ANALES
DEL
INSTITUTO DE CHILE

ESTUDIOS

La Educación Superior en Chile, II

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 CRUZ-COKE MADRID, Academia Chilena de Medicina
ALEJANDRO SIEVEKING CAMPANO, 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 nigún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin el persmiso 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, teléfono 6854400.

Edición de seiscientos ejemplares, impreso por Versión Producciones Gráficas Ltda., Santiago, diciembre de 2006.

IMPRESO EN CHILE / PRINTED IN CHILE

ANALES DEL INSTITUTO DE CHILE

VOL. XXV

ESTUDIOS

La Educación Superior en Chile

II

2005-2006

SUMARIO

FERNANDO SILVA VARGAS 9
Presentación

JOSÉ LUIS CEA EGAÑA 11
Culminación de un proyecto

ASPECTOS GENERALES

CARLOS P. VÍO LAGOS
Estudios de posgrado en Chile, un análisis crítico 15

TERESA IRIARTE G. Y NURIA ALSINA
Una mirada al proceso de internacionalización universitaria 37

JOSÉ MIGUEL SALAZAR
La globalización y sus efectos en la educación superior: ¿Hacia dónde vamos? 57

ROXANA PEY TUMANOFF
Una reflexión sobre la internacionalización de la educación superior y los desafíos para las universidades chilenas 75

MARINO PIZARRO PIZARRO
Origen y desarrollo de las universidades regionales 87

ASPECTOS ORGANIZACIONALES

María José Lemaitre del Campo
Aseguramiento de la calidad en Chile: impacto y proyecciones 117

Paulina Dittborn Cordua
La enseñanza técnica y los centros de formación técnica 141

Horacio Aránguiz Donoso
Notas para el estudio de las revistas científicas en Chile. El caso de las publicaciones adscritas a la biblioteca electrónica SciELO 171

Fernando Lolas Stepke
Bibliotecas y sistemas de información de las universidades chilenas, descripción y propuestas 245

ASPECTOS ESPECÍFICOS

Alejandro Guzmán Brito
La enseñanza del Derecho. Historia y perspectivas 273

Jaime Martínez Williams
La enseñanza del Periodismo 383

José Ignacio González Leiva
La enseñanza superior de la Geografía y de la Cartografía en Chile 407

Mario Maturana Claro
Historia de la enseñanza de la Minería en la educación superior 439

Alejandro Sieveking Campano
Escuelas de teatro. Breve estudio 461

Síntesis curricular de los autores 475

Normas editoriales 483

PRESENTACIÓN

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

Las publicaciones de las Academias Chilenas, integrantes del Instituto de Chile, llenan un importante cometido desde la perspectiva intelectual, ofreciéndole al lector el resultado de su quehacer en los más variados campos del saber, tantos como contempla la cultura misma a la que sirven. El Instituto, por su lado, ha editado varios textos a lo largo de su historia, como los que dedicó a los homenajes de Bernardo O'Higgins y Andrés Bello, en 1978 y 1981, respectivamente. Sin embargo, su quehacer está centrado particularmente en los *Anales* corporativos.

Los *Anales del Instituto de Chile* sirvieron desde su fundación en 1981 como medio para hacer pública su historia cotidiana, así como la de las Academias; discursos de ocasión, informes y documentos de variada índole, listados de académicos llenaban sus páginas. Aislados en su interior, seis estudios –uno por cada Academia– mostraban con cierta timidez la labor investigativa de sus miembros. Dado lo anterior, el Consejo aprobó un cambio en su política editorial, cuyo primer resultado fue el número correspondiente a 2004, aparecido a fines del año recién pasado, 2005.

En la presente oportunidad se concluye con el tema de la educación superior, iniciado entonces, con una entrega sustantiva en cuanto los temas que se abordan y a los autores convocados, lo que, sumado a los contenidos del ejemplar anterior, constituye un acervo bibliográfico de muy alto nivel. Los *Anales* se han convertido, entonces, en una revista académica, exclusivamente científica, con la aspiración de llegar a ser, en un plazo no muy lejano una publicación de obligada referencia.

La enseñanza universitaria le interesa al Instituto de Chile no sólo porque sus miembros, debido a la larga experiencia que han tenido en ella, conocen sus virtudes y sus falencias, sino, primordialmente, porque están convencidos de que la existencia de estas últimas produce un muy negativo efecto difusor en todo el cuerpo social. Urge una

reflexión seria sobre la enseñanza superior, cuyo resultado vaya más allá de las recetas que sostenidamente, y sin claros efectos, se le han administrado en los últimos decenios. Los volúmenes XXIV y XXV de los *Anales* pretenden contribuir a ese objetivo.

CULMINACIÓN DE UN PROYECTO

JOSÉ LUIS CEA EGAÑA
Director de los Anales del Instituto de Chile
Presidente
de la Academia Chilena de Ciencias Sociales, Políticas y Morales

Con este segundo volumen de los *Anales del Instituto de Chile,* dedicado a la educación superior en Chile, se da término a un proyecto que ha querido analizar, desde las diversas perspectivas que se originan y conviven en nuestra Institución, el desarrollo de la enseñanza de pre y posgrado en las universidades de nuestro país.

Concebido originalmente como un examen por áreas de conocimiento, pronto se advirtió que la complejidad del tema obligaba a abordar otras disciplinas en apariencia secundarias, pero que están ligadas a actividades fundamentales para la universidad. Fue indispensable, asimismo, tratar ciertos asuntos que constituyen verdaderos marcos dentro de los cuales debe realizarse el quehacer académico. He ahí dos de las razones que llevaron a proseguir el esfuerzo y que culmina con esta obra.

El resultado de tal iniciativa en la que han colaborado destacados académicos y profesores de larga experiencia, es satisfactorio en cuanto permitió llamar la atención sobre problemas de envergadura en nuestra formación superior y ha podido, además, sugerir formas de encararlos y resolverlos. No obstante, si bien hemos dado término al proyecto, éste ha quedado incompleto. Efectivamente, hay ciertas áreas, como la enseñanza de las ciencias exactas, que no pudieron ser abordadas, y otras en que el retardo en la entrega de los estudios explica los sensibles vacíos que se advierten.

A pesar de esas limitaciones, el resultado es plenamente satisfactorio, tanto porque demuestra la riqueza que puede aportar un examen conjunto e interdisciplinario de una materia compleja como es la enseñanza superior, cuanto porque es una contribución libre, desinteresada y, como lo dispone la ley que creó a nuestra entidad, hecha "en un nivel superior". Los problemas que surgieron en las universidades con inusitada violencia en el decenio de 1960 son muy

diferentes a los de hoy. A las universidades de mediados del siglo pasado ingresaba un grupo minoritario y selecto, que, además, recibía una educación prácticamente gratuita. Las quejas de esa época apuntaban prioritariamente a lo que se estimaba una enseñanza elitaria. La "universidad para todos", que era la consigna de entonces, es hoy, por una vía entonces no imaginada, una realidad. La velocidad del proceso de fundación de universidades; el crecimiento del contingente estudiantil, muchos de cuyos integrantes son primera generación familiar con estudios superiores; las profundas diferencias en los contenidos, aunque no necesariamente en las mallas curriculares que ofrecen las universidades; el reducido cuerpo de profesores para satisfacer una oferta amplísima de cursos; los debates en torno a la estructura de los estudios y, por consiguiente, sobre los grados y títulos, y las exigencias para éstos; el financiamiento de las investigaciones y la calidad de las mismas, son algunos de los desafíos que inquietan a los académicos, a los estudiantes y, por cierto, a la sociedad.

No deja de sorprender que las pautas de rigor que se exigen en la vida académica parecen debilitadas cuando se trata de la gestión de las universidades. La multiplicación de carreras o la prolongación de los estudios como forma de dar sustento económico a un proyecto educacional no parecen ser criterios, generalmente, válidos para asegurar la calidad de la enseñanza y de la formación intelectual y científica propia de esta época. La elección de áreas específicas que permitan desarrollar fortalezas a las corporaciones de estudios superiores no ha sido una herramienta adecuadamente utilizada por éstas.

Confío que el panorama que fluye de este volumen, acertado en los análisis y completo por la diversidad de tópicos y disciplinas abarcadas, sea útil en la consecución de solución al problema descrito.

ASPECTOS GENERALES

ESTUDIOS DE POSGRADO EN CHILE, UN ANÁLISIS CRÍTICO*

CARLOS P. VIO LAGOS
Vicerrector
Vicerrectoría adjunta de Investigación y Doctorado
Pontificia Universidad Católica de Chile

RESUMEN

Existe consenso nacional e internacional que la formación de personal altamente calificado es el pilar fundamental que mueve las economías del conocimiento modernas. Este personal, junto a otros actores públicos y privados son los que permiten el avance científico, tecnológico y la innovación.

Existe abundante literatura nacional respecto de los postgrados por lo que el énfasis de este capítulo se limita en un análisis de la formación de postgrado, y de sus desafíos en el futuro cercano.

A modo de comparación se describen los cambios que se están implementando en Norteamérica y en la Unión Europea.

La formación de postgrado, particularmente la doctoral, está íntimamente relacionada con la capacidad de investigación, en todo el mundo la formación doctoral está concentrado en un pequeño grupo de universidades, las universidades de investigación, y Chile no constituye una excepción a esta situación. Pero, como veremos más adelante, a diferencia de los países desarrollados, en nuestro país el sistema de ciencia, tecnología e innovación es un sistema inmaduro en el que aún persisten fallas estructurales en el financiamiento de la investigación y en la formación de postgrado de más alto nivel, como es la doctoral, y que constituyen un desincentivo para su desarrollo al nivel que el país lo requiere.

*Agradecimientos: mis agradecimientos a Maria Isabel Munita, Coordinadora de Doctorados de la Pontificia Universidad Católica por sus valiosos comentarios sobre habilidades y competencias de los estudiantes de magíster y doctorado.

Finalmente se discute la importancia de la investigación interdisciplinaria y su contribución a la diversificación formación de postgrado, y la contribución de la formación de postgrado a la innovación y desarrollo tecnológico.

Palabras clave: estudios de posgrado; formación doctoral; investigación interdisciplinaria.

ABSTRACT

At present, there is a national and international consensus that the formation of highly qualified individuals is the main foundation that moves the economies of modern knowledge. These personnel together with other public and private actors are the ones who allow the scientific, technological and innovations advances.

There is abundant national literature regarding postgraduate studies for which the emphasis of this chapter is limited to an analysis of the postgraduate formation and, of their challenges in the near future.

As a comparison are described, the changes that are been implemented in North America and in the European Union.

The postgraduate formation, especially the doctorate degree, is closely related to the research capacity, all over the world, the doctorate formation is concentrated in a small group of universities, the research universities, and Chile is no exception to this situation. But as we will see ahead, as a difference in the developed countries, in our nation, the science, technology and innovation system is an immature system in which still persists structural failures in financing research, and in the postgraduate formation of a higher level, as the doctorate is, and which constitute a disincentive for its development in the levels that the country requires it.

Finally it is also discussed, the importance of the interdisciplinary research and its contribution to the diversification of the postgraduate formation and the contribution of the postgraduate formation to innovation and technological development.

Key words: postgraduate studies; postgraduate formation; interdisciplinary resarch.

1. IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DE POSGRADO PARA EL DESARROLLO

En el marco del proyecto de desarrollo-país que concibe necesario un planteamiento estratégico con énfasis en la investigación y desarrollo, y en la innovación y transferencia tecnológica, uno de los agentes fundamentales al momento de definir políticas orientadas a cumplir esa meta es el capital humano altamente calificado. quien actúa en coordinación y colaboración con la Empresa Privada y el Estado.

Actualmente existe consenso nacional e internacional que la formación de personal altamente calificado es un pilar fundamental que mueve las economías del conocimiento modernas. Este personal, junto a otros actores públicos y privados son los que permiten el avance científico, tecnológico y la innovación.

Sobre esta base, los recursos humanos altamente calificados se entienden aquí como aquellos orientados a la generación de nuevo conocimiento, redundando en la innovación tecnológica. En este marco son los programas de postgrado en particular los de doctorados impartidos por las universidades, los que proveerán al país de la "masa crítica" capaz de afrontar este desafío en términos de investigación e innovación científica y tecnológica.

Resulta obvio que para la formación de recursos humanos altamente calificados se requiere de programas de formación de posgrado de calidad.

La "Comisión de Evaluación de la Calidad de Programas de Postgrado de Universidades Autónomas" (CONAP), comisión asesora creada por decreto N° 225 del Ministerio de Educación y de acuerdo a las normas y procedimientos del Decreto N° 3380, ha estado encargada del proceso de acreditación de la calidad de los programas de magíster y doctorado de universidades autónomas desde el año 2000 hasta el 2006, fecha que debería entrar en vigencia la nueva Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. En ella se crea la Comisión Nacional de Acreditación a la que le corresponderá pronunciarse sobre los programas de postgrado de las universidades autónomas de acuerdo a un reglamento que dictará dicha Comisión.

Durante su funcionamiento la CONAP ha tenido una fructífera labor velando por la calidad de los programas de postgrado, ha incentivado la instalación de procesos de autoevaluación en la universidades

y ha usado parámetros de evaluación de nivel internacional con la cooperación de comités técnicos especializados de pares evaluadores. La CONAP ha contribuído a la definición y principales características de los tipos de magíster (académico o de investigación, y profesional o de especialización), y otros asuntos como la recomendación de entregar dentro de los programas de doctorado el grado de magíster como un grado intermedio. Es de esperar que la enorme experiencia acumulada por la CONAP constituya un valioso legado para la futura Comisión Nacional de Acreditación.

2. LA FORMACIÓN DE POSGRADO Y LOS GRADOS ACADÉMICOS UNIVERSITARIOS

Los grados académicos que son de competencia de las universidades corresponden a los de bachiller, licenciado, magíster y doctor. De éstos, los grados de magíster[1] y doctorado corresponden al postgrado formal, aunque crecientemente en el mundo se ha incorporado el postdoctorado como una etapa necesaria en la formación de investigadores, y de particular importancia para obtener la independencia en investigación. Postítulos, diplomados y otras variaciones de "formación contínua" han sido discutidos en detalle recientemente en otro artículo (Ferrando) y dado que en sí no constituyen grados académicos no serán tratados en este artículo.

2.1. *Magíster*

La Ley Orgánica Constitucional de Educación (en adelante LOCE) define el grado de magíster como el que se "[o]torga al alumno de una universidad que ha aprobado un programa de estudios de profundización en una o más de las disciplinas de que se trate".

Requisito para optar a este grado es contar con el grado de licenciado o un título profesional equivalente. Por su parte, la CONAP, define el grado de magíster como el

[1] El diccionario de la Real Academia Española [RAE] describe al Máster, Maestría o Magíster, como el posgrado obtenido tras la licenciatura. Aunque las tres denominaciones son correctas de acuerdo a la RAE, en este texto se usará magíster porque es el término usado en la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) y por ser el de uso más habitual en nuestro país.

"[E]studio avanzado de disciplinas científicas, humanistas, artísticas o de orden profesional, que incluye la realización individual de una tesis de grado o actividad formativa equivalente. Su objetivo primordial es formar especialistas en las disciplinas o materias profesionales en estudio con capacidad para realizar investigación, innovación artística, tecnológica o gestión".

Con ello, además de confirmar la orientación de los magíster hacia la especialización disciplinaria ya reseñada por la loce, la conap establece las competencias que definen a un "magíster", dando especial relevancia al requisito de realización individual de una tesis de grado o actividad formativa equivalente.

Con posterioridad, la CONAP ha planteado los lineamientos generales en orden a establecer la distinción entre *magíster de carácter científico o académico* y *magíster de carácter profesional.* Esta distinción se justifica en el contexto de los nuevos requerimientos del medio (social y laboral) en términos de la necesidad permanente de renovación y actualización del conocimiento al mismo tiempo que se requiere cada vez más de profesionales capaces de desarrollar soluciones innovadoras y crecientemente eficientes. Así, un magíster científico o académico mantiene su orientación hacia la investigación. Por su parte, un magíster profesional se orienta al desarrollo de habilidades críticas, analíticas y propositivas que sustentan la capacidad de integrar los conocimientos e innovar en la resolución de problemas complejo

Este último planteamiento se abre hacia un énfasis en la interdisciplina como método para abarcar con mayor eficiencia las distintas problemáticas –crecientemente complejas– a las que se enfrenta una sociedad en su camino de desarrollo. No obstante, aún queda pendiente dar una formulación más específica a lo que se podría denominar *magíster profesional* en relación a un *magíster académico* , ya que las habilidades contempladas en aquél no debieran estar ausentes tampoco en este último. Por último, también queda pendiente la discusión en torno a la distinción, en términos de competencias adquiridas, entre un magíster académico y un doctorado. Así, en la perspectiva actual, más bien parece tratarse de distintas etapas de desarrollo en el marco de un proceso de formación que culmina con la obtención del grado de doctor. De hecho la CONAP ha propuesto que se otorgue el grado de magíster a los estudiantes de doctorado que hayan completado todos

requisitos curriculares con excepción de la tesis doctoral. Esto es una práctica habitual en otros países y permite, en el caso de estudiantes doctorales de nuestro país, su incorporación a programas doctorales europeos en programas de cotutela y doble grado.

2.2. *Doctorado*

De acuerdo con la actual normativa, la LOCE define el grado de doctor como aquél que se otorga al alumno que

> "[H]aya aprobado un programa superior de estudios y de investigación, y acredita que quien lo posee tiene la capacidad y conocimiento necesarios para efectuar investigaciones originales (...) un programa de doctorado deberá 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" (art. 31).

En un mismo sentido, la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP), define un programa de Doctorado como

> "[E]l estudio de una disciplina, a través de un programa de estudios y cursos, seminarios y actividades de investigación, que incluirán la elaboración, defensa y aprobación de una tesis, y cuyo propósito es capacitar al candidato a Doctor para la realización de investigación independiente y original"[2].

Éste es el contexto en el que se desarrolla la formación de doctores en Chile, el que otorga autonomía a las instituciones que imparten programas de estudio, pero simultáneamente entrega un marco claro entre las calificaciones que estos programas otorgan, logrando una situación de equilibrio entre ambos elementos.

A estas definiciones, se suma un nuevo énfasis presente en el *Informe Final* del Consejo Nacional de Innovación para la Competitividad (CNIC), que sin embargo está implícito en los postgrados de carácter tecnológicos (Ingenierías, Agronomía, Biotecnología, etc.) como es la

[2] Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP), *Declaración sobre la obtención del grado de Magóíster a través de un rograma de doctorado*, 2003.

proyección de la actividad científica hacia la innovación y la transferencia tecnológica. Este perfil de doctor corresponde a científicos que deberían contar con competencias específicas anexas a las habilidades desarrolladas en el ámbito de la investigación, como son la capacidad de entender la dinámica de la empresa aportando el desarrollo de nuevas tecnologías o su adaptación e innovación. Así como también, con un énfasis "profesional", desarrollar la capacidad de desempeñar gestión tecnológica de alto nivel. En ambos casos la orientación de la actividad innovativa apunta no sólo al desarrollo científico sino también a la generación y/o mantención de las ventajas competitivas propias de las industrias en las que los doctores están insertos[3].

Por la gran importancia que han ido adquiriendo la contribución de los doctores en todos los ámbitos de la sociedad del conocimiento, la formación doctoral ha evolucionado notablemente en los últimos años. En Estados Unidos de América y en la Comunidad Europea se han invertido cuantiosos esfuerzos y recursos en evaluar el estado actual de la actividad y se ha reflexionado acerca de la formación doctoral del futuro y como estructurarla para compromer más decididamente a las instituciones responsables.

Ejemplos de estas iniciativas son las emprendidas por la *Carnegie Foundation*, las Academias Nacionales de EEUU (Academias de Ciencias, de Ingeniería, y el Instituto de Medicina), y las universidades signatarias del *Acuerdo de Bolonia*. Localmente la Academia Chilena de Ciencias ha estado permanente preocupada del asunto y su reciente documento *Análisis y Proyecciones de la Ciencia Chilena 2005* es buen ejemplo de ello.

Por lo relevantes para la situación nacional, el diagnóstico y principales propuestas de algunas de estas instituciones se discuten a continuación. Como notará el lector, parte importante del diagnóstico se aplica a nuestro país y deberíamos considerar seriamente algunas de las propuestas.

De acuerdo con la *Carnegie Foundation*, aunque existe fuerte evidencia que los doctores formados en EEUU son excelentes investigadores y académicos eruditos (*scholars*), es importante perseverar en lograr que la educación doctoral sea la mejor posible para preparar la

[3] Consejo Nacional de Información para la Competitividad, *Informe final*, Santiago, febrero 2006.

próxima generación de los líderes en investigación. Considerando que las disciplinas cambian contínuamente, de igual manera lo hacen las universidades, el mercado laboral, el carácter del trabajo científico, y la población de estudiantes. Con el tiempo las condiciones cambiantes han llevado a que programas de doctorado no lleguen a lograr, de manera efectiva, sus propósitos, ya que algunas prácticas se han vuelto obsoletas, y de hecho la formación doctoral ha ido perdiendo de vista su propósito central.

Varios estudios hechos en la década de los 90 han descrito que los programas doctorales tradicionales no satisfacen las necesidades de los estudiantes, de los empleadores ni de la sociedad.

Según la *Carnegie Foundation*, algunos de los cambios más importantes que han ocurrido en el contexto de la educación doctoral son:

a) *Evolución de las disciplinas* cuyos límites se han hecho difusos y expandido, lo que lleva a una redefinición de identidad intelectual no exenta de tensión. El desafío para la formación doctoral es ofrecer flexibilidad e interdisciplinariedad, en adecuado equilibrio con la profundidad de conocimiento que los estudiantes esperan;

b) *el financiamiento de los estudiantes doctorales* es fuertemente dependiente de fondos gubernamentales y con altos grados de incertidumbre ya que se relacionan las prioridades del gobierno de turno. A diferencia de lo que ocurre en EEUU, en nuestro país son escasos los proyectos de investigación que permiten el financiamiento de los estudiantes doctorales. De igual manera (y a diferencia de la situación en la república del norte) nuestras universidades tienen limitadas posibilidades de otorgar becas doctorales ya que los fondos de investigación aportados por el Estado no reconocen sino parcialmente los costos indirectos de la investigación *(vide infra)*;

c) *mercado laboral*: en EEUU el período comprendido entre la obtención del grado de doctor y la contratación en una institución de investigación continúa aumentando. De manera similar ocurre en nuestro país, con escasas universidades con vocación e interés por la investigación, a lo que hay que agregar un sector industrial ausente como mercado laboral ya que en general ignora el aporte que le significaría contratar doctores. Estos antecedentes deberían tenerlos presente nuestros go-

bernantes y políticos cuando están planificando graduar 1000 doctores por año. Sin una política más agresiva de incentivos para incorporar doctores a la industria, a organismos del Estado y a las universidades, es predecible que ocurrirá migración de doctores a otros países;

d) *insuficiente capacitación*: muchos doctores incorporados a la academia sienten que no han recibido formación para tareas que le corresponden a sus cargos, especialmente docencia de pregrado. Aunque nuestra legislación establece que el doctor debe tener competencias en investigación, y los programas se encargan de entregarlas, es necesario incorporar la formación para hacer docencia de pregrado dentro de las actividades de la formación doctoral. El hacer docencia de pregrado es valiosa dentro de un programa doctoral por varias razones, le permite adquirir una visión más amplia de la disciplina, le otorga competencias requeridas en la academia, y mejora sus habilidades comunicacionales, algo esencial en la ciencia donde lo no comunicado correctamente no tiene impacto o no existe para el resto de la comunidad;

e) la *deserción estudiantil (student attrition)* en muchos programas en los EEUU es cercana al 50%. Esta pérdida de talento es particularmente problemática ya que ocurre frecuentemente después de varios años de estudio. El fenómeno podría indicar una falla en la selección de admisión, pero si fuera así ocurriría en los primeros años, por lo que lo más probable es que el programa no satisfaga sus expectativas o por razones de financiamiento.

A estos aportes de la *Carnegie Foundation* habría que agregar el de otros autores, como Altbach, quienes señalan que el sistema de formación doctoral de los EEUU enfrenta complejos desafíos que debe resolver a la brevedad. Algunos de éstos están ya presentes en nuestro país y otros aparecerán en el futuro cercano.

a) *Excesivo tiempo para graduarse*: en los EEUU los graduados obtienen su doctorado entre 6 a 9 años dependiendo si corresponden a ciencias experimentales o a humanidades y teología respectivamente. Estas diferencias en la duración reflejan probablemente la forma de trabajo de estas ciencias. Así, en las ciencias experimentales, estos son tiempos son más cortos ya que generalmente las tesis forma parte de un trabajo de un

grupo, en contraste con las humanidades y teología, donde el trabajo corresponde al trabajo individual de doctorando. Hay varias explicaciones para estos tiempos excesivos para graduarse, para los profesores corresponde a una consecuencia de la expansión del conocimiento y como por ende se requiere más tiempo para impartir la competencias y habilidades. En este punto hay que tener presente que el sistema de formacion doctoral de EEUU tiene un importante componente lectivo con uno o dos años de cursos, a diferencia del europeo que es básicamente de investigación con menor carga lectiva. Adicionalmente incide el financiamiento de los estudios ya que con becas de duración acotada, los estudiantes deben trabajar como ayudantes de docencia o investigación. El resultado del excesivo tiempo en graduarse disminuye la motivación y probablemente contribuye a los altos niveles de deserción.

b) *Incertidumbre del financiamiento de la investigación básica.* La formación doctoral en la ciencias experimentales está tradicionalmente asociada a la investigación básica, sin embargo existe creciente presión para que la investigación sea de tipo aplicada o de como resultado "innovación de corto plazo" o genere patentes. También existe interés de la empresa privada de participar y tener acceso a resultados de investigación generados en las universidades. Por cierto esta es una oportunidad para las universidades de vincularse con su entorno y contribuir al desarrollo económico del país, pero se debe velar que esta actividad no ocurra en detrimento de la investigación básica porque a corto plazo esta investigación aplicada carecería de sustento[4].

En este análisis parece adecuado aportar una reflexión reciente sobre la formación de doctores, elaborada por la *Carnegie Initiative on the Doctorate.* Ésta sostiene que el propósito de la educación doctoral es formar un "gestor de la disciplina" (*steward of the discipline*). Este concepto considera al doctor como un erudito (*scholar*) quien puede de manera imaginativa generar nuevos conocimientos, preservar críticamente las ideas valiosas y fundamentales, y de manera respon-

[4] WILLIAMSON, C. "La gestión universitaria frente a los actuales desafíos", en: *Revista Calidad en la Educación,* N° 22, pp. 113-129. Santiago: Consejo Superior de Educación, 2005.

sable transformar el conocimiento por medio de escritos, docencia y aplicaciones. Su participación trasciende a un conjunto de habilidades y destrezas. Este gestor es alguien a quien se le puede confiar la preservación del vigor, calidad, e integridad de la disciplina. Como lo expresa Lee S. Shulman, presidente de la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching:*

> "We view the doctorate as a degree that exists at the junction of the intellectual and moral. The Ph.D. is expected to serve as a steward of her discipline or profession, dedicated to the integrity of its work in the generation, critique, transformation, transmission, and use of its knowledge".

En relación con la formación doctoral en Europa, ésta es de gran diversidad en cuanto a estados de desarrollo, idiosincracias y calidad, por lo que los avances dentro del marco del *Acuerdo de Bolonia* han ido con lentitud. Sin embargo en el seminario sobre "Programas de Doctorado para la Europa de la Sociedad del Conocimiento" se acordaron por consenso 10 principios básicos que de implementarse deberían significar un gran avance para la formación doctoral:

i. El componente central del entrenamiento doctoral es el avance del conocimiento a través de investigación original. Al mismo tiempo se reconoce que la formación doctoral debe crecientemente satisfacer las necesidades del mercado laboral el que es más amplio que el de la academia.
ii. La formación doctoral debe ser parte integral de las estrategias y políticas institucionales. Las universidades deben asumir la responsabilidad de garantizar que los programas doctorales que ofrecen están diseñados para enfrentar los nuevos desafíos y ofrecer oportunidades apropiadas de desarrollo profesional.
iii. Importancia de la diversidad: la diversidad de programas doctorales, incluyendo los doctorados conjuntos, constituye una fortaleza que debe ser estructurada con calidad y prácticas adecuadas.
iv. Los candidatos doctorales como investigadores en formación: deben reconocerse como profesionales –con los derechos correspondientes– que hacen contribuciones claves a la creación de nuevos conocimientos.

v. Supervisión y evaluación; en relación a los estudiantes de doctorado, la supervisión y evaluación debe estar basada dentro de un marco contractual transparente de responsabilidades compartidas entre el candidato doctoral, el tutor y la institución.
vi. Lograr masa crítica: los programas doctorales deben alcanzar masa crítica, esto se puede lograr de una variedad de formas, desde la creación de escuelas de graduados en las grandes universidades hasta colaboración nacional e internacional en universidades de menor tamaño.
vii. Duración de los estudios; los programas doctorales deberían operar dentro de un tiempo apropiado de duración (3 a 4 años de dedicación completa como la regla).
viii. Promoción de estructuras innovadoras; deben promoverse estructuras innovativas para permitir el trabajo interdisciplinario y el desarrollo de habilidades transferibles.
ix. Movilidad estudiantil; debe favorecerse la movilidad estudiantil tanto geográfica como interdisciplinaria y la colaboración internacional dentro de un marco de cooperación entre universidades y otros socios.
x. Financiamiento adecuado; el desarrollo de programas de doctorado de calidad y la graduación opórtuna requiere de financiamiento apropiado y sostenido.

3. DESAFÍOS PARA NUESTROS POSGRADOS

Los principales desafíos de los postgrados en nuestro país están relacionados con la formación interdisciplinaria y diversificación de los postgrados, el crecimiento de los doctorados y su financiamiento, y el vínculo con el sector productivo.

3.1. *Investigación y formación interdisciplinaria, y diversificación de los doctorados*

Aunque la instrucción interdisciplinaria es un requisito para toda la formación universitaria moderna, lo es particularmente importante en la doctoral.

"We are not students of some subject matter, but students of problems. And problems may cut right across the borders of any subject matter or discipline"[5].

Esta cita de Popper refleja bien la motivación para realizar investigación interdisciplinaria. Ella está en la esencia de la investigación, el estudio de problemas y la búsqueda de solución para ellos. La investigación interdisciplinaria está motivada por curiosidad científica o por la búsqueda de una solución a un problema práctico. Así, este tipo de investigación está definida por la pregunta más que por el propósito de ella. En el pasado hay buenos ejemplos de este tipo de investigación como fueron los estudios de Pasteur.

De esta manera la investigación interdisciplinaria es pluralista en métodos y en enfoques, puede ser desarrollada por individuos o grupos y puede ser motivada por curiosidad científica o por razones prácticas.

Con el desarrollo de la ciencia y la expansión del conocimiento, y con la consecuente la necesidad de especialización, las disciplinas se fueron fragmentando al punto que ellas encuentran difícilmente puntos de encuentro y convergencia en una universidad tradicional. Esta tendencia ha sido difícil de revertir en todo el mundo, tal vez una de las maneras de hacerlo sea entregando a los estudiantes de pre y postgrado una formación interdisciplinaria que les permita adquirir las herramientas necesarias obtenidas de cada disciplina.

En el pregrado, el plan de formación general implementado en la Pontificia Iniversidad Católica de Chile contiene los elementos de formación general incorporando cursos de otras disciplinas que permiten a los estudiantes conocer sus fundamento, códigos y lenguaje, lo que les darán los conocimientos y competencias que les permitirán con mayor facilidad abordar la solución de problemas complejos de carácter interdisciplinario en su actividad laboral.

Aunque existe amplio acuerdo de la necesidad de este tipo de investigación, aún hay barreras prácticas para su desarrollo. Algunas de ellas y las soluciones prácticas para enfrentarlas son:

a) las publicaciones son necesariamente con múltiples autores y las autoridades académicas debieran reconocer la autoría a

[5] POPPER, Karl R. *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge.* New York: Routledge and Kegan Paul, 1963, p. 88.

cada uno de ellos independientemente de su lugar en la lista de autores;

b) los investigadores tienen pertenencia a diferentes departamentos o institutos y es difícil otorgar el crédito a uno de ellos en particular, por lo que los proyectos y publicaciones deberían contarse en cada uno de ellos, para efectos intra-institucionales contar las publicaciones y proyectos en cada unidad académica participante. También hay que vencer la percepción de las autoridades académicas que "sus profesores" están trabajando para otro departamento o facultad, para lo cual se podrían crear mecanismos centrales que incentiven la colaboración;

c) las instituciones que financian la investigación cuentan con pares evaluadores agrupados disciplinariamente quienes evalúan los proyectos, con lo que un proyecto de interdisciplinario cae fácilmente en tierra de nadie. Parecen puntos triviales pero son estos los tipos de detalles que han estado frenando la investigación interdisciplinaria en todo el mundo y deberíamos aprender de la experiencia de los otros.

El primer paso es entender que este tipo de investigación es beneficiosa para la universidad y para la sociedad, es atractiva para los estudiantes, y contribuye a la diversificación de la formación universitaria de pre y posgrado.

La diversificación se logra otorgando a los estudiantes de postgrado la posibilidad de enriquecer su formación tomando cursos, unidades de investigación o seminarios en otros departamentos, y en otras universidades nacionales o extranjeras. En otras palabras, se trata de no limitar el desarrollo de los posgrados a las posibilidades que ofrece una unidad académica o departamento, permitiendo e incentivando a los estudiantes hacer uso de los mejores recursos disponibles en la universidad, de acuerdo a sus intereses particulares.

Junto con la libertad que deberían tener los estudiantes para ir modelando su doctorado de acuerdo a sus motivaciones, se hace necesario la creación de doctorados interdisciplinarios que se formen con la contribución de distintos departamentos o facultades. Este tipo de doctorados no solo responden a las demandas del mercado laboral sino que son los únicos que pueden acoger adecuadamente nuevas áreas de desarrollo como la bioinformática, la biotecnología y otras emergentes. En el caso de las Biotecnologías, por ejemplo, ellas

deberían desarrollarse en un programa de doctorado de biología, de ingeniería o de ciencias agrarias, probablemente en ninguno de ellos en plenitud; sin embargo una aproximación interdisciplinaria que incluya competencias de cada uno de ellos sería la más apropiada. Así un estudiante de doctorado interesado en genética de frutales o en nuevas tecnologías del vino podría tomar cursos o unidades de investigación en biología, agronomía e ingeniería química y bioprocesos, en la Pontificia Universidad Católica, o en otras universidades nacionales o extranjeras. De hecho nuestros alumnos de doctorado, en número creciente, hacen parte de su tesis de doctorado en las más prestigiosas universidades del extranjero, aportando a su regreso nuevas tecnologías e ideas que son un aporte a su formación y a la Universidad.

La investigación interdisciplinaria y la diversificación de los programas de doctorado es de tal importancia y complejidad, que en EEUU un trabajo conjunto de las Academias de Ciencias, de Ingeniería, y el Instituto de Medicina de la Academia Nacional, ha resultado en un extenso informe donde se aborda el problema y se recomiendan algunas acciones a seguir.

4. CRECIMIENTO DE LOS DOCTORADOS Y SU FINANCIAMIENTO

4.1. *Crecimiento en la formación de doctores*

La formación de doctores ha ido aumentando progresivamente en el país. A diferencia de la inversión en Investigación y Desarrollo que ha permanecido cercana el 0,6% del PGB, en el caso de la formación de doctores, programas focalizados de incentivo como los del MECESUP y CONICYT, junto a la CONAP velando por la calidad de ellos, han tenido un gran impacto en la cantidad y calidad de los programas de doctorado. La evolución de los doctorados entre 1999 y 2004 en números son elocuentes para graficar el impacto de estos incentivos. Los programas de doctorado crecieron de 80 a 126; los programas acreditados ante CONAP de 53 a 84; la matrícula de 1.144 a 2.237; la graduación de doctores de 75 a 238; las becas de doctorado de 96 a 394.

La graduación por millón de habitantes creció de 5 a 15 doctores, cifra que es superior a la de Argentina y México, y cercana a la de Brasil; pero muy lejos todavía de la de Dinamarca, Finlandia o Estados Unidos que tienen cifras de 183, 378, y 145 doctores por millón de habitantes respectivamente.

En el futuro cercano este aumento de doctores permitirá avanzar en el desarrollo del país, si se toman las medidas adecuadas que enfrenten los problemas estructurales que tiene la actividad de investigación e innovación nacional. Entre estos la escasa cantidad de doctores en algunas universidades y en las empresas.

4.2. *Universidades de Investigación y formación al Posgrado*

Las características del grado de doctor requieren necesariamente universidades con fuerte dedicación y competencia en investigación científica y tecnológica.

En EEUU las universidades dedicadas a esta tarea representan cerca del 5% de las existentes, algo similar ocurre en Chile, donde los programas de doctorados están concentrados en unas 4 a 5 universidades.

De esta manera estas universidades de investigación cumplen un papel insustituible en la generación de conocimiento y formación de personal altamente calificado, particularmente doctores. La mantención de esta actividad a largo plazo se ve dificultada por la falta de reconocimiento por parte del Estado de su contribución, lo que se traduce un financiamiento que no cobre los costos de la investigación y de la formación doctoral.

Los problemas y desafíos que enfrentan los programas de doctorado en Chile son en cierto grado similares a los del resto del mundo. La gran diferencia radica que en otros países se cuenta con la decisión política y los fondos necesarios para afrontarlos. En la Unión Europea, Asia, los Estados Unidos de América y Canadá, países nórdicos y otros, hace décadas que decidieron invertir en ciencia, tecnología e innovación sobrepasando largamente inversiones en estas áreas por sobre el 3 a 5% del PIB. En contraste en Chile, a pesar de la publicidad con que se han anunciado los planes de desarrollo de la ciencia en los últimos 10 años, nuestra inversión en el área sigue porfiadamente cercana al 0,7% del PIB.

Para desarrollar una estrategia de Estado en innovación, ciencia y tecnología, es necesario contar con la concurrencia de los actores relevantes y competentes en la materia. Estos son el Estado, el sector productivo, y las universidades. Así lo han entendido las actuales autoridades de los principales organismos o programas responsables del sector, como son por ejemplo CONICYT, CORFO y MECESUP, quienes están trabajando en estrecha comunicación con las universidades y el sector productivo.

No puede decirse lo mismo del Consejo Nacional de Innovación para la Competitividad el que literalmente ha ignorado la contribución corporativa de las universidades. Así no es posible construir una agenda país participativa en un tema complejo y en el que ya estamos atrasados 20 años respecto de otros países que tenían similar desarrollo al nuestro. La innovación exitosa requiere de la solución de problemas que demandan el conocimiento y competencias no sólo de la ciencias naturales y tecnología sino que con igual importancia de las ciencias sociales y humanidades, todas ellas con una participación marginal en dicho Consejo.

Tal vez es necesario recordar que la misión central de la universidad, formando profesionales y científicos, es esencial para el crecimiento en productividad, innovación, procesos tecnológicos y literalmente contribuyendo a todos los objetivos económicos y sociales del país.

A modo de ejemplo se puede afirmar que en EEUU las universidades son parte integral del éxito de la industria estadounidense. La investigación académica – en ciencias físicas, ciencias sociales, ciencias de la computación e ingeniería, proveen un flujo constante de ideas, análisis y descubrimientos que revitalizan la industria. Las fortalezas de la investigación académica –principalmente la capacidad de poner el foco en el largo plazo, invertir capital en investigación de riesgo, y capacidad de generar proyectos de colaboración en un amplio espectro de temas– complementan la investigación aplicada y el desarrollo realizados por la industria. La universidades no son solo fuente de ideas científicas y tecnológicas que llevan a nuevos productos y procesos, sino que tambien son fuente de una visión social y política que puede fortalecer la capacidad de la nacion de adoptar nuevas tecnologías. En la medida que la industria se ha hecho más dependiente de la innovación, las contribuciones de la academia se han tornado críticas para el éxito económico.

4.3. *Vínculo con el sector productivo*

Las empresas nacionales hacen escasa investigación y no han incorporado a doctores a ellas, probablemente porque los perciben como altamente especializados, de utilidad limitada para el quehacer cotidiano y más bien necesarios 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. La incorporación de doctores a la industria y realización de investigación dentro de ella, o en conjunto con las universidades, es una necesidad cada vez más evidente en una economía sustentada fuertemente en las exportaciones. Las grandes empresas internacionales con las cuales competimos, son generadoras de conocimiento, tecnología y patentes, lo que les da enormes ventajas comparativas. Es poco probable que en el futuro se pueda comprar tan fácilmente nuevas tecnologías de frontera o patentes si los que desarrollan esa tecnología son competidores de las empresas nacionales.

La investigación de frontera actual, abocada al estudio y solución de problemas que exceden el marco de una disciplina en particular, requieren de una diversificación de los doctorados. Igualmente los requerimientos de la industria serán algo diferentes a los del doctorado académico convencional, más versátiles, con conocimiento de la industria y formados en conjunto con la empresa.

El doctorado consiste en lo fundamental, en una investigación rigurosa y profunda, y acredita que una persona domina los conceptos más avanzados en un área del conocimiento y ha desarrollado la capacidad para contribuir intelectualmente, de modo independiente, a ese campo del saber. Independiente del tema de la tesis, el doctorado desarrolla habilidades para pensar, analizar y resolver de manera creativa cualquier problema.

Se espera que en el mediano plazo se formen 500 doctores al año, pero si queremos que ellos se incorporen al sector productivo, no podrán ser más de lo mismo que tenemos hoy. Conservando la calidad que les confiere su formación en universidades altamente productivas en investigación, deberían tener una formación más amplia y diversa.

El Programa Bicentenario de Ciencia y Tecnología (PBCT) está orientado a vincular la comunidad científica con el sector productivo

público y privado, y dentro de los instrumentos existen dos que son pertinentes al tema de este artículo: las becas para formación de doctores que desarrollen parte sustancial de su tesis en la industria y la incorporación de postdoctorados para que emprendan investigación en la industria. Se espera que los instrumentos del PBCT faciliten e incentiven la asociación entre la industria y las universidades.

Ya se están viendo los primeros de estos resultados con la puesta en marcha de los Consorcios Empresariales en los que las universidades y la industria son socios y enfrentan como tales la solución de temas de interés de la industria.

Más allá de los resultados tecnológicos específicos que resultarán de esta sociedad, ya se han logrado otros de gran valor como ha sido la creación de un diálogo fluido entre los socios, la creación de lazos de confianza entre la academia y la industria, y más importante aún, los empresarios han estado en contacto directo con los investigadores ejecutores de los proyectos de investigación relacionados con sus empresas. Este acercamiento es un primer paso, pero de enorme importancia para la incorporación en el futuro de doctores a la industria.

BIBLIOGRAFÍA

1. ALTBACH, PG. "Doctoral education: Present realities and future trends", en: *International Handbook of Higher Education*, editores Forest JJF y Altbach PG. Springer, 3300 AA Dordrecht, Holanda.pp. 65-82, 2006.
2. *Análisis y Proyecciones de la Ciencia Chilena 2005*, documento de la Academia Chilena de Ciencias, del Instituto de Chile.
3. BUSTOS-OBREGÓN, E. *Diagnóstico y perspectivas de los estudios de posgrado en Chile*, 2004
4. CONAP, *Declaración sobre la acreditación de un programa de magíster a través de un programa de doctorado*, 2006.
5. CONAP, *Declaración sobre la obtención del grado de magíster a través de un programa de doctorado*, 2003.
6. CONAP, *Declaración sobre la obtención del grado de magíster para formar recursos altamente capacitados en el ámbito profesional*, 2003.
7. Consejo Nacional de Innovación para la Competitividad, *Informe final*, Santiago, febrero 2006.

8. *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society, Report on the EUA Doctoral Programmes Project*, by the European University Association, 2005, Rue d'Egmont 13, 1000 Brussels, Belgium.
9. *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society*, Seminario sobre el Proceso de Bolonia, Salzburgo, Febrero 2005.
10. *Facilitating Interdisciplinary Research. Report of the National Academy of Sciences, National Academy of Engineering, and Institute of Medicine of the National Academies* (USA). The National Academies Press, Washington, D.C. 2005, en: (http://www.nap.edu).
11. FERRANDO, G. "Evaluación de la calidad de la educación continua. Posgrados y postítulos", en: *Revista Calidad en la Educación*, Consejo Superior de Educación, 18:11-20, 2003.
12. GOLDE, C.; WALKER, G. *Envisioning the Future of Doctoral Education: Preparing Stewards of the Discipline - Carnegie Essays on the Doctorate* (2006). Jossey-Bass, San Francisco, USA.
13. Ministerio de Educación, *Decreto N° 225, Crea Comision Asesora en Materia de Evaluacion de Calidad de Programas de Postgrado de Universidades*, junio 1999.
14. Ministerio de Educación, *Resolución Exenta N° 3380, Establece Normas que fijan Bases, Criterios y Procedimientos para la Evaluacion Experimental de la Calidad de los Programas de Postgrado de las Universidades Autónomas*, marzo 2000.
15. Ministerio de Educación. *Ley N° 18.962, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)*, marzo, 1990.
16. MUNITA, MI.; RODRÍGUEZ, C. "Capital humano avanzado y desarrollo: un desafío de política pública para Chile en el tercer milenio", en: *Revista Calidad en la Educación*, Consejo Superior de Educación, 22:81-96, 2005.
17. POPPER, Karl R. *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. New York: Routledge and Kegan Paul, 1963, p. 88.
18. REICH R. *Postgrado en Chile*. Editorial. Informativo Mecesup 295, 2005, www.mecesup.cl
19. RETHINKING INTERDISCIPLINARITY, Seminario organizado por el Centre Nationale de la Recherche Scientifique (C.N.R.S), 2004, en: http://www.interdisciplines.org/
20. RODRÍGUEZ, C.; VIO, CP. "Necesidad de Postgraduados en Chile", en; *Revista Calidad en la Educación*, Consejo Superior de Educación, 18:23-39, 2003.

21. ROSSO, PP.; GUESALAGA A.; VIO, CP. "Investigación en las Universidades Chilenas: Realidades y Desafíos", en: *Anales del Instituto de Chile*, XXIV, pp.195-214, Santiago: el Instituto, 2004.
22. *The Impact of Academic Research on Industrial Performance. Report of the National Academy of Engineering of the National Academies* (USA). The National Academies Press, Washington, D.C. 2004.
23. VIO, CP. "Investigación y Postgrado en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Una Universidad Centrada en el Cultivo del Saber", en: *Revista Universitaria,* N° 72, pp. 41- 44, Santiago, 2001.
24. WILLIAMSON, C.; VIO, C.P. "Costos Indirectos de la Investigación Científica y Tecnológica: ¿Quién paga la cuenta?", en: *Administración y Economía UC*, 2006 [en prensa].
25. WILLIAMSON, C. "La gestión universitaria frente a los actuales desafíos", en: *Revista Calidad en la Educación*, Consejo Superior de Educación, 22:113-129, 2005.

UNA MIRADA AL PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA*

TERESA IRIARTE G.
Directora de la Dirección de Relaciones Internacionales
Universidad de Chile

NURIA ALSINA
Directora de Relaciones Académicas Internacionales
Pontificia Universidad Católica de Chile

RESUMEN

Este artículo presenta brevemente el tema de los cambios que la globalización ha producido en las instituciones de educación superior, orientándolo a la necesidad de las universidades de incorporarse en un proceso de internacionalización, como parte de sus políticas de desarrollo estratégico. Todo ello, a través de la experiencia de la Universidad de Chile y de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que demuestran un liderazgo en Chile en esta materia y una trayectoria clara de casi cuatro décadas, aún cuando el término "internacionalización" haya surgido hace sólo 15 a 20 años atrás. Se definen, asimismo, los factores que inciden principalmente en el éxito de este proceso al interior de las instituciones, tales como: el nivel de competencia internacional de los profesores, el apoyo de las unidades centrales a los requerimientos de gestión internacional de parte de las unidades académicas, y los recursos financieros que se requieren para lograr los objetivos trazados.

Se plantean los escenarios mundiales de mayor importancia para las universidades chilenas, acorde con la política exterior del país y las necesidades de desarrollo nacional, siendo éstos:

* Esta investigación se ha basado en documentos internos de trabajo, sobre estrategias y planes de acción para la internacionalización, de la Universidad de Chile y de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

el mundo académico del Norte (Europa y Estados Unidos), la región de América Latina, y el Asia-Pacífico. Se explicitan, asimismo, los instrumentos y nuevas modalidades de cooperación internacional, a las que tienen acceso las instituciones de educación superior, tomando en consideración que los desafíos actuales las comprometen a ofrecer una formación de recursos humanos para el mundo, a trabajar en el marco de una ciencia sin fronteras, en un ámbito de cultura universal, sin descuidar la preservación de nuestra propia cultura.

En mayor detalle, se mencionan los instrumentos y nuevas modalidades de cooperación que se utilizan mayoritariamente hoy en día: los convenios interuniversitarios, las redes internacionales, los programas de movilidad estudiantil, los programas de doble titulación o de doble grado, los programas conjuntos de postgrado, y los programas internacionales de investigación. Todos ellos, en mayor o menor medida, son utilizados por todas las universidades, y aquí se hacen recomendaciones sobre algunos requisitos que permitan velar por la calidad de los resultados a obtener. Por otra parte, se entregan ejemplos de las fuentes externas de financiamiento y recursos para las acciones descritas, que mayor impacto tienen en nuestro ámbito universitario

Finalmente, se hace mención a algunos resultados actuales del proceso de internacionalización que viven hoy las universidades chilenas, indicando situaciones que deben tomarse en consideración para un mejor desarrollo de dicho proceso. Entre ellas: la oferta y demanda de programas académicos a nivel mundial, que implica una necesidad de utilizar nuevas estrategias para mantenerse visibles en el concierto internacional, con los mejores socios; las condiciones de calidad y seriedad institucional con que se consiguen los socios de alto nivel; la inversión local para el desarrollo de las acciones a emprender; la plataforma idiomática que se requiere para actuar internacionalmente; y se entregan algunas cifras que indican el crecimiento constante de las actividades internacionales en nuestro medio universitario.

Palabras clave: globalización; internacionalización universitaria; convenios interuniversitarios; políticas educacionales.

ABSTRACT

This article briefly presents the subject of changes that globalization has caused in the higher education institutions, focusing it to the need of the universities of incorporating in a process of internationalization, as part of their strategic development policies. All these throughout the experience of the *Universidad de Chile* and of the *Pontificia Universidad Católica de Chile,* that would show the leadership in Chile in this field and a clear trajectory of almost four decades, even thought the term "internationalization" had emerged only 15 or 20 years ago. They define as well the facts that have directly affected the success of this process within these institutions, such as: the level of international competition of the professors, the support of the central units to the requirements of international management demanded by the academic units, and the financial resources that are required to accomplishing the target goals.

The most important scenarios worldwide are presented for the Chilean universities, according to foreign policies of the country and the national needs of development, being these: the Northern academic world (Europe and the United States), the Latin American region and the Asian Pacific. The instruments and the new international cooperation modalities are established as well, to those who have access to higher education institutions, considering the current challenges which commit them to offer human resources formation for the world, to work within the framework of a science without frontiers, in a universal cultural environment, without neglecting the preservation of our culture.

With more detail, the instruments and the cooperation modalities that are mostly used nowadays are also mentioned: interuniversity agreements, international networks, student mobility programs, double professional title and degree programs, joint postgraduate programs, and international investigation programs. All of them, in a higher or smaller sense are used by all the universities, and here some recommendations are done regarding some requisites that may allow supervise the quality of the results obtained. On the other hand, some examples of the foreign sources of financing and resources for the actions described, that have the higher impact in our university realm.

Finally, some recent results of the internationalization process lived by the Chilean universities are mentioned, indicating va-

rious situations that must be taken into consideration in order to have a better development of such process. Among these: the supply and demand of academic programs at word level, that implies the need of using new strategies for maintaining themselves visible in the international arena, with the best partners, the institutional conditions of quality and seriousness with which higher level partners are achieved; the local investment for the development of the actions to be tackled; the idiomatic platform that is required to act internationally; and some figures are handed out showing the constant increase of the international activities in our university environment.

Key words: globalization; university internationalization; international agreement; educational policies.

1. INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la globalización está cambiando el mundo que conocíamos hace sólo un par de décadas atrás. Nos lleva a caminos y procesos difíciles de enfrentar, tales como la integración, regionalización, transnacionalización, multiculturalidad, entre otros. Estos procesos presentan grandes desafíos para todos los actores involucrados (gobiernos, sistemas políticos, sistemas económicos, sistemas educativos), que requieren de cambios fundamentales para vivirlos con éxito.

En este documento, nos referiremos específicamente al impacto que estos escenarios han tenido, y siguen teniendo en forma creciente, en la educación superior chilena. En particular, será a través de la experiencia de la Universidad de Chile y de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que mostraremos los espacios de cooperación internacional que han ido surgiendo en la medida de las necesidades institucionales de crecimiento, desarrollo y fortalecimiento de disciplinas, investigación en áreas temáticas de interés global, y formación internacional de los recursos humanos altamente calificados requeridos para la implementación de los planes estratégicos de las instituciones universitarias.

2. INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES: UNA NECESIDAD

La formación de recursos humanos (profesionales, técnicos, científicos) para apoyar el desarrollo local, ya no puede ser la principal misión de una universidad. Vivimos en una sociedad globalizada, cada vez más interdependiente y competitiva, que exige a las personas poseer conocimientos aplicables en diversos países, regiones, empresas multinacionales, en diversas culturas; por tanto deben desarrollar cualidades emprendedoras, innovadoras, creadoras, de liderazgo, y deben dominar otros idiomas. Con ello, podrán desenvolverse con más posibilidades de éxito en el mundo en que les corresponda laborar.

Gran parte de esta responsabilidad está radicada en las universidades, instituciones esencialmente formadoras de profesionales y creadoras del conocimiento a través de la investigación. El gran desafío de hoy es que sus egresados trabajarán más allá de sus fronteras, que sus temas de investigación deben responder a intereses mundiales, y que sus resultados tendrán un impacto global. Y todo ello, sin descuidar la preservación de la identidad de su propia cultura y la solución de los problemas de su entorno.

Es una tarea ineludible adaptarnos a estas nuevas realidades. A este proceso le llamamos "internacionalización" de las universidades, que debemos considerar como una fuerza que las obliga a cambiar sistemáticamente para adecuar su infraestructura a las nuevas demandas; cambios fundamentalmente relacionados a la dimensión internacional que debe estar presente en todas sus actividades, es decir, contenidos, materiales y conocimiento internacionales en los programas de docencia, investigación y de servicio público que desarrolla.

Cada universidad debe analizar el concepto de internacionalización, las motivaciones para incorporarla entre sus prioridades institucionales y los factores y enfoques para implementar una política adecuada y efectiva. Ello implica, muchas veces, replantear algunas estrategias sobre la base de los intereses del país, de la región en la que sirven o ambos.

Es un proceso lento y debe enfrentarse en forma orgánica, con la participación de todos los estamentos internos de una institución universitaria. A ello debe sumarse, en lo posible, una coordinación adecuada con los muchos otros actores nacionales (ministerios, agencias de cooperación,

consejos y comisiones diversas, etc.) para lograr los objetivos básicos de la internacionalización.

3. DESAFÍOS ACTUALES

Algunos de los desafíos específicos actuales tienen relación con la intensa y creciente competitividad en los mercados de la educación internacional. Una vez que una universidad forma la decisión política de entrar en el proceso de "internacionalización", habrá de analizar las metas que se propone alcanzar y las herramientas que utilizará para su concreción. Asimismo, dado que este proceso conlleva una estrecha vinculación con socios internacionales, deberá seleccionarlos, establecer las alianzas estratégicas, y comprometer acciones que le permitan posicionarse en ese mundo universitario globalizado. Sin duda, las metas estarán orientadas a mejorar la calidad de los programas académicos ofrecidos por la Universidad, a dar una educación más integral e internacional a sus estudiantes, a diseñar programas en áreas temáticas de interés mundial en las que tiene posibilidades de destacarse, y a crear líneas de investigación que sirvan al desarrollo del país y de su región. Todo ello requiere de ajustes en la política doméstica interna, como por ejemplo, reconocimiento de créditos; incorporación de incentivos orientados a crear una "cultura" internacional en todos los estamentos; buscar la acreditación local e internacional de los programas académicos que ofrece, que la sitúen en una posición de liderazgo; estimular el aprendizaje de idiomas entre los estudiantes y académicos; planificar para el mediano plazo la entrega de una oferta académica en inglés, para atraer un mayor número de estudiantes internacionales; flexibilizar las normativas jurídicas internas que le permitan actuar eficientemente.

Una experiencia que precedió al proceso de "internacionalización", fue la decisión de la Universidad de Chile de iniciar un plan de desarrollo institucional, hace poco más de cuatro décadas, que causó un gran impacto no sólo en el avance de la ciencia y la tecnología dentro de nuestras fronteras, sino también en la formación de recursos humanos que se necesitaban imperiosamente, y aún más importante, preparó al país para dar un primer salto al desarrollo. Se trata del famoso Convenio Universidad de Chile-Universidad de California, por

muchos conocido como el Plan *Chile-California.* La meta planificada cuidadosamente era transformar a la Universidad de Chile en una universidad de investigación (*research university*) que pudiese en un plazo medio ofrecer sus propios programas de Maestría y Doctorado sobre la base de una investigación sólida en las áreas de importancia futura para el desarrollo nacional. El programa se concentró en las ciencias básicas, las ingenierías y ciencias de la tierra, y las ciencias silvoagropecuarias, disciplinas en las que se formó a alrededor de 100 académicos jóvenes en el nivel de Ph.D; más de 200 científicos y académicos chilenos y más de 300 californianos participaron en las líneas de investigación creadas para el efecto. En un plazo de 10 a 15 años, ya la Casa de Bello ofrecía programas de doctorado en ciencias básicas y ciencias de la tierra, y maestrías en varias especialidades de ingeniería, producción animal, ciencias forestales y agricultura (especialmente fruticultura). Hubo una decisión de política institucional por parte de la Universidad de Chile que elaboró un plan de mediano y largo plazo, consiguió un socio de alto nivel internacional (la Universidad de California), y obtuvo los recursos financieros necesarios (de la Fundación Ford) para implementar esta magnífica idea. El resultado es de fácil medición hasta el día de hoy, y el modelo es posible de replicar en diversas escalas.

Por su parte, la Pontificia Universidad Católica de Chile, aproximadamente en la misma época, inició un programa de perfeccionamiento de su planta académica en centros de excelencia. Cabe destacar la formación de doctores en Economía en la Universidad de Chicago, gracias al apoyo financiero de AID/USA, que permitió llegar a tener una masa crítica de economistas del más alto nivel formados en el modelo económico de libre mercado. Este grupo sustentó los cambios que Chile efectuó en la década de los 70 y que significaron un gran avance en la economía nacional. El modelo fue transferido a varios países de América Latina, con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo y los Bancos Centrales de esos países. Ello llevó a la creación de los programas PIMA y CIAPEP. El primero ha formado a más de 300 profesionales de Centro y Sud América bajo el Programa Internacional de Macroeconomía Aplicada. Esos egresados ocupan hoy cargos de relevancia en las instituciones a cargo del manejo económico de sus países de origen. El segundo, con apoyo inicial del BID, ha permitido realizar un importante aporte en la evaluación social y económica de

proyectos de inversión, estudiando casos reales de implementación en algunas naciones de América Latina

Esta y otras experiencias igualmente exitosas, nos hacen mencionar un estudio realizado en un grupo de universidades estadounidenses, que arrojó como conclusión que son tres los factores que más se identifican como motivos del éxito en el proceso de internacionalización de esas universidades:

a) competencia internacional de los profesores;
b) apoyo de la dirección central en la gestión; y
c) una adecuada asignación de recursos. Con satisfacción podemos expresar que muchas de nuestras universidades se manejan con bastante eficiencia en estos tres rubros.

3.1. *Competencia internacional de los profesores*

La competencia o preparación de los profesores para acometer tareas en un entorno internacional, se logra preferentemente a través de acciones tales como:

a) estudios de perfeccionamiento en el extranjero, principalmente en niveles de doctorado y en los centros de mayor excelencia, lo que ayuda a establecer y mantener vínculos de trabajo a futuro con esas instituciones y potencia la formación internacional especialmente del profesorado de nueva incorporación;
b) estadas cortas de estudio o de investigación, motivando un permanente "reciclaje" de los participantes, y favoreciendo a aquellas unidades con menor desarrollo en investigación;
c) períodos sabáticos, que permitan a los académicos mantenerse "internacionalizados" con su permanencia en centros de excelencia (se hace notar que en muchas de las instituciones de educación superior de nuestro país no existe este beneficio, o si existe, no está normado);
d) intercambio académico en ambas direcciones, que favorece la internacionalización de la docencia y la investigación, a través de la presencia de profesores extranjeros destacados en tareas docentes especialmente de doctorado.

3.2. *Apoyo central en gestión*

Con el objeto de generar un ambiente interno más adecuado para el proceso de internacionalización, se hace necesario modernizar la gestión universitaria, ofreciendo el apoyo que requieren aquellas tareas que, por su naturaleza y por la organización interna de la universidad, corresponden al nivel descentralizado, manteniendo siempre una estrecha coordinación con las unidades académicas. Algunas de las acciones que normalmente son efectuadas por las direcciones centrales destinadas a los fines descritos, son:

a) mantener información actualizada de fuentes de financiamiento y contacto permanente con éstas;
b) difusión y promoción interna de las oportunidades de perfeccionamiento y de investigación y desarrollo con pares internacionales;
c) apoyo en diseño y formulación de iniciativas cuando sea requerido por alguna unidad académica;
d) apoyo a la generación de contactos internacionales en áreas específicas, especialmente para unidades con menor desarrollo;
e) diseño de programas que requieran de una participación del nivel central;
f) difusión en el extranjero de los programas de postgrado, con el objeto de reclutar estudiantes internacionales;
g) representar a la institución ante organismos, redes, o programas de relevancia internacional;
h) diseño y ejecución de los programas de intercambio estudiantil de pre y posgrado.

3.3. *Financiamiento*

La adecuada asignación de recursos para cada una de las tareas aquí mencionadas, resulta necesaria para el logro de los objetivos, y refleja el compromiso de la universidad con el proceso de internacionalización en que está empeñada, permitiendo, de este modo, materializar las iniciativas y proyectos expresados en la política estratégica institucional. Las fuentes de financiamiento deben proceder de una óptima combinación que considere fuentes externas de cooperación, fondos internacionales concursables, fondos descentralizados de las unidades

académicas y, cuando sea necesario, fondos centrales. No siempre existe concordancia entre las iniciativas propuestas y la disponibilidad de recursos para su ejecución. Se recomienda asignar un fondo centralizado (*seed money*) para dar inicio a la gestión de búsqueda de pares y de financiamiento externo. Asimismo, el apoyo y reconocimiento que la institución pueda ofrecer a los académicos en sus gestiones internacionales, ayudará al éxito de las mismas. Una alternativa adicional es conseguir recursos financieros en calidad de fideicomiso por parte de fundaciones u organismos extranjeros o nacionales, lo que significa de partida un reconocimiento a la calidad y seriedad de la universidad que lo recibe, y una confianza en el desarrollo de los programas por parte del organismo que lo otorga. Un ejemplo de esta alternativa, es el *endowment* otorgado por la Fundación Nippon a la Universidad de Chile, por un monto de un millón de dólares, invertido de común acuerdo y cuyos intereses están orientados a otorgar becas a estudiantes de postgrado de la misma universidad en las áreas de las ciencias sociales y las humanidades.

4. ESCENARIOS MUNDIALES

En la actualidad, se nos presentan diversos escenarios mundiales que consideramos estratégicos para el desarrollo de cualquiera institución de educación superior chilena que haya definido sus prioridades con seriedad, siempre tomando en consideración los intereses nacionales. Entre ellos se pueden mencionar:

a) escenario de excelencia (el mundo académico del norte);
b) escenario de presencia y liderazgo (región de América Latina); y
c) escenario de proyección (el Asia-Pacífico).

4.1. *Escenario de excelencia*

El mundo académico del Norte es un escenario obligado pues está regido por estándares internacionales de altísima calidad y excelencia. Es de la mayor importancia mantener relaciones académicas y científico-tecnológicas con universidades y centros de Europa y Estados Unidos de América que, no solo otorgan un prestigio al aceptar el vínculo con ellas, sino demandan un nivel de excelencia acorde. Se podrá lograr un

avance más rápido en la implementación de los objetivos estratégicos, a través de un mejor y más eficiente aprovechamiento de los vínculos internacionales en este escenario geográfico, para:

i) internacionalizar la docencia y la investigación;
ii) mejorar el nivel de formación del cuerpo académico;
iii) impulsar la participación de científicos en proyectos internacionales de investigación y *iv)* estimular relaciones académicas y científicas con instituciones de países con los que existe convergencia de modelos de desarrollo (*v.gr.* Finlandia, Canadá, Irlanda, etc.).

4.2. *Escenario de presencia y liderazgo*

Varios aspectos del desarrollo de nuestro país, ofrecen ventajas comparativas para destacarse en América Latina. Entre ellos, el prestigio académico y profesional de los chilenos lo distingue positivamente en la región; la vasta red de importantes líderes de la región formados en Chile desde la década de los 50'; y la oferta académica en idioma español. Para insertarse en mejor forma en este escenario, es necesario tomar en consideración aspectos tales como:

a) identificar entre los programas que ofrecemos, aquéllos que muestran ventajas comparativas en la región;
b) hacer una buena difusión de dichos programas;
c) no descartar la posibilidad de ofrecer estos programas en sistemas modulares, a distancia o ambos;
d) conseguir becas de posgrado con agencias internacionales y
e) participar activamente en redes regionales de cooperación, buscando siempre mantener un liderazgo en la región.

4.3. *Escenario de proyección*

El Asia-Pacífico es un escenario de gran diversidad cultural, fuertemente competitivo en áreas tecnológicas y una región de convergencia entre países desarrollados y en desarrollo. Dado el compromiso del país en esa región, tanto comercial y político, a través de APEC, se hace necesario buscar alianzas estratégicas con los mejores centros, con el objeto de ampliar el conocimiento de sus culturas y buscar un mayor acercamiento con nuestro país, estimulando intercambios

académicos y estudiantiles, y formación de recursos humanos en esa región, quienes, a su regreso a Chile podrán diseminar el conocimiento adquirido y sus experiencias y vivencias en países de culturas, idiomas y costumbres diferentes.

5. INSTRUMENTOS Y NUEVAS MODALIDADES PARA LA COOPERACIÓN

Existe un gran número de instrumentos y modalidades de cooperación que utilizan las instituciones de educación superior en su accionar diario, para mantenerse vinculadas entre sí y apoyar el logro de sus objetivos estratégicos. Todos ellos se basan principalmente en la formación de recursos humanos en distintos niveles, que se realiza a través del uso de becas ofrecidas por diferentes agencias internacionales y gubernamentales, fundaciones y organismos multilaterales. Cabe hacer especial mención de las becas de la Organización de Estados Americanos, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (con financiamiento del gobierno de Japón) que ha permitido la movilidad de un gran número de estudiantes de postgrado de la región Latinoamericana hacia Chile (principalmente en programas de postgrado ofrecidos por las dos universidades más grandes y más antiguas del país); las becas de la Fundación Ford (para formar recursos humanos en niveles de postgrado, con estudios en el país de origen o en el extranjero), las becas de la Fundación Fulbright para estudios en USA, las becas de la Unión Europea a través de su programa ALBAN; las becas del British Council, las becas de la Cooperación Española, y las becas de la DAAD de Alemania que no sólo permiten realizar estudios en ese país, sino que han orientado un número importante de ellas para que estudiantes latinoamericanos se formen en países de América Latina, en tres programas de doctorado seleccionados por esa agencia (dos de los cuales son ofrecidos por la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile). Asimismo, muchos de estos instrumentos y modalidades de cooperación también favorecen el fortalecimiento de los programas de investigación, especialmente en temas de interés global, dentro del concepto de ciencia sin fronteras; y la movilidad académica orientada al mejoramiento de la docencia y a la modernización de los currículos. Algunos de estos instrumentos son:

5.1. *Convenios interuniversitario*

Lo que en el pasado se llamaba "cooperación técnica" (en la mayoría de los casos "cooperación técnica para el desarrollo") eran programas estimulados por organismos internacionales o fundaciones, que favorecían a países subdesarrollados. Muchas universidades de los países desarrollados, eran llamadas a participar en estos programas, las que normalmente "subcontrataban" los servicios de expertos, y no utilizaban su propio personal académico o científico. El Convenio Universidad de Chile – Universidad de California, y los programas de perfeccionamiento de la planta académica de la Pontificia Universidad Católica de Chile, mencionados con antelación, cambiaron esta tendencia a una verdadera "cooperación interuniversitaria", de carácter bilateral, en el ámbito de las Américas. Hoy son miles los acuerdos de colaboración o convenios, aunque no todos ellos permanecen necesariamente activos. Es cierto que muchos de ellos son exigidos por las fuentes de financiamiento, para asignar recursos, por ejemplo, para becas de cotutela, y tienen una duración de relativamente corto plazo. En todo caso, esta es una de las herramientas de cooperación más usada hoy en día, y permite realizar trabajos conjuntos en docencia e investigación, abre puertas para el intercambio académico y estudiantil, para desarrollo e intercambio de publicaciones y de materiales bibliográficos, para docencia a distancia, y son la base para crear nuevas modalidades de cooperación como las que se detallan más adelante.

5.2. *Redes interuniversitarias*

La formación de redes se ha dado principalmente en las últimas dos décadas, con el objeto de estimular el trabajo multi-institucional en áreas específicas del conocimiento o en materias de interés para un grupo de especialistas que potencian sus conocimientos para lograr resultados más rápidos y efectivos. La Unión Europea ha estimulado este tipo de instrumento de cooperación, a través de varios programas. Cabe hacer mención de los programas ALFA (América Latina Formación Académica), en que ha habido una fuerte participación de las Universidades de Chile y Católica de Chile, y en que se exigía la participación de al menos tres universidades europeas y tres latinoa-

mericanas. A diferencia de las asociaciones, federaciones, consorcios, agrupaciones, etc. de universidades, las redes permiten un conocimiento más profundo de los socios con los que se puede establecer lazos sólidos de trabajo en materias concretas. Generalmente, tienen un impacto real en grupos de investigación, en mejoramiento de los currículos, en la creación de programas docentes conjuntos, etc. Algunos ejemplos de redes temáticas son: los Programas CYTED-D creados por el gobierno de España con ocasión de la celebración del V Centenario del Descubrimiento de América, que duraron muchos años creando sólidos vínculos de trabajo entre científicos españoles y latinoamericanos, y en las cuales hubo una fuerte participación de científicos de las universidades chilenas; y varias redes Latinoamericanas en áreas específicas en ciencias básicas y ciencias sociales.

5.3. *Programas de movilidad estudiantil*

Esta es una de las herramientas de crecimiento más rápido en los actuales procesos de internacionalización en las universidades. Los gobiernos de no pocos países apoyan fuertemente la difusión de los programas que ofrecen sus instituciones de educación superior, pues el retorno natural será un gran número de estudiantes internacionales en su país. Al mismo tiempo, estimulan la salida de sus propios estudiantes al extranjero, con el objeto de ofrecerles una experiencia internacional como parte de su formación integral. Chile y algunas universidades chilenas se han transformado en un destino favorito para estudiantes de otras latitudes, especialmente de Estados Unidos y Europa, en el nivel de pregrado y de América Latina en el nivel de postgrado. La mayoría de los estudiantes extranjeros de pregrado, vienen a Chile por períodos de uno o dos semestres o por períodos de cuatro a seis semanas en programas especiales solicitados a medida. Sin embargo, todavía la mayoría de las universidades nacionales tienen programas de estudio un poco rígidos, lo que no favorece la salida más masiva de sus propios estudiantes al exterior, especialmente en el nivel de pregrado, dada la orientación fuertemente profesionalizante de dichos programas. A ello se agrega la falta de recursos económicos destinados a apoyar esta iniciativa. En relación con la movilidad de estudiantes de posgrado, tanto la Universidad de Chile como la Pontificia Universidad Católica de Chile orientan sus esfuerzos a favorecer el envío de sus

propios estudiantes de doctorado a centros de excelencia mundial, por períodos variables. Muchas de estas acciones se pueden realizar bajo el marco de los programas de apoyo financiero del país.

5.4. *Sedes o representaciones internacionales*

Está creciendo el número de sedes, centros o representaciones de universidades extranjeras o consorcios internacionales que han instalado oficinas, en Santiago principalmente. La mayor actividad la desarrollan en la traída de sus estudiantes de pregrado en programas de intercambio. Sin embargo, algunas de ellas ofrecen programas académicos, buscando para ello la participación conjunta de una universidad chilena. Asimismo, algunas universidades chilenas han salido a ofrecer sus propios programas en países de la región latinoamericana, con distintos niveles de éxito. Por otra parte, otras han instalado oficinas de representación en USA, Argentina y España para realizar gestiones de vinculación universitaria.

5.5. *Programas de doble titulación o doble grado*

Se trata de programas en que dos o más universidades deciden que un grupo de estudiantes estrictamente seleccionados, realicen parte de su formación profesional o de postgrado en la institución de contraparte, situación reconocida por la universidad de origen, al final de cuyas estadas los estudiantes recibirán un título profesional o un grado de las dos instituciones. Dado que la doble titulación o doble grado resulta ser una suerte de reconocimiento de parte de la institución extranjera con la que se establece este tipo de programa, es altamente atractivo impulsar la creación de acuerdos de esta naturaleza. Sin embargo, se recomienda establecer condiciones y requisitos muy claros y estrictos para velar por la calidad de los títulos y grados que los estudiantes obtienen. Ejemplos de estos programas son: la doble titulación en Ingeniería que pueden obtener estudiantes de la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile, con la Ecole Centrale de Paris, la Ecole Polytechnique y la red Paris Tech. También se han suscrito recientemente acuerdos de las dos instituciones en las áreas de Ingeniería y Arquitectura con el Politécnico de Turín y el Politécnico de Milán. En el nivel de maestrías, varias universidades ofrecen pro-

gramas de doble grado, especialmente en el área de negocios (MBA de las Américas entre la Universidad de Chile y Tulane University de USA y ESADE de España, y el MBA de la Pontificia Universidad Católica de Chile con la Universidad de Texas, Austin, USA). En el nivel de doctorado, se pueden mencionar los programas de cotutelas de tesis doctorales que realizan estudiantes chilenos y franceses, a través de los programas de cooperación del Gobierno de Francia; y acuerdos de doble grado con la Universidad Paris V, Universidad Paris VI, y el Politécnico de Milán.

5.6. *Programas conjuntos de posgrado*

La demanda creciente de recursos humanos calificados en las más diversas áreas temáticas, obliga a muchas universidades que no cuentan con la capacidad propia para ofrecer un determinado programa, a buscar la participación de una universidad extranjera, ojala del más alto nivel de excelencia, en un programa conjunto de Magíster o Doctorado. Son casos muy justificados en los que las dos o más instituciones se potencian con su personal académico y científico y con su infraestructura, para ofrecer el grado. Ejemplos de este tipo de programas son: el Programa Conjunto de Doctorado en Astrofísica entre la Universidad de Chile y la Universidad de Yale, USA; el Doctorado Conjunto en Economía entre las Universidades de Chile, Torcuato di Tella en Argentina, y el Colegio de México; y el Doctorado Conjunto de Astronomía entre la Pontificia Universidad Católica de Chile con la Universidad de Princeton, USA.

5.7. *Programas internacionales de investigación y desarrollo*

Actualmente, nuestro país, a través de CONICYT, mantiene acuerdos bilaterales gubernamentales, orientados a establecer los contactos científicos con pares internacionales y preparar proyectos de investigación de común interés, que podrán ser presentados a fuentes externas de financiamiento. Existe una gran variedad de oportunidades que ofrecen los servicios de cooperación de países desarrollados, a nuestros científicos que tengan conexiones con pares de esos países e intereses de investigación similares. Entre ellos, se pueden mencionar, a modo

de ejemplo, las instituciones francesas como CNRS, para programas en ciencia y tecnología (hacemos referencia en este punto al hecho que los únicos tres centros acreditados por CNRS en América Latina están radicados en Chile, el de Modelamiento Matemático y el de Sismología en la Universidad de Chile, y el de Ecología Marina en la Pontificia Universidad Católica de Chile); INSERM para programas de investigación en medicina; ECOS-CONICYT para movilidad de académicos interesados en iniciar contactos de trabajo conjunto con pares franceses; JICA de Japón y sus programas de apoyo al desarrollo; DFG, Fundación von Humboldt y la Sociedad Max-Planck de Alemania que ofrecen diversos programas de apoyo a la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación; la NSF y NIH de USA que estimulan las relaciones de trabajo científico en áreas específicas de su competencia – ciencias de la salud y ciencias básicas y aplicadas; y los Programas Marco de la Unión Europea que permite a nuestros científicos participar en el espacio europeo de la investigación. Por otra parte, las propias universidades estimulan, a través de sus propios convenios, el desarrollo de proyectos de investigación con pares científicos del extranjero (por ejemplo, un convenio de hace casi 30 años entre la Universidad de Chile y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España, ha permitido el trabajo conjunto en más de 100 proyectos durante este período).

6. ESCENARIO ACTUAL DEL PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS

Actualmente, se dan situaciones que deben tomarse en consideración para un más rápido y eficiente desarrollo de una universidad en particular.

6.1. *Oferta y demanda*

Existe una sobreoferta de programas académicos de instituciones de países desarrollados, que utilizan todas las herramientas disponibles para estar presentes (a distancia o presencial) en los países de nuestra región, lo que hace, en muchos casos, menos competitivos los programas que se ofrecen localmente, por tanto hay que desarrollar estrategias para mantener visibles y mostrar la calidad de nuestros propios programas. Los

procesos de acreditación de las instituciones de educación superior del país y la acreditación, tanto local como internacional, de sus programas académicos y carreras profesionales, ayudarán a mostrar, sin duda, la calidad de nuestros programas. Por otra parte, existe también una demanda, a veces abrumadora, desde el extranjero por establecer vínculos de trabajo y de intercambios estudiantiles y académicos, especialmente con las universidades de mayor prestigio. Se hace necesario entonces, actuar con cautela en la selección de los *partners* internacionales que respondan a los propósitos de desarrollo de la institución.

6.2. *Integración*

El carácter personal de muchos de los contactos internacionales entre académicos y científicos, debe considerarse como un beneficio que, en su conjunto, podrá ayudar a optimizar el aprovechamiento de dichos vínculos desde una perspectiva más institucional. Todas las modalidades de cooperación mencionadas anteriormente, se basan en la confianza establecida entre pares o entre instituciones, por tanto, es importante establecer bases sólidas de calidad, cumplimiento de compromisos, evaluación de resultados, que permitan una mejor integración de las instituciones de educación superior en el mundo universitario globalizado.

6.3. *Inversión*

El establecimiento de políticas internas de varias universidades, qué implican sumarse al proceso de internacionalización, no siempre van acompañadas de recursos financieros para su implementación. En general, éstos se consideran "gasto" cuando debieran considerarse "inversión". Es necesario recordar que al pasar a ser Chile un país de mayor desarrollo, se hace más difícil el acceso a recursos financieros internacionales, a menos que las instituciones estén dispuestas a "invertir" en las contrapartidas que se requieren para lograr la aprobación de proyectos importantes.

6.4. *Plataforma idiomática*

Tal vez una de las necesidades más inmediatas en el proceso de internacionalización que viven las universidades chilenas, es la necesidad

del segundo idioma. Chile no es un país bilingüe y las autoridades nacionales han reconocido la necesidad imperiosa de que los chilenos aprendan inglés. Las universidades enfrentan el gran desafío de que sus egresados no se titulen sin antes demostrar un conocimiento del inglés en un nivel medio o avanzado. Muchas de las universidades, o de sus escuelas, ya han incorporado la enseñanza de éste y otros idiomas en sus programas de estudio, preparándose así para una decisión de política inevitable en el corto plazo. Asimismo, si dentro de los planes de internacionalización de las universidades, está el atraer a un número creciente de estudiantes internacionales, deben ellas prepararse para ofrecer cursos regulares dictados en idioma inglés. Ello implica preparar no sólo al alumnado, sino al profesorado para que puedan realizar sus tareas de enseñanza y aprendizaje en los dos idiomas.

6.5. *Algunas cifras de crecimiento*

En los últimos años, el número de convenios universitarios ha crecido sustancialmente y con instituciones de un mayor número de países. Se calcula que las universidades dependientes del Consejo de Rectores, tenían hace tres años poco más de 1.700 convenios, principalmente con países de Europa (mayoritariamente España, Francia y Alemania), Estados Unidos y América Latina. La tendencia en los últimos años ha sido de crecimiento anual de más de 10%, cubriendo nuevas regiones como Asia, Oceanía, incipientemente con el Próximo Oriente, y con un mayor número de instituciones de Europa del Norte, Europa Oriental y Canadá. Los programas de movilidad estudiantil atraen hoy en día a más de 5.000 estudiantes extranjeros a Chile, siendo el mayor número el de estudiantes de intercambio o estudiantes libres internacionales (rubro que se ha cuadruplicado en los últimos 10 años), seguidos de estudiantes regulares de postgrado, y en menor cantidad los estudiantes regulares de pregrado. En investigación, sólo los proyectos financiados por Fondecyt muestran que un 40% de ellos son realizados con pares internacionales.

7. CONCLUSIONES

La cooperación internacional es el elemento más importante para el desarrollo actual de las instituciones de educación superior que consideren

la internacionalización como parte de su política estratégica. Ello implica, como fue analizado previamente, que exista un compromiso institucional serio de llevar adelante, en forma planificada, las acciones necesarias para que su cuerpo académico tenga las competencias requeridas en el entorno internacional, que se otorgue el apoyo necesario de gestión interna, y que se asignen los recursos para lograr las metas trazadas. Se considera que las universidades chilenas están preparadas para lograr éxitos frente a los desafíos que presenta la globalización de los países, pero no siempre pueden cumplir con los compromisos internacionales de contrapartidas financieras, que podrían traer mayores beneficios. Estos compromisos deben enfrentarse cohesionada e integradamente como sistema de educación superior y como país; el gobierno debe participar de ellos, ofreciendo la ayuda económica necesaria para que se nos considere como pares válidos en el concierto internacional. Eso representa un gran incentivo y aliciente para que nuestros académicos, científicos y estudiantes, participen más activamente y se muevan con comodidad en el escenario globalizado actual. De este modo, si se establecen las políticas adecuadas, si se trabaja en forma más integrada, si se utilizan en forma eficiente las herramientas y oportunidades de cooperación que están presentes en el mercado educativo internacional, y si se asumen los compromisos en forma conjunta, podremos, en un corto o mediano plazo, evaluar muy positivos resultados del proceso de internacionalización de las universidades chilenas.

LA GLOBALIZACIÓN Y SUS EFECTOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿HACIA DÓNDE VAMOS?

JOSÉ MIGUEL SALAZAR
Secretario Ejecutivo
Consejo Superior de Educación

RESUMEN

El autor examina la situación por la que atraviesa la educación superior chilena al enfrentar el fenómeno de la globalización, como un fenómeno presente en la discusión especializada desde mediados de los 90.

A una introducción metodológica, que explica lo que debe entenderse por 'globalización', abordando las perspectivas de ese proceso, así como sus efectos generales, y su futuro, le sigue un estudio de dicho fenómeno en materia de calidad de la educación superior.

Con este último fin, se recurre al análisis y discusión de algunas directrices fijadas por la UNESCO para el desarrollo de la educación superior transnacional (2006), así como de la "Declaración conjunta de la Asociación Internacional de Universidades (IAU), la Asociación de Universidades e Instituciones Vocacionales de Canada (AUCC), el Consejo Americano para la Educación (ACE) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (CHEA), de 2005.

Palabras clave: globalización; educación superior transnacional; calidad de la educación superior; organismos internacionales de educación.

ABSTRACT

The author examines the situation that the Chilean Higher Education is experiencing when facing the phenomena of globalization, as an specialized phenomena discussion present since the mid 1990s.

A methodic introduction, that explains what must be understood by "globalization", facing the perspectives of that process, as well as its general effects and its future, is followed by a study of such phenomena in the field of the higher education's quality. With this last goal, he turns to some of the analysis and discussions of some of the guidelines established by UNESCO for the development of transnational higher education (2006), as well to the "Joint Declaration of the International Association of Universities (IAU), the Canadian Vocational Institutions and Universities Association (CVIUA), the American Council for Education (ACE) and the Higher Education Accreditation Council (HEAC), of 2005.

Key words: globalization, higher transnational education; quality of higher education; education international organizations..

1. INTRODUCCIÓN

Desde mediados de la década pasada, la globalización ha sido motivo de una preocupación constante. Distintos organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales y la mayoría de los gobiernos han prestado especial atención al diseño de políticas para asumir tal desafío encomendando la realización de diversos análisis orientados a caracterizar este fenómeno. Ello incidió en la producción de una abundante literatura que, en términos generales, esboza las principales tendencias observadas durante la última década y ha relevado diversos efectos que tales desarrollos están teniendo en la configuración del presente escenario.

La Educación Superior (en adelante ES) es uno de los ámbitos especialmente afectados en esta coyuntura. Una parte importante del panorama de la educación superior parece haber experimentado cambios de diversa magnitud y en distintos niveles durante la última década, y la sensación de enfrentar un escenario de transición permanece entre muchos de los actores involucrados en su conducción y desarrollo.

Por ello, es importante indagar cuál es el actual estado de cosas respecto de la globalización, cuáles son los efectos que tal proceso está teniendo hoy en la ES, y avizorar los desafíos que ellos representan. En esa perspectiva, este documento aspira a describir, en términos generales,

las principales tendencias y consecuencias que la globalización está produciendo en los sistemas nacionales y en las instituciones de educación superior, para luego hacerse cargo de proyectar tal escenario en base a las directrices que han asumido recientemente algunas agrupaciones de actores relevantes en esta área, como UNESCO, la International Association of Universities (AUI), la Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC), el American Council on Education (ACE), y el Council for Higher Education Accreditation (CHEA).

2. ¿Qué es la globalización?

Aunque globalización es una de esas ideas que ha permanecido transversalmente en el debate nacional e internacional durante las últimas décadas, no es sencillo definirla en términos muy precisos.

Tal vez ello se debe a que su contenido no se ha mantenido estable en el tiempo, a la explicitación de sus fundamentos o consecuencias y al surgimiento de otros conceptos que hacen referencia a nociones similares. Así, los elementos que la componen y la relación que media entre ellos tienden a variar, en una forma no muy distinta al desplazamiento que sufre el contenido de otras ideas como "internacionalización", "transnacionalización" y "mundialización", conforme puede advertirse en las distintas y sucesivas versiones que proporciona la amplia literatura disponible. Además, si a ello se sobreponen las lógicas que parecen subyacer en muchas de las actividades observadas como parte de esta realidad, emergen nociones como "americanización", "macdonalización" o "europeización", con lo que la posibilidad de echar mano a un concepto general y estable de globalización parece una empresa de difícil logro, como Kehm ha podido establecer.

Por eso, puede que resulte menos controvertido intentar una descripción más o menos general de lo que está tras la idea de globalización, en pos de ponderar los alcances que ella puede tener en el ámbito de la ES.

Caracterizando la forma en que la globalización ha sido analizadas en el diseño de políticas públicas, Currie ha establecido que existen dos modalidades básicas para abordarla: como ideología y como fenómeno.

Así, la globalización puede ser descrita como una respuesta de los gobiernos a los cambios internos y externos que enfrentan los Estados,

y que se funda en las percepciones (esto es, cómo se interpretan los cambios) y finalidades (que corresponde a lo que se espera alcanzar a propósito en el nuevo escenario producido por los cambios) que se forjan junto con la nueva situación. De esa forma, la globalización tiende a identificarse con el conjunto de principios y valores que han justificado tales reacciones y que, en muchos casos, propende a responder a un mismo patrón. Ese patrón se relaciona con una vigorosa apuesta por el libre mercado en el plano interno y externo de los países, con una demanda por una menor intensidad de la actividad estatal y por una renovada valorización de la eficiencia y la eficacia como criterios para la asignación de recursos. En el caso específico de la ES, ello ha ido de la mano de la valorización del emprendimiento la estrategia para el desarrollo institucional, el surgimiento de universidades "emprendedoras" y el predominio del *New Public Management* en la relación entre el Estado y las universidades públicas.

Por otra parte, la globalización puede entenderse como un proceso de progresiva erosión (o desvanecimiento) de las fronteras y poderes nacionales sobre la ES y el aumento de las presiones económicas que ella experimenta. Equivale, de esa forma, a la situación en la que las universidades deben competir con otras por reputación, participaciones de mercado de nuevos estudiantes y académicos, y en transferencias de conocimientos comercializables.

Por ello, es un proceso multifacético que involucra a las instituciones de educación superior en la realización de actividades más allá de las fronteras nacionales, ya sea por si mismas o en alianza con universidades de otros países, y que incluye el movimiento de personas (estudiantes y profesores), de proveedores de educación superior (instituciones de educación superior con presencia física o virtual en un país distinto del de su origen) y de contenido curricular (la implementación y puesta en marcha conjunta de programas de estudio). Estas actividades tienen lugar en el contexto de procesos de cooperación internacional para el desarrollo, de intercambio y vinculación académicas, e iniciativas comerciales, en lo que se ha dado en llamar "educación superior transfronteriza".

Pero estos procesos no tienen como único actor a las instituciones de educación superior; también participan los Estados, en cuanto permiten, promueven y evalúan tales actividades, y distintos organismos multinacionales e internacionales, en la medida que han ejercido influencia sobre los estados nacionales para la configuración de nuevos

marcos jurídicos nacionales y en establecimiento de nuevas prioridades de política para la ES. Quizá los testimonios más evidentes de esta última forma de intervención se encuentran en la celebración y entrada en vigencia del Acuerdo General de Tarifas y Comercio (por su sigla en inglés GATT) y el Acuerdo General de Tarifas en Servicios (por sus siglas en inglés GATS); la creación de la Organización Internacional de Comercio (WTO por sus siglas en inglés), y la proliferación de tratados de libre comercio a partir del NAFTA.

En esta misma línea, también es posible advertir distintos tipos de respuesta frente a la proceso globalizador. Conforme indica Held, las hay hiperglobalizadoras, escépticas y transformadoras según sea la forma de comprender el fenómeno social de la Globalización. Así, mientras la respuesta hiperglobalizadora entiende la Globalización como una nueva era en la que las personas en todo el mundo se enfrentan a las vicisitudes del mercado global, la perspectiva escéptica piensa que ella es fundamentalmente un mito, en la medida que la economía internacional progresivamente se está segmentando en tres principales bloques regionales, dentro de los cuales los gobiernos nacionales aun son muy poderosos. Finalmente, la perspectiva transformadora estima que la actual Globalización no tiene precedente histórico, y que en ella los Estados y las sociedades en todo el mundo están experimentando profundos cambios en la medida que intentan adaptarse a un mundo más interconectado, pero al mismo tiempo, más incierto.

Por otra parte, Beerkens ha identificado cuatro perspectivas sobre el foco central del proceso de globalización:

a) *Globalización geográfica*, esto es, un proceso histórico que principalmente ha intensificado la transformación del sistema mundial de naciones estados y que enfatiza la interconexión entre las naciones;

b) la globalización como un *proceso de transferencia de poder y autoridad*, que enfatiza los cambios en la naturaleza de los gobiernos nacionales, desde el Estado de bienestar, pasando por el Estado en retirada y hasta un actual Estado en competencia. De esa forma, se constata la transferencia de poder del estado nacional hacia abajo (tanto a través de la descentralización, como mediante la promoción de la competencia), hacia arriba (hacia organismos supranacionales o internacionales) o hacia el lado (a organizaciones o actores no gubernamentales);

c) la globalización como un *proceso de capital significado cultural*, que presta especial atención a la mezcla de culturas que importa la Globalización para determinar si ella es beneficiosa o dañina para las culturas o sociedades tradicionales. Para ello, se concentra en la pugna entre las culturas tradicionales y la cultura contemporánea, a fin de establecer si la última se impondrá a los valores tradicionales, si se producirá una homogenización cultural o un choque de civilizaciones; y

d) la globalización como un *concepto institucional*, que enfoca su interés en la vigencia de las instituciones nacionales (tribunales, parlamentos, medios de comunicación y universidades) no sólo en cuanto símbolo de la soberanía estatal, sino también como síntesis de las normas, valores e identidad de una nación. Ello enfrente del surgimiento de una identidad y ciudadanía internacional y el progresivo debilitamiento de la identidad nacional, el compromiso ciudadano y la misma ciudadanía en el contexto de los estados nacionales.

Como indica Välimaa, la ES se encuentra en el cruce de todas estas perspectivas sobre la Globalización. En efecto, por siglos las universidades han reclamado desarrollar tradiciones y valores de alcance internacional o universal pero, al mismo tiempo, ellas son instituciones nacionales de índole cultural que tradicionalmente han tomado a su cargo la formación de las elites intelectuales y el desarrollo de las profesiones más relevantes; a su vez, han dado sostén a las naciones como entidades sociales, a través de su quehacer científico y disciplinario. Finalmente, las universidades han contribuido decisivamente a la construcción de las identidades nacionales y culturales, fomentando también la solidaridad y la ciudadanía dentro de cada nacionalidad.

3. Efectos de la globalización

Descrita como un proceso, la globalización ha incrementado la presencia internacional de las instituciones de educación superior, afectando al mismo tiempo la forma en que ellas participan de la internacionalización y el contexto nacional en que desarrollan su quehacer.

La UNESCO constata los siguientes cambios que han influido en la ES en las últimas décadas:

a) la globalización del comercio de bienes y servicios y el funcionamiento del mercado del trabajo que, entre otras cosas, ha afectado la forma en que educación, la cultura y la comunicación son desarrolladas;

b) se ha incrementado la importancia de los procesos de creación, difusión y aplicación del conocimiento como la principal fuerza que impulsa el desarrollo de las naciones;

c) el fenomenal avance de las tecnologías de comunicación e información y el papel que ellas adquieren en las emergentes sociedades del conocimiento (junto con los avances de la teoría del aprendizaje y del conocimiento);

d) una nueva forma de relación entre el Estado, las instituciones de ES, el mercado y la comunidad, que presiona por incrementar la responsabilidad y repartir los costos de manera balanceada entre todos los participes, mejorar la gestión y la rendición de cuentas sobre el desempeño de la ES, para permitir su adecuado desarrollo; y

e) constantes cambios políticos y sociales, marcados tanto por el progreso en garantizar sistemas de gobierno democráticos (fundados en los derechos humanos y la búsqueda de la equidad social), y la continua persistencia de la pobreza, la desigualdad, la inseguridad y la inestabilidad.

Ello, como ha descrito Arimoto, está promoviendo cambios significativos en la organización de las instituciones de ES. Entre otros aspectos, destaca que:

i. la universidad está pasando de ser una *comunidad* del conocimiento a una *empresa* del conocimiento. El principal impulsor de este cambio ha sido el surgimiento de una educación superior orientada al mercado, que busca obtener utilidades de operación. Ello, en varios casos, con riesgo de perder el sentido de bien público que la educación superior tradicionalmente ha perseguido;

ii. la organización universitaria está cambiando su estructura unitaria en pos de otra en que prevalece la diversidad y la divergencia, en la que distintas partes gozan de una amplia autonomía para obtener recursos externamente y para proyectar su propio desarrollo en una perspectiva empresarial. En ese sentido, el valor de la "marca" institucional legitima y da coherencia al quehacer de estas unidades, motivo que justifica el cobro de

un tributo institucional por cada alternativa de financiamiento externo que se concrete a título de *overhead*;

iii. la universidad ha cambiado su política de selección de estudiantes, en orden a dejar de ser una institución que entrena a la elite para pasar a ser una entidad formadora de amplios contingentes de trabajadores calificados y ser el lugar privilegiado de la investigación y desarrollo científico y tecnológico; y

iv. se está cambiado la autoridad de los distintos actores del quehacer universitario. Si antes los profesores eran los miembros más destacados de la universidad, hoy lo son los estudiantes, cuyas demandas hay que satisfacer, muchas veces bajo la presión de las leyes de protección del consumidor. Algo parecido pasa en el rubro de la investigación, en que el foco se mueve desde los investigadores a las fuentes de requerimientos de investigación (las empresas).

Además, desde la perspectiva de los gobiernos y los estados, existe una gradual competencia para incrementar la productividad académica en la ES, debido al impacto que se espera que ella tenga en las economías nacionales. En consecuencia:

- se han diseñado estrategias nacionales para la formación, reubicación y protección de centros de aprendizaje y de excelencia. Ejemplo de esto último son las crecientes restricciones que el gobierno federal estadounidense está promoviendo para evitar que investigadores extranjeros tengan acceso a ciertas formas de investigación y desarrollo tecnológico, por estimar que en tales casos está en juego su estrategia de progreso económico y, por ende, su seguridad nacional; y
- se ha puesto en marcha una amplia competencia internacional para producir u obtener información, tecnologías y recursos humanos que están disponibles en otros países. En tal competencia, muchos gobiernos estiman que está en juego el prestigio, liderazgo y acumulación de riquezas de los países.

Todos estos procesos han tenido diversas consecuencias para la ES, cuyo efecto puede ser valorado. Algunas de ellas han resultado beneficiosas para las distintas instituciones que la componen, mientras otras demandan alguna forma de intervención o remedio a fin de acotar las consecuencias perniciosas que pueden acarrear. A su vez, es necesario tener presente que ciertos procesos producen, al mismo

tiempo, resultados positivos y otros que son objeto de preocupación, por lo que es necesario explorar el diseño de mecanismos que apunten a morigerar sus posibles efectos negativos que puedan tener, sin afectar el valor que ellos mismos agregan a los sistemas nacionales de ES.

Por lo pronto, la incorporación de modelos de gestión empresarial en las instituciones de ES ha permitido que éstas adopten criterios de eficiencia y efectividad en el uso de los recursos que obtienen y administran, permitiéndoles una mejor rendición de cuentas ante la comunidad. Ello también ha abierto las puertas a mayores niveles de productividad tanto en la docencia como en la investigación, dejando a las universidades en posición de competir unas con otras en distintos niveles (por influencia, estudiantes, recursos públicos o académicos, entre otros aspectos), promoviendo mayores niveles de dinamismo, creatividad y adaptación al cambio en la gestión universitaria.

Asimismo, la adopción de tales modelos de gestión ha permitido una ampliación importante de la oferta académica de la ES y mayores niveles de movilidad estudiantil, lo que ha incrementado la influencia y valor de la ES en los distintos países y en el plano internacional. A su vez, eso ha hecho posible un mayor y más expedito nexo entre la educación superior y las empresas, tanto para el desarrollo de iniciativas conjuntas o asociadas, como para identificar de mejor manera las demandas del mundo del trabajo hacia la ES.

Pero, desde otro punto de vista, la privatización y la comercialización presentan importantes desafíos para la ES en distintos planos.

La privatización[1] ha tenido un significativo impacto en la definición de prioridades y objetivos de los sistemas de ES, en la medida que no sólo equivale a un cambio en las fuentes de financiamiento de las universidades, sino que también incorpora en ésta lógicas de gestión que, por mucho tiempo, no parecían compatibles con la esencia de la ES. Su antecedente más directo se encuentra en la Ley Bayh-Doyle, que en la década de los 80 permitió a las universidades estadounidenses apropiarse y licenciar las patentes obtenidas por medio de la

[1] Para los efectos de este documento, la privatización equivale a un cambio en el financiamiento de la ES, conforme al cual las instituciones de ES dejan paulatinamente de depender del Estado para solventar una parte importante de sus actividades, sustituyendo tales ingresos por otros que provienen del cobro de aranceles a los estudiantes y sus familias.

investigación aplicada financiada con fondos públicos, junto con entregárseles subsidios para crear asociaciones con empresas para crear centros empresariales. Todo con la finalidad de que tuvieran un papel más activo y así estimular el crecimiento de la economía.

La privatización puede tomar muchas formas. Incluye la fundación de nuevas universidades privadas que se financian mediante el cobro de aranceles; la creación de empresas de lento desarrollo dentro de las universidades públicas; el establecimiento de nuevas universidades con fines de lucro; y el desarrollo de divisiones, áreas o centros con fines de lucro en las universidades públicas. En síntesis, significa un movimiento hacia un sistema de servicios pagados en que los estudiantes u otros beneficiarios se comprometen a pagar aranceles crecientes y, al mismo tiempo, la declinación del compromiso del Estado en el financiamiento de la ES, forzando a las instituciones a buscar nuevas fuentes de recursos para subsistir, mediante mecanismos empresariales.

Ahora bien, el principal problema que este fenómeno conlleva, dice relación con la tensión que instala en cuatro principios fundamentales de la educación universitaria:

a) calidad,
b) sustentabilidad,
c) diversidad y
d) equidad.

En cuanto a *la calidad*, el compromiso que las universidades contraen con sus "estudiantes-clientes", queda acotado al valor de las contraprestaciones que recibe a propósito de una relación comercial, lo que relativiza la importancia de la excelencia en la formación universitaria y el compromiso de las universidades con la progresión académica de sus estudiantes. Además, el precio que cada universidad cobra por los servicios que presta queda muchas veces determinado por el valor de mercado que puedan tener los aranceles, sin que ello sea fruto de una cuidadosa planificación que permita un adecuado desarrollo de la educación post secundaria, lo que trae consigo importantes dudas para su consolidación en el largo plazo.

Asimismo, en la medida que se trata de un servicio pagado, las posibilidades de los estudiantes pobres y competentes de acceder a la ES parecen seriamente limitadas, con lo cual se pone en riesgo el carácter integrador que la ES asumió en la segunda mitad del siglo XX, al mismo tiempo que podría limitar la diversidad de los estudiantes uni-

versitarios, acotar la pertinencia de la formación terciaria en el sector productivo, afectar la formación ciudadana que las universidades han asumido en los sistemas nacionales y atenuar el efecto redistributivo de la ES, con lo cual la rendición de cuentas de las universidades a los sistemas nacionales podría verse afectada.

Es cierto que en distintas partes del mundo se han puesto en marcha mecanismos para atenuar los efectos negativos que la privatización de la ES está teniendo –especialmente a través de sistemas de préstamos y becas para los estudiantes que no pueden pagar los aranceles universitarios, mecanismos de acreditación y fórmulas de habilitación profesional– pero la efectividad que ellos puedan tener para enfrentar estos desafíos aun no ha sido constatada, por lo que hay que tener presente los retos que la privatización conlleva, considerando que, como ha destacado el Comité Australiano de Vicecancilleres Universitarios, no existe un solo ejemplo en el mundo en que las fuerzas de mercado sean capaces por si mismas de formar un sistema de educación superior más efectivo y con mayores niveles de calidad.

El otro gran problema que la globalización ha traído a la ES guarda relación con la "comercialización", que puede ser descrita como la progresiva aceleración del emprendimiento en las instituciones de ES. Como ha indicado Bok, la comercialización lleva consigo el riesgo de la adicción, tentando a las universidades a involucrarse crecientemente en aventuras que se justifican más en razones financieras que académicas.

Una de esas aventuras, que está multiplicándose crecientemente en países como Estados Unidos, Australia y el Reino Unido, se vincula con el importante crecimiento que ha experimentado el reclutamiento de estudiantes extranjeros a los que se pueden cobrar altos aranceles[2]. Pero en la medida que los estudiantes extranjeros se incrementan, la calidad del servicio que se les presta decae, dando origen a toda una problemática sobre incumplimientos contractuales que se rige por la legislación de protección al consumidor, como ha destacado Currie.

En la medida que avanza la comercialización, las universidades procuran crear nichos de mercado para ellas, participando en *rankings* y obteniendo certificaciones de calidad a fin de mejorar su reputación. Al mismo tiempo, se involucran en otras prácticas de *marketing* como

[2] En 1986, Australia reportaba 200 estudiantes extranjeros que pagaban aranceles. En el año 2002, tal cifra se ha incrementado a 145.000 estudiantes, que representan el 15% del total de la ES.

la promoción y cultivo de la imagen y marca institucional, usando para ello, incluso, recursos públicos.

Por otra parte, varios gobiernos han alentado esta comercialización, e incluso demandan de las universidades que informen sobre los niveles que al respecto han alcanzado con el fin de maximizar el potencial comercial de la investigación aplicada y la innovación.

Tales actividades de comercialización mejoran la productividad de las universidades en distintos niveles, pero también afectan su calidad, en la medida que la docencia tiende a involucrar a más estudiantes pero no más profesores, quienes parecen tener menos tiempo disponible para atender a sus estudiantes fuera de aula. Al mismo tiempo, y debido a la comercialización, muchas veces los procesos internos de aseguramiento de la calidad parecen ser entendidos como una capa adicional de la burocracia interna de las universidades, sin que sean visualizados como un componente importante para mantener y promover la calidad.

Otra consecuencia de la comercialización es el importante efecto sistemático que esta ha tenido en la libertad académica, en términos de la intensificación de la carga de trabajo de los académicos, la presión por atraer fondos de investigación desde la industria, el énfasis en el desarrollo de cursos que reportan utilidades y el cambio de estructuras en pos de una gestión empresarial.

Además, en la medida que los estudiantes se convierten en consumidores, las demandas y presiones de éstos por ser aprobados está creando problemas con los profesores que se resisten a que éstos sean promovidos si no cumplen cabalmente con los niveles de desempeño esperados, o que esperan que sean sancionados si incurren en actividades contrarias a la ética académica, como el plagio.

Por otra parte, uno de los mayores problemas que ha acarreado la investigación aplicada con fines comerciales, es el creciente secreto de las actividades de investigación. Asimismo, el vínculo de investigadores con empresas está generando conflictos que amenazan la objetividad de los resultados de la investigación científica, especialmente cuando éstos no se alienan con las expectativas de los financistas. Situaciones de este tipo han comenzado a ser descritas en la literatura, especialmente tratándose de investigaciones financiadas por algunas empresas farmacéuticas.

4. El futuro de la globalización

Dado que las universidades se han movido profundamente en el sentido del mercado a propósito de la globalización, parece necesario balancear esas nuevas fuerzas con sus valores esenciales a fin de proteger su identidad y, al mismo tiempo, dar cabida a mejores formas de gestión de la ES

Por ello, y como indica Eggins, parece razonable esperar que en el futuro los gobiernos comenzarán a percibir aquellas amenazas a la identidad de las universidades que se vinculan a la privatización y la comercialización y, por ello, se moverán más decididamente en pos de su protección, aunque sólo sea para expandir el gasto público en la ES.

Aunque ello no ha pasado aun, existen algunas señales relevantes en ese sentido. En efecto, UNESCO y IAU (en conjunto con AUCC, ACE y CHEA) han emitido recomendaciones para el desarrollo de la ES transnacional, a fin de que ella mantenga algunos valores esenciales de las universidades. Tal desarrollo no es fortuito dado que precisamente en la ES transnacional se manifiestan de forma directa y concreta muchos de los problemas asociados a la privatización y la comercialización de la ES.

Es interesante, al mismo tiempo, constatar que la intervención que estas organizaciones y organismos internacionales reclaman no se reduce a exigir a la ES una respuesta específica, sino que apuntan a articular compromisos de distintos actores en pos de comprometerlos con la calidad y seriedad de la ES transnacional. No obstante, a continuación sólo se enuncian los requerimientos y sugerencias que se plantean a las instituciones de educación superior, de manera de evidenciar las estrategias que están siendo diseñadas en el plano internacional para atenuar los efectos de la privatización y la comercialización.

4.1. *Directrices en materia de calidad de la ES a través de las fronteras de UNESCO*

Dada la creciente importancia que está alcanzado la ES transnacional, y luego de un largo proceso de consulta, UNESCO decidió fijar este año un conjunto de directrices no vinculantes para el desarrollo de tal modalidad de ES, orientando a diversos actores (autoridades nacionales, proveedores de educación superior, asociaciones estudiantiles, organismos de garantía

de calidad, organismos de convalidación de diplomas, organismos de reconocimiento académico y organismos profesionales).

Tal documento apunta a respaldar y fomentar la cooperación internacional y mejorar la comprensión de la importancia de la calidad de la educación superior transfronteriza, a fin de "proteger a los estudiantes de una educación de mala calidad y de proveedores deshonestos, y promover el desarrollo de una enseñanza superior de calidad a través de las fronteras, para atender las necesidades humanas, sociales, económicas y culturales".

Entre las diversas orientaciones que entrega, las directrices demandan el compromiso de todas las instituciones y proveedores de educación superior en pro de su calidad, además de hacerlas responsables "de la calidad y la pertinencia social, cultural y lingüística de la educación, así como de los parámetros de los diplomas otorgados en su nombre, independientemente del lugar o la manera como se imparte esa educación".

Entre sus distintos destinatarios, las directrices demandan a las instituciones de ES que:

a) se aseguren que la enseñanza que imparten en el extranjero y en su propio país tenga una calidad comparable y que considere las particularidades culturales y lingüísticas del país receptor. Además, recomienda que se haga un compromiso público en ese sentido;

b) reconozcan que una buena enseñanza y una investigación se deben a la calidad del profesorado y a condiciones de trabajo que fomenten una indagación crítica e independiente;

c) asuman la responsabilidad de otorgar en el país de origen y en el extranjero diplomas de educación superior comparables;

d) consulten con los organismos de aseguramiento de la calidad para impartir educación transnacional y respeten los sistemas de los países receptores;

e) participen en organizaciones sectoriales y las redes interinstitucionales tanto nacionales como internacionales para compartir buenas prácticas;

f) mantengan redes y asociaciones a fin de facilitar el proceso de convalidación, basado en el reconocimiento mutuo de las calificaciones;

g) proporcionen información precisa, fiable y de fácil consulta sobre el reconocimiento académico y profesional de los títulos

que otorgan, así como una descripción completa de los programas y calificaciones. Asimismo, al promover sus programas entre posibles estudiantes valiéndose de intermediarios, deben ser responsables de la información y la orientación dadas por éstos son exactas y accesibles; y

h) garanticen la transparencia de las condiciones financieras de la institución o el programa educativo.

4.2. *Declaración conjunta de IAU, AUCC, ACE y CHEA*

La Asociación Internacional de Universidades (IAU), la Asociación de Universidades e Instituciones Vocacionales de Canadá (AUCC), el Consejo Americano para la Educación (ACE) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (CHEA) emitieron una declaración conjunta en enero de 2005, a fin de establecer algunos principios que permitan evaluar la calidad de la educación transnacional.

Para tal fin, establecen que la globalización de ha creado nuevos desafíos para la ES y ha intensificado los que ya existían en orden a:

i. Proteger la amplia contribución económica, social y cultural que la ES hace a la sociedad.
ii. Proteger los intereses de los estudiantes y la promoción de su movilidad.
iii. Fortalecer el acceso a la educación superior en los países en desarrollo.
iv. Preservar la diversidad lingüística y cultural dentro de la ES.

Por ello, estiman que la ES transnacional puede prestar una valiosa colaboración para mejorar la educación superior, si ella es gestionada y proporcionada a los estudiantes de manera responsable y efectiva. Para ello la educación superior transnacional debería:

a) contribuir y apoyar de manera amplia el bienestar económico, social y cultural de los países y comunidades;

b) contribuir a fortalecer la educación superior de los países en desarrollo a fin de promover la equidad global, aunque ella persiga distintos fines y se mueva en diferentes direcciones;

c) promover el pensamiento crítico de los estudiantes a fin de promover el ejercicio de una ciudadanía responsable en el nivel local, nacional y global, aun cuando tenga un énfasis disciplinario;

d) ser accesible para los estudiantes calificados que tengan acceso a créditos o becas, y no estar sólo a disposición de quienes pueden pagar por ella;
e) cumplir los mismos estándares de calidad académica y organizacional que se exigen para la formación que las instituciones de educación superior ofrecen domésticamente;
f) rendir cuentas de su quehacer a los estudiantes, los gobiernos y la comunidad en general;
g) expandir las oportunidades de movilidad internacional de académicos, investigadores y estudiantes; y
h) entregar clara y completa información sobre las características de la educación que ellas entregan.

Conclusión

La vinculación que existe entre ambas perspectivas parece evidente: se demanda un mayor grado de compromiso de las instituciones de ES en la calidad de oferta de educación transnacional que ellas hacen, una mayor consideración de los marcos jurídicos y culturales en que se sitúa esta nueva oferta, un valor de uso más claro respecto de las certificaciones académicas o profesionales que se entregan a sus graduados, y un nivel más alto de transparencia sobre estas actividades.

Estas señales son importantes para la configuración del escenario futuro de la ES transnacional, pero dependerá de todos los actores involucrados en este proceso que ellas se traduzcan en medidas concretas que acoten los riesgos de la comercialización y la privatización de la ES en el futuro inmediato. Para ello, será necesario el esfuerzo mancomunado de todos estos actores en pos de construir una red internacional de protección de la calidad de la ES transnacional.

Pero el elemento determinante para consolidar en el futuro la ES transnacional acotando los efectos no deseados que ella ha tenido, será el compromiso que las instituciones de ES tengan con su identidad y la calidad.

Bibliografía

1. Arimoto, A. "Globalization, academia productivity, and higher education reforms", en: Arimoto, A; Huang, F; Yokoyama, K (es.) *Globalization and higher education.* Hiroshima: Ed. RIHE, 2005, pp. 1-23.
2. Beerkerns, H. *Global opportunities and institutional embeddedness: higher education consortia in Europe and Southeast Asia.* Enschede: Ed. CHEPS, 2004.
3. Bok, D. Universities *in the market place: the commercialization of higher education.* Princeton: Ed. Princeton University Press, 2003.
4. Currie, J. "Globalization as an analytical concept and local policy respond", en: Currie, J; Newson, J (es.) *Universities and Globalization: Critical Perspectives.* California: Ed. Sage, 1998, pp. 15-20.
5. Eggins, H. "Globalization and reform: necessary conjunctions in higher education", en: Eggins, H (es.) *Globalization and reform in higher education.* Berkshire: Ed. Open University Press, 2003, pp. 1-8.
6. Held, D; Mcgrew, A; goldblatt, D; Perraton, J. *Global transformations: politics, economics and culture.* Stanford: Ed. Stanford University Press, 1999.
7. IAU; AUCC; ACE; CHEA. *Sharing quality higher education across borders: a statement on behalf of higher education institutions worldwide,* en: www.chea.org, 2005.
8. Kehm, B. "Internationalisation in higher education: from regional to global", en: Begg, R (ed.) *The Dialogue between Higher Education Research and Practice.* La Haya: Ed. Springer, 2003, pp. 109-120.
9. UNESCO. *Directrices en materia de calidad de la educación superior a través de las fronteras.* Paris: Ed. UNESCO, 2006.
10. Valimaa, J. "Globalization in the concept of Nordic higher education", en: Arimoto, A; Huang, F; Yokoyama, K (es.) *Globalization and higher education.* Hiroshima: Ed. RIHE, 2005, pp. 93-114.

UNA REFLEXIÓN SOBRE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS DESAFÍOS PARA LAS UNIVERSIDADES CHILENAS

ROXANA PEY TUMANOFF
Directora Ejecutiva
Programa MECESUP2, Ministerio de Educación

RESUMEN

Este artículo no pretende tratar exhaustivamente al asunto de la internacionalización de las universidades chilenas sino más bien, presentar una mirada crítica a los conceptos, prácticas y desafíos que esta presenta a nuestras instituciones.

Se destaca que los procesos de internacionalización y globalización no se inauguran en los tiempos contemporáneos sino que, por el contrario, surgen con el origen mismo de la institución llamada Universidad en la que, por lo demás, está asentada su propia esencia. Se discute también, cómo las características de la modernidad imponen la crisis de la Universidad Moderna que esta no ha logrado superar y que hacerlo coincidiría precisamente con alcanzar la internacionalización.

En lo referido a las universidades chilenas en particular, se señala como un requisito insoslayable para aspirar a la internacionalización, la superación de problemas nacionales y la conformación de un verdadero sistema de educación superior que permita la adopción de medidas sistémicas. En este sentido, se destacan como avances positivos, la constitución de redes de carreras que avanzan hacia la definición e implementación de la formación basada en competencias acordadas, la definición de un modelo de sistema de créditos académicos transferibles (SCT-Chile) que las universidades del Consejo de Rectores a acordado adoptar en conjunto, y los aportes del proyecto TUNING América Latina para la conformación del sistema a

nivel regional. Todos estos elementos se consideran señales de recuperación de la confianza entre las universidades, sin la cual todos los esfuerzos de internacionalización quedarían reducidos, como hasta ahora, a acciones limitadas y de baja cobertura.

Palabras clave: internacionalización universitaria; globalización; políticas educacionales.

ABSTRACT

This article does not pretend to explore in great depth the issue of internationalization of the Chilean universities but instead, to present a more critic point of view of the concepts, practices y challenges that this one means to our institution.

It also points out that the internationalization and globalization process do not start themselves in the contemporary times, but on the contrary, they emerge with the same origin of the institution called University in which, furthermore, is settled its own essence. It is also discussed how the characteristics of modernity imposes the crisis of the Modern University that this has not been able to overcome and that achieving it would match precisely with the achievement of internalization.

In which respects to Chilean universities, it is established as an unavoidable requisite for aspiring to internationalization, the overcome of national problems and the conformation of a true system of higher education that shall allow the adoption of systematic measures. In this sense, positive progresses stand out, the constitution of carrier networks towards the definition and the implementation of the formation based on the agreed powers, the definition of a model of transferable academic credits (STC-Chile) that the universities of the Council of Vice-Chancellors has agreed to adopt, and the investments of the project TUNING Latin America for the conformation of the system at a regional level. All of these elements are considered signs of a recovery of confidence among the universities which without it, all the efforts of internationalization would be reduced, as like up to now, to limited actions and of low coverage.

Key words: university internationalization; globalization; educacional policies.

1. UNIVERSALIDAD, INTERNACIONALIZACIÓN, GLOBALIZACIÓN

Es casi inevitable comenzar este texto destacando que el propio término "universidad" (del latín *universitas*, 'todo', 'entero', 'universal') remite a orígenes y propósitos relacionados intrínsecamente con el tema que aquí nos convoca a reflexión. Efectivamente, se buscaba con ese término expresar una visión globalizadora de la realidad, puesto que la universidad debiera abarcar todas las formas de conocimiento del universo, y también porque a ella "concurren estudiantes de todas partes".

En los orígenes de las universidades, la universalidad, o por lo menos la pretensión expresa de universalidad, estuvo manifiesta en diversos otros aspectos –y el nombre asignado a esas incipientes instituciones no es sino una referencia genérica a todos ellos–, que trajeron consigo la autonomía propia del saber y la ciencia que faculta para autodeterminarse y autonormarse. Se usó el latín como instrumento de comunicación que otorgaba universalidad lingüística; los títulos que refrendaban los conocimientos adquiridos poseían validez universal bajo los conceptos de *licentia ubique terrarum* y de *licentia ubique docendi*; las universidades incluían todos los saberes reconocidos, se estudiaban las *artes liberales* según el esquema bipartito del *trivium* (gramática, dialéctica, retórica) y el *quadrivium* (geometría, aritmética, astronomía, música), como requisitos preparatorios del cultivo de la *scientia* (filosofía y teología); y con el tiempo también alcanzaron carta de acreditación universitaria diversos sistemas de conocimientos con notorio importe técnico del "cómo hacer", en los casos, por ejemplo, de la medicina y la arquitectura.

La vocación inicial de la universidad (que puede seguir siendo ejemplificada en varios otros rasgos) fue, pues, ser universal, internacional y, si se puede decirlo así, globalizada. Desde ese punto de vista puede parecer paradójico que hoy, en el siglo XXI, el gran desafío para las herederas de aquellas viejas instituciones, las primeras de las cuales, en Europa, se remontan a los siglos XI y XII, sea recuperar, por cierto que en forma actualizada, aquellos principios orientadores. Sin lugar a dudas, la institución universitaria ha sufrido grandes transformaciones históricas (entre las cuales se cuentan la formación de universidades nacionales, de universidades especializadas y de empresas corporativas

de enseñanza), que explican en buena medida el desdibujamiento de aquella vocación inicial, de modo que en muchos casos el apelativo se ha mantenido como único remanente de características remotas.

Es probable que, en términos generales, la causa de la situación actual sea el desajuste entre la mayor velocidad de los cambios de la sociedad y la menor presteza de reacción por parte de las universidades: lo que las hacia universales en el pasado las mantiene atrasadas hoy respecto del mismo asunto. Estos lugares de generación y transmisión de conocimiento, que nutren intelectualmente como un *alma mater* a la sociedad y a los individuos y contribuyen así a su transformación, son también los encargados de conservar el saber, de otorgar y resguardar sus títulos de legitimidad, y por eso, paradójicamente, resisten los cambios, al tiempo que los inducen.

Esa característica conservadora ha sido tan retardataria que ha impedido el ajuste armónico y oportuno del quehacer universitario –entiéndase por éste tanto la investigación, la gestión institucional y la vinculación con el medio o extensión, como la docencia de pregrado y postgrado y su articulación– con las transformaciones vertiginosas de la sociedad considérese la enorme cantidad de nuevas tecnologías, el crecimiento de la población mundial, el tamaño alcanzado por el cuerpo de conocimientos, las exigencias de eficiencia y sustentabilidad y el rol creciente del conocimiento como motor de la economía y como un bien transable–. En el contexto de la modernidad tardía, caracterizada por los procesos de la globalización, es, en cierta forma, una redefinición de su vocación de universalidad lo que la universidad requiere. Y esta redefinición debe permanecer atenta a los desafíos que ese contexto implica. Así, la llamada *sociedad del conocimiento* parece poner a la universidad en el centro, pero quizá, más bien, la desplaza de ese lugar y la fuerza a disputar ese atractivo centro con otros actores que detectan allí un nicho rentable.

No se trata de negar el atractivo que tiene para las actuales universidades la rentabilidad que trae el globalizarse; no se trata de eso (ya hemos mencionado que uno de los aspectos a considerar son las demandas de eficiencia y sustentabilidad), pero tampoco de cifrar principalmente en ese motivo la urgencia de globalizarse, como es frecuente escuchar en discursos que destacan la enorme cantidad de potenciales estudiantes/clientes, disponibles mediante mecanismos efectivos de movilidad, sumados a la necesidad de las universidades de generar mayores in-

gresos financieros o, dicho de otro modo, la concreción del ideal del capitalismo: la completa superposición de la oferta con la demanda (Braudel) aplicada al espejismo del mercado global de la educación superior. No se trata, a mi entender, de eso, que vendría por añadidura, sino de reconocer la imperiosa urgencia de internacionalización que se relaciona con la recuperación de la esencia misma de la Universidad largamente en crisis.

Uno de los primeros testigos y pensadores de la modernidad, el poeta alemán Friedrich Hölderlin entendía que ésta se caracteriza por la aceleración en el "cambio de los tonos" –que son, en su concepción, formas de existencia histórica, política, social y cultural de la humanidad occidental–, lo cual le plantea a la humanidad moderna el problema de cómo encontrar el equilibrio en medio de esa aceleración como una posibilidad de asentar su propia viabilidad histórica. En cierto modo, éste es también el problema de la Universidad Moderna.

Otro de los grandes teóricos de la naciente modernidad, el filósofo idealista Hegel, le atribuyó como carácter esencial la complejidad, que se verifica tanto en las relaciones sociales como en los modos de apropiación y transformación del mundo y de sí, lo cual determina la obsolescencia de las estructuras espirituales (el arte, la religión) que le habían suministrado a la humanidad las claves de autocomprensión y de desarrollo histórico, y deposita en el conocimiento la forma de abordar efectivamente los problemas y desafíos de su existencia: es, podría decirse, la primicia del concepto de "sociedad del conocimiento". También en este caso nos hallamos con un factor que se constituyó en una provocación abierta para la institución universitaria. Quizá podría decirse que tanto la aceleración como la complejidad serían, pues, lo que las universidades no pudieron resolver oportunamente para mantenerse en consonancia con los tiempos, con los vectores de la modernidad y, por ende, con la *sociedad del conocimiento.*

Ha sido inevitable que en el seno de esta sociedad surgiera la *industria del conocimiento,* que define, tácita o explícitamente, los contenidos y las reglas de transferencia del conocimiento. El paso a esta situación desde la total hegemonía sobre el conocimiento que había sido su sello, pone a la Universidad en crisis, puesto que en ello cifraba su propia identidad. Con ello, se enfrenta a una disyuntiva: o se transforma y redefine o entrará en una espiral de obsolescencia que la dejará como un mero engranaje más de tal industria, cuyo amplio espectro de pro-

ductos y servicios abarca tanto la movilidad estudiantil, la tecnología aplicada, la fabricación de contenidos, la certificación, acreditación y examinación, como la constitución de redes de producción de conocimientos, de citación y de patentamiento.

Este punto puede, además, implicar una dificultad estructural inherente al propio proyecto de la universidad, como ideal que se refracta históricamente, lo que valdría especialmente para la universidad moderna, que llevaría, entonces, incubada en sí misma su crisis:

> "[L] la verdad de cada universidad es el verosímil relativo de esa universidad. Y, por consiguiente ni ésa, ni cualquiera otra en particular, se ha podido cumplir como uni-versión o totalidad del saber, según su nombre promete. Y para calzar con la teleología que la "Universidad" reclama, debiera abrirse a las verdades que le resultan *incomposibles*; cosa a lo que cualquier universidad empírica se niega. La universidad de las universidades que prefiguró desde el comienzo la avidez moderna, no puede nunca coincidir con el proyecto particular de ninguna. Todas son una metáfora descalzada de la totalidad (*universitas*) que prometen"[1].

Por otra parte, demás está decir, y esto ya se habrá advertido, que si la institución llamada universidad entró en crisis con la modernidad, más profunda ha de ser ésta en la que se articuló como universidad nacional, o como universidad local o particularizada de todo tipo. La universidad nacional, que adquiere sentido como determinante de la construcción de una nación y como custodio de los rasgos de su identidad, lo pierde con los procesos de borradura de fronteras, y debiera recuperarlo enfocándose en los problemas de la resignificación de la identidad y la cultura de los pueblos. La clausura del mundo en torno a la nación es tal vez un problema adicional que, en particular, grava a la modernidad de las universidades latinoamericanas.

Recuperar, entonces, la universalidad no parece tarea posible para cada institución aislada sino que solo puede plantearse en la coordinación de redes con procedimientos y estrategias muchísimo más sistémicas que las vistas en los últimos tiempos: en eso consiste hoy la internacionalización. Los lemas debieran ser algo como: "transformarse o morir", o "universidades del Mundo, ¡uníos!".

[1] THAYER, William, *La crisis no moderna de la universidad moderna.* Santiago, 1996, pp. 28 y 55.

2. EL CASO DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS

Las universidades chilenas han tenido, largamente, una vasta experiencia y un conjunto de prácticas de cooperación internacional, que se ha esgrimido como sinónimo de internacionalización, a pesar de que en los hechos se trata de un concepto más limitado. Una descripción de cómo han sido estas experiencias en la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile se expone en otro artículo de este mismo volumen (Iriarte y Alsina), y podría decirse que estos ejemplos son válidos para conocer la realidad de las universidades chilenas, en la medida en que otras instituciones no difieren en lo sustantivo de éstas, al menos en lo que atañe a los conceptos, instrumentos y procedimientos utilizados.

Este tipo de cooperación internacional se ha basado principalmente en convenios con universidades extranjeras individuales o en red, programas de doble titulación –especialmente en los niveles de posgrado–, programas de movilidad estudiantil de baja cobertura, y colaboración de muy variada especie en investigación. Es en esta última forma de vinculación, en el campo de la investigación (principalmente científica), donde la cooperación internacional ha cobrado mayor notoriedad e impacto, y cabe señalar que en este ámbito está basada principalmente en la iniciativa de los académicos y de los equipos de investigación, quienes, por la naturaleza misma de la producción y de la circulación del conocimiento, tienden a relacionarse con sus pares con gran prescindencia de fronteras, nacionalidades y adscripciones institucionales. Baste, para mostrar esta predominancia en la cooperación internacional de la investigación sobre otras formas de la actividad universitaria, observar un par de indicadores: para la investigación, más del 40% de las publicaciones con financiamiento nacional comparten autoría de investigadores chilenos y extranjeros, mientras que, por ejemplo, la movilidad estudiantil, de gran relevancia en otras partes del mundo, alcanza a números tan reducidos de estudiantes que es porcentualmente despreciable respecto de nuestra población universitaria: ¡la despreocupación de las universidades por este asunto es notoria! Es frecuente que no se hayan establecido mecanismos que la incentiven, o peor aun, se dan circunstancias desincentivadoras, como el reconocimiento parcial de las actividades realizadas en el extranjero y la consecuente demora en la titulación.

Como quiera que sea, lo cierto es que no puede decirse que las universidades chilenas estén internacionalizadas, ni en general ni en particular, a pesar de reconocidos esfuerzos que apuntan a lograr esa meta. Un signo de esos propósitos, y a la vez de su insuficiencia, se advierte en los cerca de dos mil convenios que las universidades chilenas que conforman el Consejo de Rectores han establecido con instituciones extranjeras: no parece ser ése el camino que por sí solo conduzca a una plena y oportuna internacionalización.

3. La necesidad de medidas sistémicas

Antes de hablar de las medidas sistémicas necesarias para la internacionalización de las universidades chilenas, es menester reconocer la necesidad de que se constituya en todos sus requerimientos el sistema de educación superior nacional, lo cual implica superar definitivamente los graves déficits de organicidad, regulación y procedimientos que evidencia hasta ahora. En efecto, un sistema no consiste en un mero conjunto de elementos, sino que es preciso que se reconozcan en él las reglas que lo delimitan, que lo gobiernan y que permiten las relaciones entre sus partes. No más que rudimentos de un sistema es lo que puede apreciarse hasta ahora en nuestra educación superior: rudimentos que tenderán a desarrollarse, esperemos, con la promulgación de la *ley aseguramiento de la calidad*, con la implementación del *observatorio de la educación superior* y con la tendencia observable de colaboración entre las universidades chilenas, que le resta terreno a una conducta donde lo que primaba era la desatada competencia.

Es como si, llevadas por un instinto de supervivencia, aunque también acicateadas por el aporte de estímulos externos, las universidades –sus comunidades activas– reconocieran que en educación la competitividad debe ocurrir apareada con la colaboración, que la primera, si es aplicada con exclusividad, trae más limitaciones que beneficios, y que es mucho lo que deja de desarrollarse cuando no se busca la complementación.

Parece ser, entonces, o así es como quisiera darse a conocer a través de diversos signos, que en Chile iniciamos una etapa de colaboración interinstitucional, la cual sólo puede prosperar en un contexto de confianzas recíprocas. Una vez generadas esas confianzas, sólo entonces,

el sistema de educación superior chileno tendrá la suficiente solidez como para plantearse procedimientos de vinculación con otros sistemas existentes –como el europeo, por ejemplo–, que tengan impacto significativo, tanto por su cobertura como por su replicabilidad.

4. DOS PASOS CONCRETOS HACIA LA INTERNACIONALIZACIÓN

Los signos más evidentes de colaboración entre la universidades chilenas consisten en acuerdos alcanzados entre redes de instituciones –que en algunos casos se refieren a alguna carrera en particular–, para avanzar hacia la formación basada en competencias comunes y, más significativo aún, el gran acuerdo de las 25 universidades del Consejo de Rectores para compartir un sistema de créditos académicos transferibles único (el SCT-Chile). Es oportuno destacar que el propio término *crédito* significa *confianza*: es entonces un *acuerdo de confianzas* el alcanzado sobre el SCT-Chile. Ambos signos de colaboración y de confianza, conducen a sentar las bases para una efectiva movilidad estudiantil facilitada por homologaciones más expeditas.

El SCT-Chile, acordado para su adopción en forma conjunta en los programas de pregrado por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), contempla tres componentes simultáneos y relacionados a su vez con los logros de aprendizaje, que los diferencian de las prácticas habituales en nuestro país:

1) considera la carga de trabajo total del estudiante, que se calcula sumando las actividades presenciales y las no presenciales de toda naturaleza;
2) define un rango común de 1.440 a 1.900 horas cronológicas para las actividades anuales;
3) define el número 60 como el normalizador anual de la carga académica total.

Esta decisión del CRUCH significará, a partir de su implementación el 2007, un cambio conceptual en la gestión de la docencia, un reconocimiento explícito del *tiempo del estudiante* como un bien escaso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y un avance concreto para que la movilidad estudiantil alcance volúmenes significativos, tanto a nivel nacional como internacional. Con el SCT, Chile habrá avanzado en la conformación de su educación superior en términos

de sistema, el cual podrá entrar en diálogo con el sistema europeo, el norteamericano, el canadiense, el asiático, y con el sistema latinoamericano en construcción.

En este último proceso está siendo un aporte significativo la iniciativa del proyecto TUNING - América Latina, que ha permitido abrir el debate sobre la importancia de encontrar vías que permitan *afinar* las estructuras educativas para construir puentes tanto intrarregionales como con Europa. La iniciativa, que reúne a 18 países latinoamericanos representados por 216 universidades y que contempla 12 áreas, ha llevado a alcanzar acuerdos sobre competencias genéricas, competencias específicas y metodologías para su desarrollo, y ha logrado información sobre estos aspectos por la vía de encuestar a estudiantes, graduados, académicos y empleadores de todo el continente[2]. La adopción de un único sistema de créditos académicos, que contemple la carga total del estudiante, es también una propuesta de este proyecto que los universitarios latinoamericanos han acogido; para este propósito será un referente ineludible la experiencia del SCT-Chile, que en este aspecto se ha adelantado respecto de los otros países de la región, tanto por la cobertura de los acuerdos, los procedimientos de implementación, la sistematización de la medición de carga del estudiante (que ya se ha aplicado masivamente en dos semestres lectivos) y la detección y reconocimiento de los problemas que se desprendan de ella.

5. CONCLUSIONES

Un primer elemento que se desprende de lo expuesto tiene que ver con lo que he caracterizado como la crisis que en la modernidad tardía afecta a la institución universitaria, y cuyos alcances ponen en cuestión sus formas heredadas de configurarse y de operar. Esta crisis exige de ella una vigorosa capacidad de reaccionar oportunamente a los grandes y diversos desafíos que de ello surgen. Más aun, se hace necesario anticiparse a los escenarios alternativos del futuro próximo y de mediano y largo plazo con modelos innovadores, y proponer a la sociedad los cambios necesarios.

[2] Para detalles del proyecto así como los resultados logrados, véanse los siguientes sitios web: *http://www.mecesuup.cl/tuning.html* y *http://tuning.unideusto.org/tuningal/*

Tal exigencia se hace sentir particularmente en nuestro medio. Los desafíos que se les presentan a las universidades chilenas en el breve plazo hacen tanto más urgente la introducción no sólo de medidas correctivas, sino de soluciones estructurales y operativas de conjunto. Estas soluciones se inscriben en el contexto de las oportunidades de transformación de la universidad moderna, y conviene que sean encaradas en esa perspectiva.

En términos de lo que concierne a las características supuestamente dinamizadoras que ha enseñado nuestro medio, es preciso reconocer que, a estas alturas de la evolución de la crisis y de los desafíos que trae aparejados, y frente a la masa de las evidencias, la competencia entre las universidades pasa a ser un factor de inercia que tiende a entrabar gravemente las posibilidades de desarrollo de las instituciones y de positiva interacción entre ellas. Parte esencial de las reacciones oportunas y de las capacidades de anticipación antes mencionadas se juega en la superación de este esquema.

Sólo así se podrá responder con solvencia a los desafíos diversos que nuestras instituciones de educación superior enfrentan: la conformación de un sistema de educación superior nacional, un proceso de internacionalización sistémica, como asimismo un aumento de la cobertura nacional que contemple al menos la mantención de los niveles de calidad alcanzados, y que en todo caso considere exigencias e incentivos orientados a su incremento.

Otro factor que debe ser considerado en este último aspecto estriba en que el aumento de la cobertura implica que las universidades recibirán una mayor proporción de estudiantes con carencias formativas acumuladas de la enseñanza básica y media en tanto no se logren los estándares suficientes en estas etapas de la enseñanza. Las universidades chilenas no pueden abstraerse del problema global de la educación en el país puesto que son afectadas directamente por él. Por este motivo, deben incluir en sus programas de pregrado diversas acciones remediales de nivelación, cuyo efecto general tiende a alargar los estudios superiores. Este problema de envergadura nacional, que viene agravado por la heterogeneidad y los componentes segregadores que tiene nuestro sistema de educación primaria y secundaria, disminuye ostensiblemente la efectividad de los procesos de internacionalización.

Por último, es preciso señalar la necesidad y, más aun, la urgencia de establecer un clima y un régimen de confianza entre las universi-

dades, que sólo se logra con el aseguramiento de niveles semejantes de calidad. De otro modo no podrá asegurarse el valor de los títulos otorgados con vistas al mercado laboral y a la formación de sujetos socialmente preactivos, y será ilusorio aspirar a la recuperación, bajo condiciones radicalmente nuevas, del viejo concepto de *licentia ubique terrarum.*

BIBLIOGRAFÍA

1. BRAUDEL, Fernand. *La dinámica del capitalismo.* Madrid: Alianza Editorial, 1985.
2. HEGEL, G. W. F. *Introducción a las Lecciones de estética.* Madrid: Akal, 1989.
3. HÖLDERLIN, Friedrich. *Ensayos.* Madrid: Hiperión, 1997.
4. THAYER, William. *La crisis no moderna de la universidad moderna.* Santiago: Editorial Cuarto Propio, 1996.

ORIGEN Y DESARROLLO DE LAS UNIVERSIDADES REGIONALES*

MARINO PIZARRO PIZARRO
Academia Chilena de Ciencias Sociales, Políticas y Morales
Universidad de Chile

RESUMEN

La Universidad de Chile, en los años sesenta, se propuso la difícil y desafiante tarea de descentralizar y diversificar su estructura y sus estudios académicos. La fundación, en 1960, del Colegio Universitario Regional de Temuco y la creación del Colegio Universitario de La Serena significaron el punto de partida del plan de la Corporación para extender al país sus actividades de todo orden y lograr la ampliación de sus oportunidades culturales. La creación de estos Colegios estuvo ligada con la idea de alcanzar una reestructuración de la Universidad y de obtener, mediante ella, una renovación de la educación superior.

El desarrollo expansivo de estas nuevas instituciones logró que los nuevos organismos superiores creados especialmente fijaran las funciones de carácter técnico; tuición y orientación de los estudios; elaboración de planes y programas de estudios; régimen adecuado de trabajo docente y de evaluación, aparte todas las demás actividades que corresponden a una institución de educación superior. Así, esos organismos se llamaron Departamento de Estudios Generales, Consejo Técnico Asesor, Departamento Coordinador de Centros Universitarios y Consejo Superior de Centros Universitarios que atendieron las actividades desde Arica, Iquique, Antofagasta, La Serena, Talca, Chillán, Temuco hasta Osorno. Los Colegios Universitarios Regionales se fueron transformando progresivamente en Centros Universitarios Regionales y en Sedes Universitarias

* El autor advierte que para la redacción de este trabajo ha recurrido a su archivo particular, así como a sus propios recuerdos, atendiendo al hecho de su participación personal en muchos de los acontecimientos que se narran.

Regionales sin que esto significara la pérdida de la unidad que la Corporación tuvo en vista cuando puso en marcha su obra descentralizadora. Este proceso de cambios de la Universidad culmina el año 1981 cuando, por determinación legal y administrativa debe entregar todas sus Sedes de provincias. Procedió, así, a ceder las estructuras físicas, las realizaciones técnicas y el personal académico, finalizando de este modo su ciclo de acción directa en las provincias.

Hoy, estas ex sedes son universidades. No cabe duda de que todo el trabajo realizado durante veinte años fue no sólo efectiva sino que trascendente, pues ha permitido que en la actualidad estas instituciones formadas y consolidadas por la Universidad de Chile hayan podido organizarse como universidades y colocarse a la par de la Corporación y otras universidades.

Palabras clave: Universidad de Chile; descentralización y diversificación universitarias; colegios, centros, sedes universitarios regionales; carreras de nivel intermedio; expansión educacional y cultural; universidades regionales.

ABSTRACT

In the seventies, the University of Chile, proposed itself the difficult and challenging task of descentralizing and diversifing its structure in its academic studies. The foundation, in 1960, of the Regional University College in Temuco and the creation of the University College in la Serena meant the starting point of the Corporation's plan for extending its all purpose activities along the country and to achieve the expansion of the cultural chances. The creation of these Colleges was linked with the idea of reaching the reorganization of the University and obtaining through it, a renewal of the Higher Education.

The fast growing development of these new institutions achieved that the created higher institutions could set the technical functions; tuition and orientation of studies; creation of studies' plans and programs; adequate system of teaching work and evaluation, in addition to all the other activities that have to do with an institution of Higher Education . So, those organisms were called Department of General Studies, Advisor Technical Council, Coordination Department of Universitiy Centers and Higher Council of University Centers that assisted the activities

in Arica, Iquique, La Serena, Talca, Chillan, Temuco as far as Osorno. The Regional University Colleges slowly turned into Regional University Centers and Regional University Branches without losing the unity that the Corporation had in mind when they started with its descentralization task. This process of changes of the University finished in the year 1981 when, for a legal and administrative resolution, it had to handover the control of all their Branches in provinces. This process involved the leaving of physical structures, technical realization and the Academic staff. In this way it finished its cycle of direct action in Provinces.

Nowadays, these ex Branches are Universities. There is no doubt that all the work done for twenty years was not only effective but also significant.

Today, this fact has allowed that these Institutions formed and consolidated by the University of Chile have been able to organize themselves as universities and to reach the level of the Corporation and other universities.

Key words: University of Chile, University Descentralization and diversification, Colleges, Centers, Regional University Branches, intermediate level studies, Educational and cultural growth in Provinces, Regional Universtities.

1. La Universidad de Chile y sus cambios estructurales y académicos

La Segunda Guerra Mundial constituyó, a no dudarlo, un hito de especial trascendencia en la historia de la humanidad, no sólo por lo que significó como horror y destrucción, sino también por los cambios de todo tipo que acarreó al mundo contemporáneo. Como es de suponer, la educación y las entidades a cargo del proceso educativo no escaparon a ello.

Si analizamos la situación en Chile antes de la Guerra, circunscribiendo nuestro enfoque sólo al sistema universitario, podemos señalar que la universidad estaba enmarcada en el concepto de la tradición napoleónica y constituía la cúspide de un sistema altamente selectivo. En efecto, los estudiantes de enseñanza secundaria que finalizaban con éxito sus estudios debían superar los exámenes de Bachillerato y las exigencias que establecía cada facultad o escuela.

A lo anterior se agregaban dos variables importantes que gravitaban fuertemente en el ingreso a la educación superior: el costo de los estudios, que estaba determinado fundamentalmente por la duración de éstos y la concentración geográfica de la enseñanza. Con respecto a la primera variable, la situación derivaba del hecho de que en la universidad tradicional la mayor parte de los ofrecimientos académicos correspondían a carreras de cinco o más años de duración. Eran las llamadas comúnmente "carreras tradicionales", que representaban el más alto porcentaje de la matrícula universitaria. Esto significaba una seria limitante para los jóvenes que carecían de recursos para mantenerse durante este largo período. En relación con la segunda variable, cabe destacar que durante muchísimos años los ofrecimientos de matrícula estuvieron circunscritos a Santiago y Valparaíso preferentemente, lo que, sin duda, constituía una nueva restricción para numerosos interesados por continuar estudios en la Universidad.

La situación sucintamente descrita comenzó a tener síntomas claros de cambios durante la década del 50. Uno de éstos, que no es producto exclusivo de la década, pero que allí comienza a mostrar características muy claras, es el desarrollo que empezaron a experimentar las llamadas "carreras modernas", en oposición a las denominadas "carreras tradicionales".

El síntoma señalado era de especial relevancia, indicaba una tendencia a romper el estilo de la universidad tradicional y ofrecer nuevas oportunidades a los jóvenes egresados de enseñanza secundaria a través de estas "carreras modernas". Éstas, además de estar insertas en nuevos campos de acción, presentaban una característica que rompió también el esquema tradicional: tenían una duración inferior a cinco años. Por esta razón, a estas carreras de nivel medio se las denominó "carreras cortas" y constituyeron nuevas oportunidades para los jóvenes que no podían permanecer cinco o más años en la universidad. La representación típica de este tipo de carreras fue la Universidad Técnica del Estado, creada en 1952.

De esta manera, podía apreciarse claramente cómo las características ya indicadas –selectividad, duración de los estudios y concentración geográfica– comenzaban a evolucionar, aunque con diferente rapidez, hacia una modalidad más abierta para los postulantes a la enseñanza superior.

2. DIFICULTADES INICIALES DE LOS COLEGIOS UNIVERSITARIOS REGIONALES

Los Colegios Universitarios Regionales *fueron creados con el objeto de descentralizar y diversificar la enseñanza superior*[1], estableciendo en provincias cursos universitarios y ofreciendo nuevas carreras de grado intermedio, conforme a un plan de progresivo alcance nacional.

Al comienzo, la Universidad de Chile tuvo el propósito de constituir con los Colegios Universitarios Regionales una especie de sistema original y, en cierto modo, autónomo dentro de ella misma. Muchos vieron en ellos, sin embargo, una simple réplica criolla de los *colleges* anglosajones, incongruente con nuestra realidad educacional y, por lo mismo, desestimable en principio y condenada, en la práctica, al fracaso.

Para establecer bien los hechos, cabe decir que ninguno de los promotores de la iniciativa –Dª Irma Salas, de quien nació la idea, y los rectores Juan Gómez Millas y Eugenio González, quienes la ampararon–, tuvo en vista la banal imitación de un modelo foráneo. Por el contrario, se buscaba un tipo de organización docente acorde con las características de nuestra realidad y las necesidades de nuestro desarrollo.

Prescindiendo de reiterar finalidades que son propias de cualquiera institución educacional, hay que destacar como principales de los Colegios Universitarios Regionales las siguientes:

a) preparar profesionales de nuevo tipo, en carreras de corta duración (2 a 3 años);
b) proporcionar oportunidades de educación general más allá del ciclo secundario;
c) impartir enseñanza científica que permita la transferencia de alumnos a escuelas universitarias superiores[2].

Tanto en Temuco como en La Serena –los primeros en crearse–, la iniciativa de la Universidad encontró comprensión, estímulo y ayuda.

[1] HERNÁNDEZ, Juvenal, "Informe al Consejo Universitario"..., p. 1.

[2] Recientemente, en circunstancias que este artículo estaba en la imprenta, la prensa ha destacado que la Pontificia Universidad Católica de Chile desarrollará carreras de corta duración, basándose en el ejemplo de los *colleges* estadounidenses, *Vd. El Mercurio*, Santiago, domingo 19 de noviembre de 2006, p. A. 25. La crónica periodística destaca lo innovador del programa, ignorando, ciertamente, el proyecto desarrollado por la Universidad de Chile hace tiempo, el cual destaco en estas líneas.

No obstante, hubo en un comienzo apreciaciones equivocadas respecto de la situación de los colegios dentro de nuestro sistema educacional y cierta confusión en cuanto a sus posibilidades docentes, todo ello debido en gran parte a los deseos de los propios estudiantes y de sus familiares que esperaron más de lo que se les había oficialmente ofrecido.

Así, muchos licenciados secundarios que no tenían el grado de bachiller se incorporaron a los colegios, suponiendo –a pesar de categóricas declaraciones en contrario de las autoridades responsables que después de obtener el Bachillerato Universitario, al término de dos años de estudios básicos y generales, deberían ser admitidos en el tercer año de las Escuelas Universitarias superiores. Con mayor facilidad incurrían en el mismo error los bachilleres que ingresaban a los Colegios Universitarios Regionales.

Por otra parte, la carencia de estudios serios y completos acerca de las demandas efectivas de técnicos de grado intermedio no permitió determinar, con claridad y realismo, las carreras verdaderamente útiles que sería necesario crear en los colegios. La búsqueda afanosa de carreras cortas estuvo, entonces, en el orden del día y algunas de las que se proyectaron correspondían a una órbita educacional distinta a la universitaria.

El problema se hizo particularmente grave por el hecho de no haberse determinado, desde el comienzo de las actividades de los colegios, las relaciones de éstos con las distintas Facultades que, en último término, deberían otorgar los nuevos títulos profesionales. Así, se produjeron situaciones confusas en el orden administrativo y, durante un prolongado lapso, fundadas inquietudes hubo acerca de su porvenir en alumnos y profesores. Aparte el propósito fundamental de ofrecer a la juventud de las provincias nuevas y diversificadas oportunidades de educación superior, la Universidad quiso poner en práctica modernos sistemas de organización docente, técnica y administrativa que permitieran aprovechar mejor los recursos de que se disponía, haciendo funcionar servicios y cursos comunes, y estableciendo un régimen educativo que asegurara la buena formación de los estudiantes.

Para que los Colegios Universitarios Regionales quedaran plenamente incorporados a la estructura de la Universidad, *pareció conveniente* introducir en su reglamentación y en su funcionamiento algunas *modificaciones acerca de su situación y de sus perspectivas de desarrollo.*

3. SITUACIÓN DE LOS COLEGIOS O CENTROS UNIVERSITARIOS REGIONALES

La fundación del Colegio Universitario Regional de Temuco, en 1960, y la creación del Colegio Universitario Regional de La Serena en 1961, significan el punto de partida de un plan de la Universidad de Chile para extender al país sus actividades de todo orden, conseguir la descentralización de la vida universitaria y lograr la ampliación de las oportunidades educacionales. Es importante y pertinente señalar aquí que en esa época solamente ofrecían estudios superiores en provincias las siguientes universidades: Universidad de Concepción (fundada en 1919); Universidad Católica de Valparaíso (1928); Universidad Técnica Federico Santa María (1931); Universidad Técnica del Estado (1947), con sedes en Antofagasta, Copiapó, La Serena, Talca, Concepción, Valdivia, Temuco y Punta Arenas; Universidad Austral de Valdivia (1955) y Universidad del Norte (1956), con sedes en Arica y Antofagasta.

La creación de estos Colegios estuvo ligada íntimamente con la idea de alcanzar una reestructuración de la Universidad de Chile y de obtener, mediante ella, una renovación de la educación superior.

El Honorable Consejo Universitario, al aprobar la fundación de estos nuevos establecimientos, declaraba, en un documento aprobado el 11 de marzo de 1960, que

> "[A]l crear los Colegios Universitarios, la Universidad de Chile se propone iniciar una modificación de su estructura orgánica y de su régimen de estudios en términos que le permitan atender, con oportuno dinamismo y eficaz flexibilidad, las progresivas necesidades sociales y culturales del país"[3].

Los Colegios Universitarios Regionales nacieron, por lo tanto, con un signo de renovación progresista de las formas institucionales y procuraron aplicar, desde el comienzo, en su organización y administración, los principios más actuales de la educación contemporánea.

De inmediato, se introdujeron nuevas características en el proceso de admisión y de orientación de los alumnos y, junto a ello, se esta-

[3] PIZARRO, Marino. *Un aporte al desarrollo de la educación superior*, p. 7.

blecieron formas científicas de evaluación y promoción. Se insistió en una nueva organización de estudios adaptada a la concepción moderna sobre el papel del profesor y a las cualidades y condiciones de trabajo del alumno, marcando el acento en la necesidad de mejorar los métodos de enseñanza. Asimismo, se trataba de implantar nuevas formas de administración educacional y se daba impulso al sentido social de la Universidad procurando acoger al mayor número de alumnos en una variedad de nuevas carreras adecuadas al desarrollo del país.

Estos Colegios, creados en las provincias, que constituyeron una innovación educacional y un anticipo de lo que se esperaba sería en el futuro la Universidad entera, se mantuvieron desde su origen vinculados a los organismos básicos con estricta comunicación académica, ya que su papel era representar en forma genuina la expansión universitaria en las diversas regiones de Chile. Se refleja en ello el sentido unitario que, desde el primer momento, quiso imprimir la Universidad de Chile a su obra descentralizadora.

Los primeros Colegios dependieron, en su etapa inicial, de la Facultad de Filosofía y Educación, pues allí había nacido la iniciativa y, con su patrocinio, se había puesto en marcha la organización de las primeras actividades, incluyendo la acreditación de los estudios.

El buen éxito de los Colegios y la acogida que encontraron en las regiones que ellos servían, determinó la necesidad de estudiar la implantación de un programa más amplio de nuevas carreras que fueran atendidas con la misma eficiencia inicial, en cuanto a sus objetivos y organización.

"Estas nuevas condiciones movieron al H. Consejo Universitario a la creación, por Decreto N° 10544, de 28 de noviembre de 1961, del Departamento de Estudios Generales, que tuvo a su cargo la organización administrativa y técnica de los Colegios"[4].

De acuerdo con el Decreto mencionado, le correspondió a este organismo especial, cumplir funciones de carácter técnico, como la tuición y orientación de los estudios, la elaboración de planes de estudios y de programas y la aplicación de un régimen adecuado de trabajo docente y de evaluación. Igualmente, le correspondió ejercer funciones de carácter administrativo como "[L]a organización interna de los Colegios Regionales, la definición de las funciones de sus

[4] PIZARRO, *op. cit.*, (n. 3), p. 3.

distintos organismos y de su personal y del establecimiento de las correspondientes líneas de dependencias y organización"[5].

En esa época, el Departamento de Estudios Generales tuvo que hacerse cargo, por lo tanto, de las tareas correspondientes a la fundación y organización inicial de los Colegios. Esto le significó crear los cuadros directivos, disponer la organización de nuevas carreras, realizando las gestiones pertinentes con las Facultades, elaborar los planes de estudios y los programas, organizar la admisión y orientación de los alumnos, seleccionar el profesorado, conseguir los recursos financieros correspondientes, realizar las gestiones administrativas inherentes a ello, y aun, a veces, tener la responsabilidad del manejo presupuestario de los nuevos establecimientos.

El Departamento de Estudios Generales, en cumplimiento de las responsabilidades que este decreto le encomendaba, consiguió positivas realizaciones y logró, además, poner en marcha el plan de construcciones y dotación de laboratorios, bibliotecas y talleres para los Centros de Temuco, La Serena, Osorno, Antofagasta y Talca, mediante ayudas internacionales y muy especialmente, por el convenio suscrito entre la Universidad de Chile y el Banco Interamericano de Desarrollo.

De igual manera, inició un plan de formación y perfeccionamiento de profesores en el país y en el extranjero.

La ejecución del plan de construcciones fue encargada a la Oficina de Construcciones Universitarias.

En 1964, los Colegios habían alcanzado ya un amplio desarrollo y sus actividades tenían una amplitud mucho mayor que la prevista en sus comienzos. En efecto, se impartían, en ese año, 14 carreras nuevas y funcionaban, como carreras de transferencia, las de Pedagogía, Obstetricia, Enfermería y Servicio Social. La matrícula en los Colegios alcanzaba a 867 alumnos[6] y las tareas de extensión universitaria y de investigación regional tomaban un paso seguro.

Se hizo necesario, entonces, analizar las características de los colegios a la luz de estas realidades y tomar disposiciones apropiadas a su desenvolvimiento futuro.

Por este motivo, el rector Eugenio González, presentó al H. Consejo Universitario un cuidadoso informe[7] sobre los colegios para que se

[5] PIZARRO, *op. cit.* (n. 3), p. 3.

[6] *Ibid.*, p. 4

[7] GONZÁLEZ, Eugenio, *Informe de Consejo Universitario,* pp. 1-2, 1964.

estudiara una forma nueva de organización de las actividades universitarias de provincias. En su sesión de 2 de diciembre de 1964, el H. Consejo Universitario se preocupó de este problema.

En dicho informe hay una referencia precisa a las dificultades de orden académico y administrativo que, en su primera época, debieron vencer los Colegios Universitarios. Textualmente establece que,

> "[P]rogresivamente se han ido regularizando las relaciones entre el Departamento de Estudios Generales, organismo central dependiente de la Rectoría, creado para dirigir nacionalmente los Colegios Universitarios – y las Facultades de la Universidad. Los planes y programas de las carreras que ofrecen los Colegios Universitarios Regionales han sido reelaborados de común acuerdo y se han establecido normas relativas a su funcionamiento, a la elección de su personal docente y al control de los estudios. De este modo, se ha logrado una mejor incorporación de los Colegios Universitarios Regionales a nuestro sistema universitario"[8].

La idea del Rector era, manifiestamente, dar por terminadas las situaciones confusas o las soluciones parciales y de hecho, y llegar a una armoniosa integración de las instituciones de las provincias en una estructura dinámica de la Universidad.

En el informe citado se reconoce que los Colegios han cumplido con creces las finalidades que se les había asignado en su creación y que las han rebasado hasta el punto de transformarse en núcleos de la Universidad capaces de impulsar estudios profesionales más diversos y completos, de llevar adelante actividades de extensión universitaria y que son capaces, también, de vigorizar las actividades de investigación regional que ya estaban en marcha en esos institutos. Es por eso, que se propone la transformación de los Colegios en Centros Universitarios que estarán en la capacidad de impartir enseñanza superior en todos sus grados y, de preferencia, para profesiones requeridas por el desarrollo de las zonas respectivas. El fundamento doctrinal se da en el mismo informe cuando se establece que

> "[N]uestra Universidad, en su carácter de institución del Estado, debe continuar su política de expansión hacia las provincias de la enseñanza superior, para satisfacer las crecientes exigencias de nuestra evolución

[8] PIZARRO, *op. cit.* (n. 3), p. 4.

política, social, económica y cultural, es decir, del desarrollo nacional entendido como proceso orgánico que abarque todos los aspectos de la vida del país"[9].

Se deja constancia expresamente, en el *Informe*, que

"[A]parte del propósito fundamental de ofrecer a la juventud de las provincias nuevas oportunidades de educación superior, la Universidad ha querido poner en práctica modernos sistemas de organización docente, técnica y administrativa que permitan aprovechar mejor los recursos de que se dispone, haciendo funcionar servicios y cursos comunes, y estableciendo un régimen educativo que asegure la buena formación de los estudiantes"[10].

El H. Consejo Universitario, de acuerdo con las consideraciones del Informe, enriquecidas por amplias explicaciones del Rector, aprobó la transformación de los colegios en Centros Universitarios. Con ello se dio paso a una serie de medidas de organización, destinadas a llevar a la práctica los puntos de política universitaria adoptados.

Se dio forma a la incorporación de los Centros Universitarios al sistema de la Universidad, por medio de sucesivos decretos que establecieron los nuevos organismos y las regulaciones correspondientes.

Ello puede resumirse de la siguiente manera:

La dirección superior de los Centros corresponde al rector de la Universidad y, en cada Centro, se constituyen como autoridades superiores los respectivos directores.

A los directores de Centros les corresponden amplias atribuciones que están claramente determinadas en el apartado IV del Decreto número 67, de 6 de enero de 1966, que, a la letra dice:

"IV. Sin perjuicio de las atribuciones que como integrantes del Consejo Superior de los Centros Universitarios les corresponden, los Directores de los Centros Universitarios deberán:

"a) Informar al Rector y al Consejo Superior sobre la marcha del Centro y proponer las medidas que deban adoptarse para atender a las necesidades de su desarrollo y a un mejor rendimiento de los recursos de que se disponga;

[9] PIZARRO, *op. cit.* (n. 3), p. 5.

[10] *Ibid.*

"b) Dirigir y supervigilar las labores del Centro;
"c) Ejercer la administración de los bienes muebles e inmuebles destinados al Centro y de los fondos que se le otorguen;
"d) Coordinar las labores de los distintos establecimientos que integran el Centro;
"e) Proponer anualmente al Rector el anteproyecto de presupuesto del Centro,
"f) Proponer al Rector el nombramiento del personal del Centro;
"g) Propender al bienestar de los alumnos, y
"h) Mantener el orden y la disciplina en el funcionamiento del Centro, pudiendo suspender de exámenes hasta por un año a aquellos alumnos que se hagan acreedores a esta medida"[11].

Este hecho, unido a la formación de un Consejo Técnico Asesor, terminaba con las confusiones y las inconvenientes interpretaciones de orden administrativo en el sistema de provincias, eliminaba las limitaciones que ya se manifestaban en los Colegios y abría cauce a todas las posibilidades de crecimiento orgánico. Los Centros pasaban, de este modo, a ser "en las provincias, la propia Universidad de Chile"[12].

El Consejo Técnico a que hacemos alusión, fue creado por el Decreto N° 467, de 28 de enero de 1965, y tenía la misión de asesorar al Director del Departamento Coordinador y proponer al rector las medidas de orden general convenientes para el funcionamiento y desarrollo de los Centros. Estaba formado por los directores de los Centros y los representantes de las Facultades. Sus sesiones debían realizarse una vez al mes.

Este Consejo Técnico fue reemplazado más tarde por el Consejo Superior de los Centros Universitarios, que tuvo a su cargo la planificación y adopción de medidas referentes a la política general en los Centros. Contó con una representación de éstos, por medio de sus directores, y de las Facultades, a través de sus representantes. Era presidido por el rector y lo integraban, también, el Director del Departamento Coordinador de Centros Universitarios. Se agregaron a él, posteriormente, el Secretario General de Centros Universitarios, dos representantes del profesorado de los Centros, el Director del Departamento de Extensión Universitaria y el Director del Departamento

[11] PIZARRO, *op. cit.* (n. 3), p. 6.
[12] *Ibid*, p. 7.

de Acción Social. El Consejo Superior mantuvo la unidad nacional de los Centros, garantizando las formas seguras de desarrollo e impidiendo una feudalización institucional que derrotaría los principios de la Universidad Nacional, defendidos desde el primer momento de la expansión de la Universidad de Chile a las provincias.

Le correspondían a este Consejo Superior las siguientes funciones:

"a) Estudiar y proponer las normas generales que deben regir las actividades que se realicen en los Centros, tanto en el aspecto técnico-pedagógico como en lo referente al funcionamiento administrativo;
"b) Planificar las actividades de los Centros;
"c) Pronunciarse, antes de su conocimiento por el Consejo Universitario, sobre los planes de estudios de las carreras que se impartan en los Centros, y
"d) Supervigilar y evaluar las actividades de los Centros y proponer al Rector las medidas necesarias para su mejor funcionamiento y desarrollo"[13].

Ya iniciadas las labores del Consejo Superior, la rectoría consideró conveniente organizar una Secretaría General de Centros Universitarios, cuyas atribuciones fueron fijadas por el Decreto N° 442, de 12 de enero de 1968, que le encarga:

"a) Ejercer, de acuerdo con las instrucciones del Rector, la supervigilancia del personal y de los servicios administrativos de los Centros Universitarios;
"b) Adoptar las medidas pertinentes para asegurar el cumplimiento de las resoluciones de la Rectoría y de los acuerdos del Consejo Superior, en relación al funcionamiento de los Centros universitarios"[14].

En cuanto a su organización interna, los Centros han ido desarrollando ciertas formas que han resultado de la aplicación de los elementos generales de la administración universitaria y de la adaptación de regulaciones indicadas en un proyecto general y aplicadas parcialmente, en forma experimental, desde esa época.

[13] PIZARRO, *op. cit.* (n. 3), p. 8.
[14] *Ibid.*

No es extraño, por los distintos niveles de desarrollo, por el ritmo acelerado de crecimiento y por la magnitud y urgencia de las tareas de organización, que los Centros no presenten un carácter homogéneo en los detalles de administración de cada uno.

El Consejo Superior reunió las opiniones y conclusiones sobre las formas experimentales ya citadas y, a petición del rector, estudió y aprobó en su sesión del lunes 15 de enero de 1968, un esquema de la estructura y forma de administración que había sido planteado y puesto en consideración en cada establecimiento. Ello supuso la formación de Departamentos a cargo de las funciones de administración de carreras, funciones técnicas, orientación, servicios de estudiantes, administración docente, extensión universitaria e investigación regional.

El Departamento Coordinador de Centros Universitarios mantuvo las funciones técnicas que correspondieron anteriormente al Departamento de Estudios Generales; se le liberó, entonces, en forma definitiva, de las responsabilidades administrativas.

El decreto N° 67, ya citado, establece que:

> "VI. Corresponderá al Departamento Coordinador de Centros Universitarios:
> "a) Coordinar la labor docente de los Centros Universitarios;
> "b) Proporcionar a los Centros la asesoría técnica necesaria para la correcta aplicación de las normas que acuerde el Consejo Superior;
> "c) Evaluar la marcha técnico pedagógica de los Centros Universitarios y tomar las iniciativas conducentes al perfeccionamiento del personal y al mejoramiento de los instrumentos de trabajo;
> "d) Informar al Consejo Superior, cuando sea requerido, sobre materias técnico pedagógicas;
> "e) Mantener contacto permanente con las diversas Facultades de la Universidad, para asegurar el buen funcionamiento de las carreras y proponer la creación de nuevas carreras, cuando corresponda"[15].

El Departamento Coordinador tuvo a su cargo la responsabilidad de resolver qué tipo de carreras debían ofrecerse en los Centros. Para ello, debió llevar adelante estudios especiales de consulta y, al mismo tiempo, investigaciones que permitieran determinar con precisión el tipo de profesiones que era necesario impulsar, de acuerdo con la idea

[15] PIZARRO, *op. cit.* (n. 3), p. 9.

central de satisfacer las necesidades del desarrollo económico y social de cada región y del país en general. Era necesario, igualmente, tener presente las posibilidades del campo ocupacional para los egresados.

Hay que considerar que fue indispensable, junto con todo lo ya dicho, tomar en cuenta los intereses de los alumnos, de las comunidades, la disponibilidad de personal docente idóneo y las posibilidades de edificios, instalaciones y material de enseñanza convenientes.

Con este esfuerzo se hizo posible impartir en los Centros, enseñanza profesional de nuevas carreras y hacer funcionar, al mismo tiempo, carreras ya existentes en las escuelas centrales de la Universidad.

Se logró cumplir, así, un plan de carreras, que cubrió las áreas de la Educación, Agricultura, Economía y Comercio, Salud, Servicio Social, Administración e Industrias.

Esto significó la relación con diez Facultades de la Universidad, para la organización y funcionamiento de carreras profesionales en los Centros. Este sistema se puso en práctica desde 1961, designando cada Facultad a un profesor representante.

Es preciso destacar, otra vez, que la actividad creadora de los Centros Universitarios supone, desde su momento inicial, la idea de poner en práctica una forma renovada de enseñanza universitaria. Es el propósito básico, lograr una modernización de los planes, programas, métodos, régimen de estudios, promoción y otras.

En este sentido, el Departamento acentuó su labor técnica en los rubros enunciados para dotar a los Centros de los organismos, sistemas e instrumentos a ellos correspondientes. En efecto, se concibió un sistema de admisión que hizo posible aceptar a los licenciados de la educación secundaria sin la exigencia del Bachillerato y se organizó, desde el primer momento, el Servicio de Orientación. Éste permitió a los alumnos una mejor elección de su carrera y un adecuado aprovechamiento de sus posibilidades. La orientación, con sus múltiples opciones, se organizó por primera vez en la educación superior chilena en los Centros Universitarios, abriendo con ello una forma de aprovechamiento académico de vastísimo alcance. Para esto, debió estudiarse acuciosamente el tipo de organización de los servicios y llevar a cabo la tarea de formación y especialización de personal técnico necesario para esta delicada responsabilidad.

En la elaboración de planes y programas de estudios se innovó en forma muy clara. Los planes de estudios consideraron las necesidades

de la educación universitaria moderna. En virtud de ellos se configuraron las áreas de ciencias básicas, educación general, y estudios profesionales, que permitieron la formación de un profesional nuevo, consciente de su papel social y apto para mantener su eficiencia técnica en una sociedad en permanente cambio. La formulación de los programas marcó la tendencia a organizarlos como verdaderos instrumentos de trabajo pedagógico, sacándolos de la estructura tradicional que los reducía a meros enunciados o listas de contenidos o pasos de laboratorio. En esta obra, los profesores de los Centros y los especialistas del Departamento pusieron en práctica formas de colaboración significativas. Igualmente, los profesores de diversas facultades cooperaron con entusiasmo. Con todo ello, los programas resultaron más funcionales y flexibles, presentando las posibilidades de constante perfeccionamiento por estar sometidos permanentemente al estudio y crítica de los profesores que los pusieron en práctica.

De gran importancia fue la incorporación al régimen de estudios de modernas formas de evaluación del rendimiento de los alumnos. Se puso en práctica, sobre esa base, un reglamento de calificaciones y promociones, que garantizaba las mayores posibilidades de aplicación de pruebas y exámenes objetivos; como, asimismo, formas de promoción que permitieran el aprovechamiento integral de los estudios. Este reglamento estuvo destinado, además, a lograr la disminución de la deserción escolar, proporcionando siempre a los alumnos un panorama cabal de su rendimiento académico.

Los métodos pedagógicos y técnicas de enseñanza constituyeron, también, una preocupación especial del Departamento.

Una materia importantísima, cuya solución también se abordó fue la formación y el perfeccionamiento del profesorado. En 1962, se inició un programa de formación avanzada de profesores que se desarrolló, con el aporte financiero de la Fundación Ford, en el país y en el extranjero. Con la cooperación de las Facultades y, especialmente de la Facultad de Filosofía y Educación, se concedieron becas de estudios avanzados en ciencias básicas a gran número de profesores que debían ingresar al servicio de los Centros. Asimismo, se inició la aplicación de un plan de becas en el extranjero para distintas especialidades[16].

[16] PIZARRO, *op. cit.* (n. 3), p. 12. Algunas de éstas fueron de "Planes y programas", "Administración de Educación Superior", Ciencias", y otras.

El Departamento estrechó vínculos con otras dependencias de la Universidad y con organismos públicos, con el objeto de promover tareas de extensión cultural, de estudios regionales y de información ocupacional, de interés para los Centros y para las comunidades que ellos servían.

Las Sedes Universitarias, además de su labor de docencia y formación profesional, de investigación científica y extensión cultural, se preocuparon del estudio sistemático de los recursos naturales y humanos de cada zona, de las formas culturales y de las características de la historia de las regiones donde funcionaron, permitiendo que la Universidad conociese más a fondo la realidad nacional y los problemas locales, ahondando en la comprensión de su pasado histórico, de sus tradiciones y formas de vida. Así, con esta visión de esa realidad en sus diferentes aspectos, la Universidad pudo formular en forma científica sus planes de desarrollo y orientar su labor.

La realización de estos estudios le correspondió en cada sede a un Departamento especial. Las informaciones de éste, proporcionaban a las carreras y servicios un panorama completo de las actividades más significativas de la zona. Esto sirvió de base para el planeamiento de las diferentes tareas de las Sedes y como apoyo a una comunicación eficaz entre la Universidad y el medio social.

En su desarrollo, esta actividad de investigación adquirió cada vez mayor importancia, ampliando su cobertura, desbordando el límite regional. Entonces se adoptó la medida de incorporar al Consejo Superior de los Centros Universitarios al Director del Departamento de Extensión Universitaria, a fin de que el planeamiento de esas actividades consultara los intereses de toda la Universidad.

Se crearon Departamentos de Estudios e Información Regionales destinados a facilitar las investigaciones y observaciones inherentes a las diversas cátedras y a otros servicios universitarios, mejorando las formas de vinculación de las carreras con sus respectivas áreas de acción y las bases correctas para la realización de las prácticas profesionales. Estos departamentos debían asegurar el aspecto creador de las diversas actividades de asistencia técnica y acción social como, asimismo, la colaboración con las instituciones especializadas de la Universidad. Es así como sostuvieron una permanente relación con la sección de Programación de Investigaciones y Documentación Regionales del Departamento de Extensión Universitaria, participando en

todos los grandes seminarios de problemas regionales verificados por ese organismo en diferentes provincias del país. En ellas se formaron comisiones centrales de estudios con la participación de autoridades y representantes de entidades públicas y privadas de la zona organizándose los respectivos comités de trabajo, integrados por profesores, funcionarios técnicos, investigadores y especialistas. Además se constituyeron varios centros de documentación regionales para centralizar y continuar, de manera ordenada, la recolección del material histórico, fotográfico y otros, que permitieran la futura formación de archivos históricos y museos de historia social en cada región, al servicio de las investigaciones originales que se emprendieran.

Los departamentos de estudios regionales de Arica, Iquique y Antofagasta mantuvieron un estrecho contacto con el Departamento de Arqueología de la Zona Norte de la Universidad de Chile, que poseía museos en Antofagasta, Calama, Iquique y Arica.

Con el fin de examinar las valiosas experiencias logradas en algunas sedes universitarias, se celebró la Primera Jornada Nacional de Investigaciones y Documentación Regionales, en noviembre de 1967, en la Sede Universitaria de Temuco, y en la cual participaron los Departamentos de Extensión Universitaria y Coordinador de Sedes Universitarias, y las Sedes Universitarias de Arica, Iquique, Antofagasta, Chillán, Temuco y Osorno.

4. INVERSIONES DESTINADAS A LOS COLEGIOS UNIVERSITARIOS REGIONALES

a) Inversión Aporte Fiscal (para cinco Colegios, desde 1960-1965)
   i. Gastos funcionamiento: E° 4.229.022
   ii. Gastos en construcción E° 4.819.562
b) Inversión préstamo BID US$ 2.300.000[17]
c) Inversión de la Fundación Ford

Los colegios contaron con la cooperación de esta Fundación para la adquisición de equipos de laboratorio y para el fomento de sus bi-

[17] GONZÁLEZ, *Informes...* (n. 7), p. 3. Para la construcción y habilitación de cinco colegios, el Banco Interamericano de Desarrollo (B.I.D.), por contrato suscrito el 19 de diciembre de 1962, prestó a la Universidad de Chile dicha suma.

bliotecas. Esta cooperación incluía además la formación avanzada de profesores en Chile y en el extranjero y asistencia técnica que, en realidad, era innecesaria en cuestiones técnico-pedagógicas para las cuales teníamos en el país personal de alta competencia en esa época.

La contribución de la Fundación Ford fue por un período de tres años (1962-1964) y equivalía a la suma de US$600.000, de la cual la Universidad de Chile administraría sólo US$170.000, que correspondían a la formación avanzada de profesores en Chile, equipo de laboratorios y bibliotecas. El resto de dicha cantidad –destinada a formación avanzada en el extranjero de profesores y orientadores y administradores, y a la asistencia técnica– sería administrada por el Centro para el Estudio de la Educación de la Universidad de California.

La ejecución de construcciones tenía que ser mantenida con el ritmo de entonces por los compromisos de la Universidad de Chile con el BID. Tampoco se podía –sin grave detrimento del prestigio de la Universidad– impedir la natural expansión de las actividades de los Colegios Universitarios Regionales. La Universidad tendría, pues, que afrontar en 1965 una inversión total del orden de los E° 1.500.000.

5. ADMISIÓN Y CURSOS PROFESIONALES

La admisión en los Colegios era un proceso complejo de orientación educacional, vocacional y personal. No sólo se trataba de incorporar a éstos a jóvenes que hubieran obtenido su licencia secundaria –único requisito de escolaridad que se exigía sino también de distribuirlos de acuerdo con sus intereses y aptitudes, a fin de que pudieran seguir normalmente sus estudios y terminarlos en el tiempo necesario, para lo cual se recogían todas las informaciones del caso y se les sometía a pruebas psicológicas, de las pocas que hasta ese tiempo parecían eficaces.

Tabla I
MATRÍCULA POR COLEGIOS Y POR CARRERAS EN 1964[18]
(algunos ejemplos)

Carreras profesionales	Temuco	La Serena	Antofagasta	Total
En Agricultura:				
Técnico Agrícola	83	–	–	83
Orientación para el hogar	77	–	–	77
Téc. Industrial en alimentos	–	30	27	57
Administración y Comercio:				
Téc. Administrativo	63	60	45	168
Téc. Administrativo (vespertino)	50	–	70	120
Téc. Estadístico	–	13	–	13
Téc. en Cooperativa (vespertino)	–	–	13	13
Industria:				
Dibujo Técnico	11	14	–	25
Asist. Téc. de Construcción	–	–	13	13
Técnico-Químico	64	12	–	76
Técnico Artístico	31	–	–	31
Salud y Asistencia Social:				
Técnicos laborantes	–	–	25	25
Auxiliares de Servicio Social	–	36	–	36
Educación:				
Educación Primaria	130	–	–	130
Total por colegios	509	165	193	867

Como puede verse en el cuadro anterior, los Colegios, en colaboración con las Facultades que se indican a continuación, proporcionaban oportunidades de formación profesional de grado intermedio para las siguientes actividades económicas y de servicios técnicos:

a) Agricultura, en colaboración con la Facultad de Agronomía, Tecnología Agrícola, Orientación para el Hogar, Tecnología en Industrias Alimentarias

[18] GONZÁLEZ, *Informe...* (n. 7), pp. 5-6.

b) Administración y Comercio, en colaboración con la Facultad de Ciencias Económicas.
Tecnología Administrativa

c) Industria, en colaboración con las facultades de Química y Farmacia y de Arquitectura:
Tecnología en Construcción (Asistente Técnico de Construcción), Dibujo Técnico, Tecnología Química, Tecnología Artística.

d) Salud y Asistencia Social, en colaboración con las facultades de Medicina y Ciencias Jurídicas y Sociales: Tecnología Médica (Técnicos Laborantes), Auxiliar de Servicio Social.

e) Educación, en colaboración con la Facultad de Filosofía y Educación: Educación Primaria.

6. CURSOS DE TRANSFERENCIA

Aparte lo anterior, en los Colegios se ofrecían los dos primeros años de algunas carreras que debían proseguirse en Escuelas Universitarias Superiores. Los planes de estudios, programas, trabajos prácticos y otros requisitos de estas carreras de los Colegios correspondían a los que se aplicaban en las escuelas donde los alumnos continuarían estudios superiores. Para mantener y controlar esta correlación docente, profesores de las respectivas Facultades visitaban, regularmente, los colegios.

Estas oportunidades de continuación de estudios se ampliaron debido al reconocimiento, de diversas facultades, del grado de desarrollo alcanzado por los Colegios, que se manifestó en la calidad y organización de la docencia y en sus crecientes disponibilidades de laboratorios, equipos y bibliotecas.

Mediante un acuerdo con la Facultad de Filosofía y Educación, del 18 de diciembre de 1962, los Colegios de Temuco y La Serena ofrecieron a alumnos especialmente calificados los dos primeros años de un Curso de Formación de Profesores Secundarios en Castellano, Inglés, Francés, Historia y Geografía, Matemáticas y Biología. Estos alumnos completaban los años restantes en la Facultad o en la Universidad Austral de Valdivia.

Por un acuerdo análogo con la Facultad de Bellas Artes, del 17 de marzo de 1964, se ofrecía en el Colegio de La Serena un curso de

Formación de Profesores Secundarios de Artes Plásticas que se completaba en la Escuela correspondiente de la Facultad.

Desde el año 1964 se dió en los colegios de Antofagasta y La Serena un curso de Enfermería de dos años de duración, que se continuaría en las escuelas de la Facultad de Medicina o en la Universidad Austral de Valdivia. Funcionaron en el Colegio de Temuco los dos primeros años del curso de Obstetricia que se continuaría en la Escuela de la Facultad de Medicina.

La Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas aprobó la transferencia de alumnos egresados de los colegios a las carreras de Electrónica y Geomensura. Sin embargo, estos cursos no funcionaron en 1964, porque no hubo matrícula suficiente.

Desarrollados los Colegios, Centros y Sedes Universitarios Regionales y puestos en práctica y con buen éxito los cursos de transferencia con las Facultades respectivas de la Universidad, los últimos años de funcionamiento de las sedes universitarias regionales empezaron a ofrecer carreras paralelas a las ofrecidas en la sede central de Santiago.

Tabla II

CURSOS DE TRANSFERENCIA POR COLEGIO EN 1964

	Temuco	La Serena	Antofagasta	Total
Pedagogía	89	110	–	199
Enfermería	74	21	32	127
Obstetricia	26	–	–	26
Servicio Social	41	33	–	74
Total por colegio	230	164	32	426

7. CURSOS VESPERTINOS PROFESIONALES Y CULTURALES

Funcionaban en los colegios cursos vespertinos profesionales y culturales. Los primeros se organizaban en forma similar a los diurnos, con los mismos planes y programas y las mismas exigencias. Los segundos, con duración mínima de tres meses, ofrecieron oportunidades de perfeccionamiento intelectual a personas que tuvieran estudios secundarios completos.

8. EJEMPLO DE ALGUNAS CARRERAS EN COLEGIOS O CENTROS UNIVERSITARIOS REGIONALES[19]

Técnico en Maquinaria Agrícola; Técnico en Ganadería; Técnico Electrónico; Asistente Técnico Administrativo; Técnico Agrícola; Orientación para el Hogar; Técnico Artístico; Técnico Laborante; Técnico en Estadísticas Sanitarias; Dibujante Técnico; Técnico Artístico; Dietista; Técnico en Saneamiento; Dibujo Técnico; Técnico en Fruticultura y Viticultura; Técnico Administrativo: (Especialidad Bancos; Especialidad Cooperativas; Especialidad Estadística); Asistente Médico Administrativo; Biología; Asistente Técnico en Construcciones; Música; Auxiliar de Servicio Social; Pedagogía en Matemáticas; Pedagogía en Inglés; Pedagogía en Educación Primaria.

9. GRADOS, TÍTULOS Y DIPLOMAS

9.1. *Bachillerato universitario*

Por decreto N° 10.913 de 6 de diciembre de 1961, la Universidad de Chile creó el nuevo grado de Bachillerato Universitario que se concedió –con todos los efectos legales de Bachillerato en Humanidades– a los alumnos que hubieran aprobado el 2° año de estudios en los Colegios Universitarios Regionales.

9.2. *Títulos*

a) *Profesor de Educación Primaria*, aprobado por decreto N° 10.914 de 6 de diciembre de 1961;
b) *Técnico administrativo,* aprobado por la Facultad de Ciencias Económicas, en sesión de 23 de agosto de 1963;
c) *Técnico Agrícola,* aprobado por la Facultad de Agronomía en sesión de abril de 1963. (decreto N° 5.801, de 23 de octubre de 1963);
d) *Orientadora del Hogar,* aprobado por decreto N° 7.956, de 26 de diciembre de 1963.

[19]GONZÁLEZ, *Informe...* (n. 7), pp. 12-13.

9.3. *Diplomas*

Auxiliar de Servicio Social Profesional, otorgado por la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (julio de 1963).

9.4. *Certificados*

Los Colegios o Centros otorgaban certificados de asistencia a los alumnos de los llamados Cursos Vespertinos Culturales.

10. COLEGIOS, CENTROS Y SEDES UNIVERSITARIOS REGIONALES

Una de las más importantes realizaciones de la Universidad de Chile en los años sesenta fue, sin duda, la generación y desarrollo de los Colegios, Centros y Sedes Universitarios. Para esa época, constituyó uno de los más grandes y atrevidos desafíos, toda vez que constituiría un rompimiento abrupto con el tradicional esquema de la institución educativa.

La manifestación más concreta de la situación del cambio que estaba viviendo el sistema nacional universitario, se produjo cuando la Corporación creó en la ciudad de Temuco, en el año 1960, el primer Colegio Universitario Regional, al que siguieron los de La Serena, en 1961; Antofagasta, en 1963; Iquique, Ñuble, Talca y Osorno, en 1965, y Arica, en 1966.

Con la puesta en marcha de estas ocho nuevas estructuras académicas en provincias –particularmente la creación de los Colegios Universitarios Regionales de Temuco y La Serena en el lapso de un año se acentuó la desconcentración geográfica de la enseñanza superior y se dio el impulso definitivo a la consolidación de este nivel educativo de las "carreras cortas", con la consiguiente ampliación de las oportunidades educacionales.

Estos colegios se mantuvieron desde su origen vinculados a los organismos básicos con estricta comunicación académica, ya que su papel era representar genuinamente la expansión universitaria en las diversas regiones de Chile.

Se reflejaba en esto el sentido unitario que, desde el primer momento, quiso imprimir la Universidad de Chile a su obra descen-

tralizadora. Así, los primeros colegios dependieron, en su etapa inicial, de la Facultad de Filosofía y Educación, pues en su seno nació la iniciativa, y luego desde ella misma se había puesto en marcha la organización de las primeras actividades, incluyendo la acreditación de los estudios.

La idea esencial que se tuvo en cuenta al fundar los Colegios Universitarios Regionales fue descentralizar y diversificar la enseñanza superior, estableciendo en provincias cursos universitarios y ofreciendo nuevas carreras de grado intermedio, conforme a un plan de progresivo alcance nacional.

Esta iniciativa de la Universidad encontró finalmente comprensión, estímulo y ayuda, tanto en las provincias del norte como del sur, gracias a una tarea persistente, tenaz y convincente con intendentes, gobernadores, alcaldes, colegios profesionales, liceos, empresas públicas y privadas y la comunidad toda, para extender a las regiones la presencia cultural de la Corporación.

Para aprovechar mejor los recursos de que se disponían se reunió a un grupo de especialistas extranjeros y chilenos que trabajaron los planes programáticos, su organización y administración en el Departamento de Estudios Generales, creado espacialmente para dirigir con un criterio nacional a los Colegios Universitarios Regionales. El personal de este Departamento estaba constituido por su Directora General, por una Oficina Administrativa y por profesores-coordinadores de programas de estudios, de métodos y material de enseñanza, de carreras profesionales de grado intermedio, de orientación y admisión, de evaluación y mediciones, y de administración.

Los Colegios, por su parte, tuvieron una organización y estructura acordes con la moderna concepción que se les dio desde el comienzo y se diferenciaron sustancialmente de la composición establecida para las escuelas y facultades de Santiago.

Las inversiones destinadas a los Colegios Universitarios Regionales se desglosaron en aportes fiscales para remuneraciones y funcionamientos y gastos en construcción así como en préstamos del Banco Interamericano de Desarrollo para la construcción y habilitación de los Colegios, y en la cooperación de la Fundación Ford para la adquisición de equipos de laboratorio y para el fomento de sus bibliotecas; esta cooperación incluye además la formación avanzada de profesores en Chile y en el extranjero.

Los cursos profesionales con que iniciaron sus actividades en ofrecimientos de carreras de nivel intermedio dieron comienzo a las respuestas de satisfacción a las crecientes exigencias del desarrollo económico, social y cultural de la política de expansión hacia las provincias del país.

Con la creación de los Colegios se había producido, pues, uno de los hechos más importantes en la evolución que se vislumbraba desde hacía varios años en la Universidad de Chile, al que seguirían muchos cambios similares dentro del sistema nacional universitario. Indudablemente que lo más significativo de esta iniciativa en la Universidad de Chile fue la importancia que adquirió para las provincias el funcionamiento de estas nuevas instituciones. De esta manera, la Corporación más antigua del país reafirmaba, a través de una obra efectiva, su carácter de universidad nacional.

Posteriormente, dentro del proceso natural de evolución que experimentó la Universidad de Chile, los Colegios Regionales se transformaron en Centros Universitarios y, finalmente en Sedes Universitarias, sin que esto significara la pérdida de la unidad que la Corporación tuvo en vista cuando puso en marcha esta obra descentralizadora.

Desde la creación del primer Colegio Universitario Regional en 1960, se sucedieron numerosos hechos que repercutieron fuertemente en la organización y acción de las universidades y, particularmente, en la Universidad de Chile.

El proceso de cambios que venía afectando a la Corporación en diversos aspectos culmina en el año 1981 cuando, por determinación legal y administrativa, se desprendió de todas sus sedes de provincias así como de importantes estructuras académicas en Santiago. La Universidad de Chile procedió a ceder, en cumplimiento de la normativa dictada, las estructuras físicas, las realizaciones técnicas y el personal académico, finalizando así su ciclo de acción directa en las provincias y perdiendo, además, la tuición de algunas carreras, en las que fue pionera, como la de Profesor de Estado.

Hoy, estas ex sedes de provincias son universidades, situación derivada de las disposiciones de la ley vigente sobre educación superior. No cabe duda de que todo el trabajo realizado durante veinte años en la universidad de Chile fue no sólo efectivo, sino que trascendente, pues ha permitido que en la actualidad estas instituciones formadas y consolidadas por ella misma hayan podido organizarse como uni-

versidades, colocándose a la par de la Casa de Bello. Es innegable, pues, el extraordinario aporte al desarrollo nacional que ha realizado la Universidad de Chile y es inmensa la gratitud que se le debe a la proyección futurista de los rectores Juan Gómez Millas, Eugenio González Rojas y de la Dra. Irma Salas Silva, en la creación y desarrollo de los Colegios, Centros y Sedes Universitarios Regionales.

11. FUTURO

La universidad actual y sobre todo la universidad del futuro, está condicionada por un conjunto de factores que la diferencian claramente de lo que fue la universidad del pasado.

La enorme expansión del número de estudiantes y graduados; la trascendencia de la ciencia y de la técnica para la sociedad actual; la labor de extensión cultural y de proyección social; la política nacional para un mejor aprovechamiento de sus recursos y la mayor coordinación de sus esfuerzos, hacen aparecer a la institución de hoy en una perspectiva diferente, como una de las fuerzas que han de cooperar a ese fin común, y sus tareas, integradas o, al menos ordenadas, dentro de unos proyectos generales de investigación y de enseñanza. No es posible ya examinar a la universidad como un ente aislado, sino en conexión con el conjunto del sistema de educación y de progreso científico y técnico de un país.

La preocupación por los problemas nacionales propia de la universidad, no nos debe hacer olvidar que hoy no es posible pensar o educar sólo a escala nacional. Vivimos en una época de vida mundial en que distancias y fronteras se abaten con rapidez vertiginosa y la universidad no puede desconocer esta realidad.

Sólo hay, naturalmente, un límite en esta actitud abierta de la universidad, y es que esté asegurado que su labor será hecha con la dignidad, la responsabilidad y la libertad que exige toda tarea universitaria. Esta gran labor exige, sin duda, sacrificios y esfuerzos. Y no nos referimos sólo a los sacrificios materiales, sino a otros que son mucho más dolorosos y difíciles: sacrificio de ideas, de rutinas y de prejuicios. Los mayores obstáculos para el desarrollo en la educación no proceden muchas veces de las dificultades materiales, sino de la resistencia a aceptar nuevas ideas y a abandonar viejos hábitos. La po-

lítica de la educación universitaria propugna, como toda política, una clara selección de objetivos y un programa articulado para cumplirlos en forma gradual, teniendo en cuenta la realidad, de manera clara y decidida. Las reformas universitarias, las reformas en la educación y quizá todas las reformas, exigen también un clima moral y un convencimiento colectivo; no son obra de unos pocos, sino de muchos. No es, por cierto, empresa fácil, pero de ella depende en gran medida nuestro futuro educativo.

Futuro que las actuales ocho Universidades Regionales, herederas legítimas de los Colegios, Centros y Sedes Universitarios, su raíz primigenia, trabajan denodadamente por la consecución del desarrollo y progreso para hacer la vía más segura de la cultura y la educación verdaderas.

BIBLIOGRAFÍA

1. FELIZ, George C. *The Regional University Centers: Innovation in Chile,* Berkeley, California; Center for Research and Development in Higher Education, University of California, 1972, 407 p.
2. GONZÁLEZ Rojas, Eugenio. *Informe de Consejo Universitario.* Universidad de Chile, 11 de marzo de 1960.
3. PIZARRO Pizarro, Marino. *Irma Salas Silva y la creación de los Colegios Universitarios Regionales,* [conferencia] Santiago: Universidad de Chile, 1987, 10 p.
4. PIZARRO Pizarro, Marino; SEPÚLVEDA, Ramón. *Carreras universitarias de las sedes de la Universidad de Chile en provincias.* Santiago: Universidad de Chile, Secretaría Técnica [de las] Sedes Universitarias, 1970, 152 p.
5. PIZARRO Pizarro, Marino. *Sociedad y Educación.* Santiago: Ed. Universitaria, 1997, 333 p.
6. PIZARRO Pizarro, Marino. *Un aporte al desarrollo de la Educación Superior.* Santiago: Ediciones del Departamento Coordinador de Colegios Universitarios de la Universidad de Chile, 1968, 110 p.
7. PIZARRO Pizarro, Marino. *Universidad y responsabilidad.* Santiago: Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Universidad de Chile, 1980, 38 p.
8. VERA Lamperein, Oscar. *Bases para un plan de desarrollo de la Universidad de Chile.* Santiago: Ed. Universitaria, 1966, 183 p.

ASPECTOS ORGANIZACIONALES

ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN CHILE: IMPACTO Y PROYECCIONES

MARÍA JOSÉ LEMAITRE DEL CAMPO
Secretaria Técnica. Comisión Nacional de Acreditación (CNAP)
Chile

RESUMEN

Se estudia la evolución de los distintos procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile, desde la regulación corporativa de la misma, encargada en un principio a la Universidad de Chile, hasta mediados de la década de 1950, cuando las universidades privadas de la época obtienen la autonomía. La siguiente etapa (1980-1990), es de una desregulación, que se somete a reformas en la siguiente (1990 en adelante), con una importante ingerencia pública, y que se entiende frente al hecho de la proliferación y diversificación del sistema educacional superior.

Dentro de ese panorama, la autora se detiene en analizar el papel que le corresponde en ello a la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), y los impactos de los procesos de aseguramiento de la calidad en el medio.

El artículo concluye con una exposición que explica algunos de los principales aspectos de la nueva ley de aseguramiento de la calaidad de la educación superior, aprobada por el Congreso Nacional en agosto de 2006.

Palabras clave: calidad de la educación superior; políticas públicas educacionales; regulación educacional; acreditación

ABSTRACT

The evolution of the different processes of reassuring of the quality of the higher education in Chile are studied from a corporative regulation of the same, being the University of Chile in charge of it

in a beginning, up to the mid 1950s, when the private universities of that period obtain their autonomy. The following period (1980-1990), is of deregulation, that is submitted to reforms (starting on 1980), with an important public influence, and that is understood due to the fact of proliferation of the higher education system.

From this scenario, the author stops to analyze the role that the National Pre-graduate Certification Commission (NPCC) has had in it, and the impact of the quality reassurance process had in the ambiance..

The article concludes with a presentation that explains some of the main aspects of the new law of quality reassurance of higher education, approved by the National
Congress in August of 2006.

Key Words: quality of higher education, public educational policies, national regulations, accreditation.

1. La evolución de los procesos de aseguramiento de la calidad

La calidad de la educación superior es un tema central en las discusiones y en la reflexión actual, pero no siempre ha sido objeto de regulación explícita, al menos, no en la forma en que se está abordando en la actualidad.

Al analizar la evolución de la educación superior chilena es posible distinguir diversos periodos, en los que la regulación ha ido adoptando diversas formas. En este trabajo se intentará hacer una revisión de éstas, con el fin de sistematizar el aprendizaje que se ha logrado a través del tiempo. Así, es posible distinguir, al menos, tres etapas: a) la regulación corporativa, ejercida por las propias instituciones de educación superior, b) la desregulación del sistema, y c) el desarrollo de procesos de regulación pública.

1.1 *La regulación corporativa de la educación superior*

Esta primera etapa se divide, también, en dos momentos: el primero responsabiliza por la calidad a la Universidad de Chile; el segundo, reconoce la autonomía de las universidades reconocidas por el Estado y les asigna la capacidad de autorregularse.

Hasta mediados de la década de los cincuenta del siglo pasado, la Universidad de Chile estaba encargada de validar los títulos otorgados por las

universidades privadas reconocidas en el país, lo que se hacía mediante la examinación de los alumnos, previa al otorgamiento del título.

La autonomía de las universidades privadas se fue constituyendo paulatinamente, a medida que diversas normas jurídicas fueron liberando a las carreras de la obligación de someterse a la examinación[1] Luego de disposiciones que incluyeron progresivamente a los títulos de Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales, Asistente Social, Pedagogía y Medicina, y de las leyes que, junto con dar origen a los colegios profesionales de constructores civiles, médicos veterinarios y periodistas, reconocieron los títulos correspondientes, la jurisprudencia de la Contraloría reconoció que

> "[L]os títulos y grados de las universidades reconocidas por el Estado, para todos los efectos legales, tienen el mismo valor que los dados por las universidades del Estado, en conformidad con las garantías constitucionales de la libertad de enseñanza y de la igualdad para optar a cargos públicos"[2].

Una vez que ocurre esto, se inicia una etapa que puede llamarse de "autorregulación corporativa". En efecto, en un contexto en que coexistía un número pequeño de instituciones (dos universidades estatales y seis privadas), de alta selectividad; en que la educación superior atendía esencialmente a los estudiantes más calificados de su generación, en contacto con académicos prestigiosos graduados en las mejores universidades del país o del extranjero; con instituciones que gozaban de la asignación de suficientes recursos públicos[3] sin interferencia académica, administrativa o financiera de parte del Estado, no era necesario sino el compromiso de las propias instituciones con una calidad casi inevitable. Sin embargo, esta misma autorregulación condujo a una escasa capacidad de respuesta a la creciente demanda por educación superior: las universidades no sintieron la necesidad de ampliar sus vacantes para acoger a una población potencial en expansión, lo que justificaron, además, por la necesidad de mantener la selectividad de la matrícula.

[1] BERNASCONI, Andrés. *Regímenes jurídicos de las instituciones de educación superior.* Santiago, 1994.

[2] BERNASCONI, *op. cit.* (n. 1).

[3] No sólo se aseguraba una dotación de recursos suficiente para atender las necesidades de docencia, sino que, además, la Ley 11.575 aseguraba los recursos necesarios para desarrollar actividades de investigación.

1.2 *La desregulación de la educación superior (1980 - 1990)*

La reforma de 1980 afectó a la totalidad de la educación superior y transformó completamente la operación de las instituciones. Las dos grandes universidades estatales, con presencia nacional, se vieron reducidas a sus sedes centrales en Santiago, y sus sedes regionales se convirtieron en nuevas casas de estudio autónomas. Se abrieron las puertas a nuevas instituciones privadas y se crearon otros tipos de entidades, agregando a la diversificación horizontal de los nuevos proveedores la diversificación vertical de instituciones con distintas atribuciones.

La eliminación de las sedes de la Universidad de Chile y la Técnica del Estado, si bien permitió una mayor identificación de las nuevas instituciones con las necesidades y características de las regiones en que estaban ubicadas, atomizó el sistema y redujo no sólo la influencia social y política de las universidades públicas sino también su impacto científico y académico[4].

La reforma introdujo cambios significativos en la estructura institucional del sistema y modificó también sustancialmente el régimen de financiamiento de la educación superior. Así, la 'autonomía privilegiada' asociada a un financiamiento garantizado por parte de Estado, sin interferencias en la gestión de las instituciones de educación superior, se vio reemplazada por mecanismos que obligaron a las universidades a buscar nuevas fuentes de financiamiento[5]. Así, es posible afirmar que la privatización del sistema no es sólo el resultado de la apertura a nuevos actores privados, sino –y principalmente– el efecto de la creciente dependencia de las instituciones respecto de fuentes privadas de recursos.

Como consecuencia de estas reformas, el número de instituciones experimentó un aumento dramático. La matrícula también creció, aunque a un ritmo menor, como puede verse en la tabla 1, que también

[4] LEMAITRE, María José; LAVADOS, Iván. *La educación superior en Chile: riesgos y oportunidades en los '80.* Santiago, 1985.

[5] El DFL N°5 reasignó el financiamiento institucional otorgado a las universidades existentes hasta 1980, y sus derivadas, en tres componentes: aporte fiscal directo, distribuido de acuerdo a criterios históricos, aporte fiscal indirecto, vinculado a la matrícula de los 20.000 mejores puntajes en la prueba de selección a la universidad (PAA) y fondos para crédito estudiantil. Estos últimos se hacían indispensables en un esquema en el que las universidades –tanto públicas como privadas– debieron cobrar aranceles para complementar sus ingresos. La palabra clave desde entonces ha sido 'autofinanciamiento', circunstancia que modificó profundamente la estructura y la gestión de las universidades en Chile.

muestra cómo el sistema público, sometido a mecanismos inusuales de conducción y financiamiento, no sólo no aumentó sus vacantes, sino que experimentó una disminución de la matrícula total.

1.3 *La regulación pública*

a) Proliferación de instituciones y diversificación del sistema, 1980-1990

La regulación quedó entregada al mercado durante la década de los ochenta. La constatación de que éste era incapaz de asegurar la calidad o de legitimar socialmente a las entidades privadas condujo al mismo gobierno militar que había desregulado la educación superior a la convicción de que era indispensable establecer algún mecanismo público de aseguramiento externo de la calidad. Mediante la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), en 1990[6], introdujo un mecanismo regulatorio que estableció un sistema de licenciamiento para instituciones privadas de educación superior administrado por el Consejo Superior de Educación.

Tabla 1
CRECIMIENTO DE INSTITUCIONES Y MATRÍCULA 1980-2000

	1980		1990		2000	
	Nº inst.	Matrícula	Nº inst.	Matrícula	Nº inst.	Matrícula
Universidades	8	112,896	60	127,628	64	321,233
– Públicas	*8*	*112,896*	*20*	*108,119*	*25*	*213,663*
– Privadas	*0*	*0*	*40*	*19,509*	*39*	*107,570*
Institutos Profesionales	0	0	79	40,006	60	86,392
Centros de Formación Técnica	0	0	161	77,774	116	53,895
Total	8	112,896	300	245,408	240	461,520

Fuente: Ministerio de Educación, www.mineduc.cl

[6] La LOCE se aprobó el 10 de marzo de 1990, aunque su discusión (privada) y tramitación llevaba ya un par de años.

i) Primer hito de aseguramiento de la calidad: licenciamiento de instituciones privadas nuevas[7]

El Consejo Superior de Educación (CSE) es un organismo público, de carácter autónomo, formado por ocho miembros, designados por las instituciones de educación superior y otras organizaciones sociales[8]. Lo preside el ministro de Educación y se financia con recursos provenientes en parte del presupuesto nacional y en parte de aranceles pagados por las instituciones que solicitan el licenciamiento. Tiene una secretaría técnica y opera principalmente a través del trabajo de consultores y evaluadores contratados para fines específicos.

El CSE evalúa todas las propuestas de nuevas universidades e institutos profesionales, y las aprueba o formula observaciones. Si las aprueba, debe además autorizar los programas que ofrecen, y certificar que cuentan con los recursos necesarios para implementar su proyecto. Si formula observaciones, la institución tiene un plazo para subsanarlas y volver a presentar su propuesta al CSE, que decide finalmente acerca de su aprobación o rechazo. Este último significa que el proyecto "se tiene por no presentado".

La aprobación (incluyendo la certificación de recursos) completa los requisitos para el reconocimiento oficial e implica el comienzo de un periodo de supervisión por parte del CSE que contempla el análisis de las "variables significativas de su desarrollo, tales como docentes, didácticas, técnico-pedagógicas, programas de estudios, físicos y de infraestructura, así como los recursos económicos y financieros necesarios para otorgar los grados académicos y los títulos profesionales de que se trate" (LOCE, art. 43). Durante los siguientes seis años, la institución debe proporcionar al CSE los antecedentes que éste solicite; asimismo, el CSE puede examinar a sus estudiantes y someter a la institución a auditorias

[7] En los párrafos que siguen se describe el proceso de licenciamiento para universidades e institutos profesionales. Los centros de formación técnica están sometidos a disposiciones semejantes, administradas por el Ministerio de Educación. Con el objeto de simplificar el análisis, manteniéndolo a nivel de instituciones que otorgan títulos profesionales, no se analizará en detalle el proceso de licenciamiento de centros de formación técnica, que ha seguido, en general, un proceso muy parecido, con efectos similares.

[8] Los miembros del CSE son designados por las universidades estatales (1), las universidades privadas autónomas (1), los institutos profesionales autónomos (1), el Consejo Superior de Ciencias y el Consejo Superior de Desarrollo Tecnológico (1), las Academias del Instituto de Chile (2), la Corte Suprema de Justicia (1), las Fuerzas Armadas y Carabineros de Chile (1).

financieras y administrativas; debe visitarla periódicamente para evaluar el grado de avance del proyecto institucional y aprobar todos los nuevos programas que la institución desee ofrecer, incluyendo las modificaciones a los programas ya aprobados. Emite anualmente un informe de estado de avance y puede exigir las acciones que considere necesarias para asegurar el desarrollo del proyecto institucional. Al cumplirse el plazo de seis años, el CSE hace una evaluación global y, si considera que el proyecto se ha desarrollado satisfactoriamente, certifica su autonomía, que la LOCE define como la facultad para "otorgar toda clase de títulos y grados académicos en forma independiente" (art. 46).

En caso contrario, la supervisión puede extenderse hasta por cinco años más, al cabo de los cuales el CSE sólo puede certificar la autonomía de la institución o pedir al Ministerio de Educación que la cierre. Durante el periodo de supervisión, puede también suspender el ingreso de nuevos alumnos o solicitar el cierre si considera que no responde satisfactoriamente a las observaciones formuladas[9].

El proceso de licenciamiento tuvo un impacto claro y significativo sobre el sistema. En términos cuantitativos, el efecto de la acción del Consejo Superior de Educación puede verse la siguiente tabla.

Tabla 2
EVOLUCIÓN DE LA SITUACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
1980 - 2005

	Universidades	Institutos profesiionales	Total
Instituciones creadas entre marzo de 1981 y marzo de 1990	40	80	120
Instituciones autorizadas entre julio de 1990 y diciembre de 2005	10	10	20
Instituciones certificadas autónomas	24	11	35
Instituciones cerradas por disposición del CSE	13	25	38

Fuente: *www.cse.cl*

[9] CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN. *Boletín oficial: normas generales*, Santiago, 1996.

b) Masificación de la educación superior, 1990-1998

Durante la década de los noventa, el número de nuevas instituciones privadas quedó relativamente consolidado, pero la matrícula experimentó un crecimiento significativo (como puede verse en tabla 1) y la cobertura llegó a cerca del 30% de la cohorte correspondiente[10]. La población estudiantil dejó de ser el grupo homogéneo, de altas calificaciones, que había sido tradicional en Chile hasta 1980, para incorporar a estudiantes diversos, muchos de ellos de primera generación, y cuyas calificaciones eran, en muchos casos, de bajo nivel[11].

Las instituciones entraron en un proceso de competencia feroz por estudiantes, docentes y recursos. La publicidad se convirtió en un ítem central de los presupuestos institucionales y comenzó a desarrollarse una preocupación creciente por la disponibilidad de información acerca de la educación superior[12].

En el ámbito de la regulación, se hizo evidente un doble estándar: las nuevas instituciones privadas estaban sujetas a un proceso de supervisión riguroso administrado por el CSE, pero las instituciones públicas, así como las privadas que habían obtenido su autonomía, se encontraban al margen de todo proceso evaluativo. Como consecuencia de esta falta de regulación, y de la percepción de que la oferta de educación superior se hacía en un contexto de alta heterogeneidad, comenzó a erosionarse la confianza social en la educación superior y en el valor relativo de los títulos otorgados; se hizo evidente, entonces, la necesidad de una nueva forma de aseguramiento de la calidad[13].

ii) Segundo hito de aseguramiento de la calidad:
acreditación voluntaria de carreras y programas

En 1998 el Ministerio de Educación creó la Comisión Nacional de Acreditación (CNAP)[14], a cargo de diseñar e implementar un proceso

[10] ALLARD, Raúl. "Rol del Estado, políticas e instrumentos de acción publica en educación en Chile", Santiago, 1999; *Organization for Economi Cooperation and Development. Reviews of national policies for education: Chile*, 2004.

[11] LEMAITRE, María José; RACZYNSKI, Dagmar. *Stakeholders in higher education: how to deal with complexity*, 2001

[12] *Ibid.*

[13] CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN, *Ocho años de experiencia: 1990-1998*. Santiago, 1998.

[14] Decreto de Educación 51/1999, en www.cnap.cl

experimental de acreditación de carreras, y de generar una propuesta que pudiera plasmarse en un proyecto de ley[15].

La CNAP tiene trece miembros, designados por el ministro de Educación; cuenta con una Secretaría Técnica, a cargo de la coordinación y administración de los procesos de acreditación, y se financia con recursos del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP), dado que se trata de la concreción de uno de sus componentes[16].

Esta Comisión desarrolló criterios y procedimientos para la acreditación, con la colaboración activa de académicos, profesionales en ejercicio, colegios profesionales y empleadores de las distintas áreas y carreras. La evaluación de carreras se centra en el análisis de tres dimensiones:

- Perfil de egreso y resultados, que contempla el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes deben desarrollar durante el proceso formativo, la organización curricular, los resultados observados del proceso y la vinculación con el medio disciplinario, profesional y laboral.
- Condiciones de operación, que considera el conjunto de factores que afectan la capacidad de la institución para lograr los objetivos planteados, esto es, estructura organizacional, recursos humanos, proceso de enseñanza-aprendizaje, infraestructura y recursos para la enseñanza.
- Finalmente, capacidad de autorregulación, es decir, la capacidad para identificar las principales fortalezas y debilidades de la carrera y para diseñar e implementar un plan de mejoramiento.

[15] En la misma época, el Ministerio de Educación creó la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP), a cargo de la evaluación y acreditación de programas de doctorado y maestría, que recogió la experiencia de CONICYT. La acreditación es requisito necesario para la obtención de becas para seguir estudios de posgrado. Si bien se trata de una experiencia significativa y de gran impacto para el desarrollo de la educación superior en el país, en este artículo el foco se mantiene en la formación de pregrado, de modo que no se analizará la trayectoria de la CONAP.

[16] Los componentes principales del MECESUP son aseguramiento de la calidad, fortalecimiento institucional y el fondo competitivo. *Vd.* REICH, *Programa de Mejoramiento de la Calida y la Equidad de la Educación Superior*, Ministerio de Educación, *Boletín MECESUP*, N° 2, Santiago, noviembre 2002.

Este análisis se efectúa sobre la base de un proceso de auto evaluación y una evaluación externa conducida por especialistas nacionales y extranjeros[17].

La CNAP ha destinado un volumen significativo de recursos al desarrollo de capacidades institucionales de autorregulación en las instituciones, enfatizando el desarrollo de sistemas de información y análisis institucional, gestión y planificación. Para ello, ha financiado proyectos diseñados por las instituciones, organizado seminarios y reuniones técnicas con destacados especialistas chilenos y extranjeros, y realizado dos visitas de estudio fuera del país.

Como puede verse en la tabla 3, las instituciones han mostrado un alto interés por acreditar sus programas. A la fecha, hay más de 500 programas en proceso de acreditación, los que representan alrededor del 35% de la matrícula de pregrado. Cerca de 300 programas han completado el proceso, con una decisión que puede ser de acreditar o no acreditar; en el primer caso, la vigencia puede extenderse desde un mínimo de dos años a un máximo de siete, dependiendo de las fortalezas y debilidades identificadas y de los planes de mejoramiento propuestos por la institución[18].

c) Autonomización del sistema y segunda ola de expansión, 1995-2005

A medida que las instituciones privadas obtenían su autonomía, fue aumentando la competencia por estudiantes. Las vacantes superaron el número de postulantes y las instituciones comenzaron una búsqueda agresiva de distintas formas. Una de las estrategias más frecuentes fue la apertura de sedes en ciudades menores a lo largo del país.

Si bien el intento de ofrecer oportunidades de educación superior a los estudiantes parece una buena idea, no lo es tanto si la oferta no cuenta con condiciones mínimas de calidad. En un país altamente centralizado, como lo es Chile, es difícil contar con docentes de buen nivel en lugares apartados; en un contexto de recursos escasos, es difícil instalar laboratorios, bibliotecas o recursos didácticos, y, en muchos casos, éstos simplemente no existen. Una estrategia frecuente consiste en un

[17] Los procedimientos, criterios y materiales usados por la CNAP están a disposición de los interesados en su página web: www.cnap.cl. *Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado. Manual para el desarrollo de procesos de autoevaluación*, 2001.

[18] El detalle de las decisiones de acreditación se encuentra en www.cnap.cl.

convenio con el municipio, que pone a disposición de una institución de educación superior la sede del liceo local, después del término de las actividades diarias. La institución de educación superior envía un grupo de docentes los viernes en la tarde y los fines de semana, pero la docencia misma se imparte en condiciones de precariedad extrema[19].

Como consecuencia de lo anterior, el sistema de educación superior se ha segmentado: un conjunto de instituciones consolidadas, innovadoras y desarrolladas coexisten con otras que ofrecen programas de baja o desconocida calidad. Se hizo por tanto imprescindible buscar mecanismos que provean incentivos eficaces para que sean las propias entidades las que asuman la responsabilidad por la calidad de su oferta, ya sea en el área de la docencia, la investigación u otras contempladas en su misión o en su definición de propósitos.

iii) Tercer hito de aseguramiento de la calidad:
acreditación institucional, centrada en la capacidad
de autorregulación.

La acreditación institucional está a cargo de la CNAP, por expreso requerimiento del Ministro de Educación. Se centra en la existencia y operación eficaz de políticas y mecanismos para verificar el cumplimiento de los propósitos institucionales, en un marco general de criterios relativos a la capacidad de autorregulación[20]. Así, las instituciones de educación superior deben demostrar que cuentan con:

- Propósitos claros, apropiados y conocidos
- Definición formal de políticas y mecanismos para verificar la calidad y asegurar el logro de los propósitos institucionales
- Aplicación eficaz de las políticas y mecanismos existentes, en los distintos niveles y formas de operación de la institución (facultades, sedes, jornadas, etc.)
- Resultados concordantes con sus políticas
- Mecanismos de autorregulación

Las instituciones que solicitan la acreditación deben demostrar que estos criterios se cumplen al menos para las áreas de docencia conducente a título y gestión institucional; pueden también considerar otras

[19] COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE PREGRADO. *Estudio de sedes de institución de educación superior en Chile*, Santiago, 2003, 2.

[20] Los criterios y procedimientos de acreditación institucional están en www.cnap.cl/acreditación/.

áreas, tales como docencia de posgrado, investigación, vinculación con el medio u otras que ellas mismas propongan, de acuerdo a su declaración de misión o sus prioridades institucionales[21].

La evaluación interna contempla tres componentes principales:

a) una revisión crítica de las políticas y normas relativas a la definición y cumplimiento de los propósitos institucionales de cada una de las áreas;
b) una consulta a informantes claves en los distintos niveles de la institución para verificar la aplicación y resultados de dichas políticas y normas, y
c) estudios de caso para ejemplificar la aplicación de las políticas y normas de autorregulación identificadas por la institución.

Esta evaluación interna se complementa con una externa, a cargo de especialistas para cada área, con participación de expertos nacionales e internacionales. Con estos antecedentes, la CNAP adopta una decisión de acreditación o de no acreditación, y define el plazo de vigencia de la primera.

El primer ciclo se completó en agosto de 2004; en enero de 2006 se había completado el proceso para un alto porcentaje de instituciones, como puede apreciarse en la tabla 4.

Tabla 4
RESULTADOS DEL PROCESO DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL, ENERO 2006

Instituciones	Universidades		Institutos profesionales		Centros de formación técnica		Total	
	N°	% matr.	N°	% matr.	N°	%matr.	N°	% matr.
Acreditadas	35	68%	6	64%	5	88%	46	67%
No acreditadas	7	14%	1	9%	1	1%	9	13%
En proceso	7	10%	4	9%	3	7%	15	10%
Fuera del proceso	7	8%	11	18%	3	4%	35	10%
Total	56	100%	22	100%	12	100%	105	100%

Fuente: elaboración CNAP a partir de los datos de INDICES (CSE, 2005).

[21] COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN Y PREGRADO. *Guía para la acreditación institucional*, 2004.

Nota: El total en este cuadro se refiere sólo a las instituciones autónomas, que son las elegibles para el proceso de acreditación institucional. No corresponde al número de instituciones en cada categoría; el porcentaje, en cambio, se refiere al total de estudiantes matriculados en las instituciones contempladas en cada categoría.

2. IMPACTO DE LOS PROCESOS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Si bien no existen estudios formales acerca de las consecuencias de estos mecanismos, es posible hacer un análisis informal de los cambios en el sistema que podrían atribuirse a los distintos esquemas de aseguramiento de la calidad vigentes en el país desde 1990.

2.1 *Licenciamiento*

Fue inicialmente resistido por las instituciones, pero su definición por ley –y por una ley orgánica de rango constitucional– le dio un peso ineludible. La obligación de someterse a evaluaciones periódicas, la necesidad de formalizar los antecedentes institucionales –con el fin de definir lo que se entendería por el proyecto institucional que, de acuerdo con la LOCE, sería el marco de referencia para el proceso de licenciamiento– y el requerimiento de información acerca de los principales procesos desarrollados en las instituciones, fueron todos elementos que exigieron un esfuerzo de sistematización y ordenamiento que éstas reconocieron y apreciaron una vez que lograron completarlo.

La supervisión del Consejo fue un instrumento para que algunas instituciones fueran consolidándose, mejoraran sus procesos internos y, al obtener la certificación de su autonomía, ganaran en legitimidad. Las que no lograron consolidar sus proyectos se cerraron y, aunque esto representó un problema real –aunque pasajero– para sus estudiantes, nadie discutió la necesidad de ese tipo de medidas.

En muchos casos, los acuerdos e informes de estado de avance del Consejo proporcionaron a las instituciones "cartas de navegación" apropiadas y, si bien éstos a veces se consideraron demasiado prescriptivos, en general se reconoció su eficacia orientadora. De hecho,

una llegó a reconocer públicamente que el Consejo era, para ella, el consultor más barato del mercado.

Al comienzo, el CSE planteó la necesidad de que las instituciones desarrollaran procesos de auto evaluación; aunque éstas hicieron esfuerzos en esta dirección, rápidamente se hizo evidente que era poco realista esperar informes críticos y el reconocimiento de deficiencias importantes de parte de instituciones que corrían el riesgo de sufrir sanciones graves precisamente debido a esas deficiencias. El Consejo, entonces, centró sus exigencias en la provisión y análisis de un conjunto de datos institucionales que sirvieron de base para el establecimiento de sistemas de información[22].

La evaluación externa no estuvo exenta de dificultades. No era fácil encontrar evaluadores que las instituciones privadas estuvieran dispuestas a reconocer como 'pares' y que fueran capaces de evaluar organizaciones que no seguían los patrones tradicionales, distinguiendo, al mismo tiempo, entre lo que era efectivamente diferente y lo que disfrazaba la mediocridad de diferencia. En algunos casos, los evaluadores aplicaban a estas nuevas instituciones estándares y exigencias correspondientes a entidades consolidadas, con financiamiento público; sin embargo, muchos de los miembros de los comités de pares hicieron un esfuerzo serio y lograron reconocer la calidad aun cuando a veces venía en envases poco habituales.

Por su parte, las instituciones se percataron rápidamente de que, para obtener la autonomía con facilidad, había que satisfacer los requerimientos del CSE, y que sus propuestas tenían que reducirse al mínimo para facilitar su cumplimiento. En la práctica, esto significó que sólo se cerraron aquellas irremediablemente malas y que muchas de las mediocres sobrevivieron hasta la autonomía, ocasión en la que quedaron libres de ofrecer toda clase de títulos y grados, algunos de muy mala calidad[23].

El cierre de algunas instituciones representó problemas para los estudiantes: debieron reubicarse, extendiendo su periodo de estudio, y sus títulos sufrieron una cierta devaluación[24]. Pero, al mismo tiempo,

[22] Consejo Superior de Educación. *Ocho años de experiencia..., cit.* (n. 13)

[23] *Ibid.*

[24] Efectivamente, los estudiantes de las instituciones que debieron cerrarse por disposición del Consejo tuvieron que reubicarse en otras instituciones. Sin embargo, la garantía de que los títulos obtenidos en dichas instituciones mantenían su validez y

el reconocimiento de que no se podía operar por debajo de ciertos niveles mínimos de calidad fortaleció el sistema, y otorgó un alto grado de validación social a la certificación de autonomía, particularmente importante en el contexto competitivo en que se desarrolla la educación superior.

El licenciamiento ha operado como un mecanismo de fortalecimiento para las nuevas instituciones privadas y de legitimación social del sector. Asimismo, permitió capacitar grupos importantes de académicos, no sólo en esas entidades sino, también, en las públicas, donde los evaluadores aprendieron técnicas y procedimientos que luego llevaron de vuelta a sus propias organizaciones.

La falta de consistencia entre el proceso de licenciamiento y su efecto final representa un problema: todo el proceso apunta a la evaluación de un proyecto institucional y la calidad de su implementación. La definición de autonomía, en cambio, implica precisamente la posibilidad de modificar radicalmente el proyecto que condujo a ella, y el proceso –tal como está definido en la LOCE– no tiene mecanismos que permitan resolver esta contradicción.

2.2 *Los procesos de acreditación*

El impacto de estos procesos se expresa en diversos aspectos, que se describen a continuación.

a) El desarrollo de recursos humanos

La acreditación es una tarea académica, desarrollada por académicos, tanto en la definición de criterios de calidad como en su aplicación al interior de las carreras e instituciones, en la evaluación externa y en la toma de decisiones de acreditación. Precisamente por eso, los procesos de acreditación han tenido como resultado un desarrollo apreciable de recursos humanos calificados en procesos de evaluación de la calidad.

Así, en las instituciones de educación superior hay muchos académicos, de distintas áreas disciplinarias, que han participado en procesos

reconocimiento oficial, unido al hecho de que muchas instituciones privadas (e incluso algunas de las públicas) facilitaron la inserción de estos estudiantes en sus diferentes programas redujo en gran medida el impacto negativo que podría haberse producido.

de autoevaluación o evaluación interna; que han trabajado en la identificación de fortalezas y debilidades, y en el diseño e implementación de planes de mejoramiento; que han desarrollado mecanismos de autorregulación y se encuentran en condiciones de abordar el tema de la calidad con una diversidad de instrumentos.

Al mismo tiempo, el proceso ha tenido como resultado un número muy importante de especialistas capacitados para hacer evaluación externa, en distintas áreas del conocimiento y en temas de gestión y de docencia. Ellos no sólo han aprendido a mirar instituciones y carreras distintas, sino que han llevado este aprendizaje al interior de las propias.

Por último, el trabajo del CSE y de las Comisiones Nacionales de Acreditación, en el campo del pre y posgrado, ha permitido formar a un importante núcleo de profesionales capaces de organizar y administrar procesos de licenciamiento y acreditación.

b) Aprendizajes institucionales

Las instituciones han tenido la oportunidad de llevar a cabo procesos de evaluación y, al hacerlo, han constatado sus beneficios: el reconocimiento de los factores que inciden en la calidad, la oportunidad para revisar desde los propósitos definidos para la carrera, o para la institución, hasta los resultados obtenidos, pasando por los recursos existentes (o los que faltan) y los procesos que permiten pasar de una situación inicial a la obtención de los productos esperados.

La necesidad de desarrollar procesos de autoevaluación con plazos previamente definidos obliga a las instituciones a "hacer urgente lo importante" y a convocar a actores no siempre contemplados en el análisis de la pertinencia de la oferta de carreras o programas.

La necesidad de abrirse a la evaluación externa, la disposición a mostrar a una mirada ajena lo que cada carrera o entidad hace, ha significado también un aprendizaje significativo que, en muchos casos, ha permitido reconocer fortalezas prácticamente ignoradas y mejorar procesos que parecían intocables.

En este aprendizaje también ha jugado un papel importante el reconocimiento de que, en un contexto competitivo como el de la educación superior chilena, la garantía de calidad otorgada por la acreditación es un elemento diferenciador importante, que tiene un impacto no despreciable sobre el mercado.

c) Gestión institucional

Los procesos de licenciamiento y de acreditación se refieren, en última instancia, a temas de gestión, y es tal vez en este ámbito donde se pueden apreciar efectos significativos. Uno de los más notorios es el desarrollo creciente de sistemas de información y análisis institucional, que permiten avanzar hacia toma de decisiones basadas en evidencias (dejando de lado, o al menos poniendo en perspectiva, decisiones intuitivas como las que algunos rectores reconocían adoptar). La autoevaluación exige una provisión institucional de información clara, oportuna, válida y confiable que, una vez disponible, permite apoyar decisiones y definiciones de política que van mucho más allá de la acreditación.

En segundo lugar, y sobre todo en el ámbito de las carreras, se han producido avances significativos en la definición de perfiles de egreso más claros y concretos de lo que había sido tradicional en el sistema. Su determinación en términos de los resultados esperados del proceso de formación permite orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje, mejorar la asignación de recursos y transitar desde una evaluación centrada en insumos hacia una mayor consideración de productos, todo lo cual constituye un avance en términos de la capacidad de dar cuenta pública de la labor desempeñada por las instituciones de educación superior.

2.3. *Lecciones aprendidas*

Uno de los rasgos importantes que han logrado los mecanismos de aseguramiento de la calidad es su legitimidad y aceptación social, asociado fundamentalmente a tres aspectos principales:

- En *primer* lugar, al hecho de que, salvo en el caso del licenciamiento, la participación en ellos ha sido voluntaria. La obligatoriedad implica habitualmente el desarrollo de una actitud de obediencia que, difícilmente, genera adhesión y aceptación. La voluntariedad enfatiza el hecho de que estos procesos tienen por objetivo fundamental el mejoramiento de la calidad y pone en las instituciones la responsabilidad por el avance hacia niveles crecientes de excelencia.
- Un *segundo* aspecto es la destacada participación de la comunidad académica en los procesos de acreditación. El hecho de que la definición de los criterios de calidad, la auto evaluación, la

evaluación externa y las decisiones de acreditación hayan estado siempre en manos de académicos destacados de los correspondientes campos disciplinarios, profesionales o institucionales, les ha otorgado una credibilidad difícilmente accesible en otras circunstancias.

- El *tercero* se refiere al reconocimiento sistemático de la autonomía de las instituciones de educación superior que se ha hecho en todos los procesos de acreditación. La CNAP ha insistido en que la calidad es responsabilidad de ellas mismas, quienes asumen la tarea de asegurarla en sus distintas funciones.

Es preciso reconocer, también, las ventajas de iniciar el trabajo mediante la implementación de procesos experimentales, que permitieron ir adaptando los criterios y procedimientos a las necesidades y características de la educación superior chilena. Ese aprendizaje hace posible la dictación de una ley que dé estabilidad y sustentabilidad al sistema, construida a partir de la experiencia de las instituciones de educación superior y de sus directivos y académicos.

Hay, además, aprendizajes importantes relativos al proceso mismo de aseguramiento de la calidad:

a) La constatación de la necesidad de trabajar con definiciones flexibles y amplias (pero no por ello menos rigurosas) de calidad. En este sentido, la CNAP ha operado con una definición que integra dos aspectos esenciales:
   i. *Consistencia externa*, es decir, el grado en que la carrera, el programa o la institución satisfacen los requisitos planteados por el grupo de referencia institucional, disciplinario, profesional o tecnológico correspondiente. Estas exigencias representan un núcleo duro que toda entidad, carrera o programa debe cumplir desde el punto de vista del rol social que cumple.
   ii. *Consistencia interna*, que pone en perspectiva los requisitos externos al plantear que cada institución debe ser fiel a los principios y prioridades definidas en su declaración de misión. Así, cada una define su perfil propio y los rasgos que imprime a los profesionales y académicos que forma, y fortalece los aspectos positivos de la diversidad del sistema de educación superior.
b) La oferta de apoyo a las instituciones centrada esencialmente en la capacidad de gestión, tanto institucional como relativa a cada una de las funciones principales que ellas deciden asumir.

c) La importancia de incorporar la evaluación de resultados, sin dejar de lado el conocimiento y análisis de insumos y procesos. La insistencia en evaluar resultados ha tenido como consecuencia que las instituciones concentren esfuerzos en la identificación y análisis de éstos, lo cual también fortalece la gestión.
d) La necesidad de vincular los ejercicios de aseguramiento de la calidad con otros instrumentos de política, siempre que esto no se traduzca en una aplicación lineal y directa. Los resultados de los procesos de acreditación aportan una información esencial para la aplicación de políticas públicas, y el mejoramiento de la calidad debe ser uno de los objetivos principales de éstas en el campo de la educación superior.
e) El aseguramiento de la calidad es un instrumento de política, no un fin en sí mismo. Así, sólo es eficaz en la medida en que se pone al servicio de la educación superior, de sus programas y de sus estudiantes.

Por último, es importante reconocer que se trata de procesos que van construyéndose en el tiempo, y que mejoran notablemente mediante un método de aproximaciones sucesivas. Así, es esencial escuchar a los actores y participantes en las distintas etapas, y hacer los ajustes necesarios en una lógica que reúna, a la vez, capacidad de respuesta (y, por tanto, flexibilidad y mejoramiento) con responsabilidad (es decir, estabilidad, claridad en las reglas del juego, transparencia).

3. La ley de aseguramiento de la calidad

Sobre la base de la experiencia adquirida por la CNAP, ésta presentó una propuesta al Ministerio de Educación que se tradujo en un proyecto de ley. Dicho proyecto, luego de un largo proceso de análisis y deliberación, fue aprobado en agosto de 2006.

Los principales aspectos que es preciso destacar de dicha ley son los siguientes:

3.1. *Establecimiento de un sistema de aseguramiento de la calidad, que reconoce diversas funciones:*

a) Información, cuyo objeto es identificar, recoger y difundir los antecedentes necesarios para la gestión del sistema y la información pública, y que corresponde al Ministerio de Educación.

b) Licenciamiento de nuevas instituciones de educación superior, encomendado al Consejo Superior de Educación, de acuerdo a las disposiciones de la LOCE, ya mencionadas más arriba y a las modificaciones introducidas en la ley.
c) Acreditación institucional, correspondiente a la evaluación de los mecanismos de autorregulación existentes en las instituciones de educación superior, y responsabilidad de la Comisión Nacional de Acreditación.
d) Acreditación de carreras o programas ofrecidos por instituciones autónomas de educación superior, que será responsabilidad de agencias acreditadoras autorizadas por la Comisión Nacional de Acreditación.

3.2. *Creación de una instancia de coordinación*

Dado que las funciones señaladas son responsabilidad de diversos organismos, la ley crea un Comité de Coordinación conformado por el Vicepresidente del Consejo Superior de Educación, el Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación y el Jefe de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación.

3.3. Creación de una Comisión Nacional de Acreditación como un organismo autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio

La Comisión será presidida por un académico designado por el Presidente de la República y estará integrada por catorce miembros designados por distintos organismos[25], más un secretario ejecutivo designado por la propia Comisión.

[25] Los integrantes de la Comisión serán designados por las universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (3), las universidades privadas autónomas (2), los institutos profesionales (1), los centros de formación técnica (1), la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (2), los presidentes de las Federaciones de Estudiantes (2). Adicionalmente, forman parte de la Comisión el Jefe de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación y dos figuras destacadas, una del sector productivo y la otra miembro de una asociación profesional o disciplinaria, estas últimas designadas por la propia Comisión.

3.4. *Cambios introducidos por la ley en el sistema*

Si bien la ley recoge la experiencia de la CNAP y de la CONAP, introduce algunos cambios significativos. Los más importantes son los siguientes:

a) En cuanto al licenciamiento, la ley refiere a las disposiciones de la LOCE, pero al mismo tiempo la modifica, transfiriendo al CSE la evaluación y licenciamiento de los centros de formación técnica que la LOCE encomendaba al Ministerio de Educación.

b) En el campo de la acreditación de carreras, se establece que las carreras de Medicina y de Pedagogía (en educación de párvulos, básica, media y diferencial) deberán someterse obligatoriamente a la acreditación, desde su primer año de funcionamiento.

c) Asimismo, la ley encomienda la acreditación de carreras conducentes a título, de programas de maestría y de especialización en el área de la salud a agencias acreditadoras, nacionales o extranjeras.

d) La ley define una nueva función, la de autorizar y supervisar agencias acreditadoras de carreras conducentes a título y de programas de maestría y especialidades del área de la salud, la que encomienda a la Comisión Nacional de Acreditación.

e) La función de acreditación institucional corresponde a la Comisión Nacional de Acreditación; la ley introduce para su implementación la figura de pares evaluadores personas jurídicas, quienes podrán desarrollar la función de evaluación a pedido de las instituciones de educación superior.

f) La ley también define y especifica la función de información, que corresponde al Ministerio de Educación.

g) Finalmente, la ley modifica la LOCE en los artículos en que ésta faculta al Ministerio de Educación para cerrar instituciones de educación superior extendiendo esta facultad al cierre de carreras o sedes. En todo caso, esta facultad, al igual que la definida en la LOCE, sólo puede ejercerse en los casos en que las instituciones, alguna de sus carreras o alguna de sus sedes no cumplan con sus objetivos estatutarios, infrinjan sus estatutos o realicen actividades contrarias a la moral, el orden público, las buenas costumbres o la seguridad nacional.

3.5. *Mecanismos para la transición*

La transición entre el período en que operaron la CNAP y la CONAP está cubierta en la ley mediante las siguientes disposiciones:

a) Las decisiones de acreditación adoptadas por las mencionadas agencias tendrán pleno valor por el tiempo para el que fueron acordadas, y se entienden equivalentes a la acreditación establecida por la ley.
b) En tanto la CNA no defina nuevas pautas y procedimientos para la acreditación o no haya autorizado agencias acreditadoras, regirán las pautas, criterios y procedimientos definidos por la CNAP y la CONAP.
c) La CNAP y la CONAP tendrán un plazo de ocho meses, contados desde la publicación de la ley, para completar los procesos de acreditación correspondientes a las carreras, programas o instituciones que a la fecha de publicación de la ley hubieren hecho entrega de sus respectivos informes de autoevaluación o de evaluación interna.

La aprobación de la ley de aseguramiento de la calidad y su promulgación son una clara señal de la consolidación del sistema en Chile. Existe ya una abundante experiencia tanto en las instituciones de educación superior como en la comunidad académica para tener una razonable certeza de que estos procesos seguirán desarrollándose de acuerdo a las necesidades y prioridades del sistema nacional de educación superior y al mismo tiempo, conforme a los estándares internacionales que facilitarán el reconocimiento de las decisiones de acreditación y de los títulos y grados otorgados en el país.

Bibliografía

1. Allard, Raúl. "Rol del Estado, políticas e instrumentos de acción pública en educación superior en Chile", en: *Estudios Sociales,* N° 102, trimestre 4, Santiago de Chile, CPU, 1999.
2. Bernasconi, Andrés. *Regímenes jurídicos de las instituciones de educación superior.* Santiago de Chile: CPU, 1994.
3. Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado. (CNAP). *Manual para el desarrollo de procesos de autoevaluación,* 2001, disponible en: www.cnap.cl/publicaciones/materiales

4. COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE PREGRADO, (CNAP). *Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior*, 2002, disponible en: www.cnap.cl/publicaciones/materiales
5. COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE PREGRADO. (CNAP). *Calidad de la educación superior: un proyecto de ley fruto del trabajo colectivo*, Santiago de Chile: la Comisión, 2003.
6. COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE PREGRADO. (CNAP). *Estudio de sedes de instituciones de educación superior en Chile*, Santiago de Chile, CNAP, 2003, 2 disponible en www.cnap.cl/publicaciones/materiales
7. COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE PREGRADO. (CNAP). *Guía para la acreditación institucional*, 2004, disponible en: www.cnap.cl/publicaciones/materiales
8. CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN, (CSE), *Un año de trabajo.* Santiago: el Consejo, 1991.
9. CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN, (CSE). *Boletín oficial, normas generales*, Santiago: el Consejo, 1996.
10. CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN, (CSE), *Ocho años de experiencia: 1990-1998.* Santiago, 1998.
11. CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN, CSE, índices, 2005, disponible en: www.cse.cl
12. GONZÁLEZ, L.E., Los nuevos proveedores externos de educación superior en Chile, en *Cruzando Fronteras: Nuevos Desafíos para la Educación Superior*, Serie Seminarios Internacionales N° 7, Santiago de Chile, CSE, 2003.
13. LEMAITRE, María José y LAVADOS, Iván. *La educación superior en Chile. Riesgos y oportunidades en los '80.* Santiago de Chile, CPU, 1985.
14. LEMAITRE, María José y RACZINSKY, Dagmar. *Stakeholders in higher education: how to deal with complexity*, estudio presentado en la VI Conferencia de la red internacional de agencias de aseguramiento de la calidad de la educación superior (INQAAHE), Bangalore, India, 2001.
15. *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*, LOCE N° 18.962, en: *Diario Oficial* de Chile, marzo 10, 1990.
16. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Boletín MECESUP*, Santiago: el Ministerio, enero 2002.
17. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Boletín MECESUP* N° 2, Santiago: el Ministerio, noviembre de 2002.

18. Organization for Economic Cooperation and Development, (OECD). *Reviews of national policies for education, Chile,* París, 2004.
19. Reich, Ricardo. "Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior, MECESUP", en: *Revista de la Educación Superior Chilena*, Santiago, MINEDUC.

LA ENSEÑANZA TÉCNICA Y LOS CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA

PAULINA DITTBORN CORDUA
Vicerrectora Académica
Universidad Tecnológica de Chile
Vicepresidenta
del Consejo Superior de Educación

RESUMEN

Este artículo invita a reflexionar acerca del estado de la enseñanza técnica de nivel superior y de los centros de formación técnica (CFT) en nuestro país. Sugiere que, a partir de la legislación del año 1981 –que abrió la posibilidad sin límites burocráticos para ofrecer y recibir enseñanza técnica de nivel superior–, ésta se expandió y que, luego de veinticinco años desde la promulgación de esa norma, es necesario debatir acerca de su rol futuro. Expone una breve historia de la enseñanza técnica, por medio de la cual se comprende el debate teórico que la ha acompañado y su evolución desde la enseñanza básica hasta la superior. Posteriormente, detalla algunas de sus características, expone acerca de quiénes son sus estudiantes y aborda las particularidades de sus profesores. Aclara cómo se definen los perfiles de egreso, cómo es la elaboración de sus planes de estudio y lo que significa enseñar por competencias, todo lo cual da cuenta de su vinculación con el mundo del trabajo. En seguida, presenta la composición del sistema de educación superior en el país y el escenario en que se desenvuelven los CFT como parte del grupo de las instituciones privadas. Concluye con algunas reflexiones sobre la enseñanza técnica en Chile, destacando que permite diversificar las oportunidades de estudios superiores en el marco de la expansión que se prevé para el sistema.

Palabras clave: enseñanza técnica superior; centro de formación técnica; diversificación de los estudios superiores.

ABSTRACT

This paper invites to sense the situation of the technical higher education and the technical higher education centers (CFT) in our country. It suggests that the legislation since 1981 onwards –which enabled the possibility of opening higher educational technical centers and making possible to receive this type of education with no bureaucracy involved-, it expanded, and that after twenty five years of that legislation, it is crucial to debate about its role in the future. The document tells a brief history about technical education, through which one can understand the theoretical debate that has always been bound to it, and it's evolution from primary education to the higher educational level. Afterwards, it explains its characteristic's, it tells about who it's students are, and it exposes the distinctiveness of its teachers. It explains how the outcome profiles are elaborated, how the study plans are developed and what competence based learning means, all of which explains how this type of education relates to working positions. It explains how the higher educational system in Chile is structured and how the higher educational centers (CFT) fit in its composition as part of the private institutions. The paper concludes with some thoughts about technical education in Chile, emphasizing that through this type of education it is possible to diversify the study opportunities for the students at the higher educational level, as a good alternative since there is the belief that an expansion of the system will happen during the next years.

Key words: tecnichal higher education; tecnichal highes eduction centers; diversification of higher education.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza técnica es una modalidad educacional que se orienta al mundo del trabajo, donde sus contenidos tienen relación con las competencias necesarias para desempeñar actividades laborales. Su historia es tan antigua como la enseñanza misma, ya que se trata de traspasar conocimientos de una generación a otra; formalmente, sus orígenes se rastrean en la Edad Media, a través de las escuelas y gremios de artesanos. En Chile, el intercambio de técnicas se inicia al momento del contacto con los españoles.

En el sistema chileno formal de enseñanza esta modalidad se inició en la enseñanza básica, se orientó luego a la educación media y terminó formando parte del ámbito universitario. La apertura más significativa en la educación superior la otorgó la reforma de 1981: efectivamente, la posibilidad de crear y poner en marcha un centro de formación (CFT) técnica la otorgó el decreto con fuerza de ley N° 24 de ese año, que entregó la facultad a personas naturales y/o jurídicas para presentar en el Ministerio de Educación un instrumento legal constitutivo. Una vez aprobado éste, debía presentarse un proyecto de desarrollo institucional que incluyera los recursos docentes, didácticos, económicos y físicos necesarios para ofrecer la formación conducente a un título Técnico de Nivel Superior en una especialidad cualquiera.

La resolución antes descrita se enmarcó en las disposiciones del DFL N° 1 de 1981, que reestructuró profundamente la organización de la educación superior chilena y distinguió tres tipos de instituciones, a saber: universidades, institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT). Por aquel tiempo, la falta de oportunidades para acceder a la educación superior era crítica, así como también la escasez de recursos del Estado. En ese escenario, dicha reforma posibilitó la apertura a privados sin ningún tipo de aporte estatal, tanto en lo que se refiere a crear las instituciones como al aporte a sus estudiantes por recibir formación.

Luego de 25 años se evidencia el crecimiento que tuvo el sistema como consecuencia de estas leyes y, además, el hecho de que se formaron dos áreas en la educación superior. Por una parte, la de universidades agrupadas en el Consejo de Rectores y, por otra, la de instituciones privadas, entre las cuales se encuentran los CFT.

En lo que se refiere a la educación técnica, en esa oportunidad se abrió por primera vez la posibilidad de tener un título Técnico de Nivel Superior, diferenciándolo del de Técnico de Nivel Medio, otorgado por los liceos técnico-profesionales. A su vez, si bien hasta ese momento algunas universidades ofrecían enseñanza técnica, éstas otorgaban el título de Técnico Universitario, cuyo proceso de formación se asemejaba más bien a una versión reducida de los contenidos de las carreras de licenciatura y, además, su ingreso dependía del proceso de selección de estudiantes que aplicaban las universidades agrupadas en el Consejo de Rectores.

La enseñanza técnica hasta 1981 era casi exclusivamente de nivel de enseñanza media y, por esta norma, asciende al de enseñanza superior.

Esta reforma recogió la idea de que en el país se ofreciera una educación técnica más compleja, en lo posible más vinculada con los sectores productivos, respondiendo a los grandes avances en las tecnologías.

Cuando hablamos de enseñanza técnica, nos estamos refiriendo a una modalidad de educación que favorece el aprendizaje hacia áreas muy concretas de desempeño laboral. En los sistemas formales de educación, esta educación tiene sus orígenes en la necesidad de las familias de que sus hijos aprendan en la escuela no sólo a leer y escribir, y nociones de aritmética, sino también quehaceres más prácticos, necesarios para contribuir a la subsistencia de su grupo, tanto en el campo como en la ciudad. A su vez, a medida que se fueron expandiendo los sistemas formales de enseñanza, la observación directa de los maestros respecto de las habilidades innatas de sus alumnos les permitió orientar a unos y otros hacia aquello en que el estudiante lograba mejores resultados. Así surgió el concepto de enseñanza vocacional, al reconocérsele al estudiante ciertas habilidades posibles de desarrollar en la enseñanza primaria. El origen de la enseñanza técnica, por lo tanto, se vincula, por una parte, con las necesidades económicas de los estudiantes y sus familias, y, por otra, con sus habilidades innatas reconocidas por padres y maestros.

Respecto de los contenidos de la enseñanza, es fácil observar cómo este tipo de formación se vincula necesariamente con competencias laborales, en la actividad de que se trate, por lo que las horas destinadas a la formación general se reducen. Por otra parte, se desprende que, en la práctica, es un tipo de enseñanza que requiere de una infraestructura especial, además de equipamiento e insumos específicos dependiendo de la especialidad, todo lo cual la hace notablemente más cara que la enseñanza tradicional de tiza y pizarrón. A su vez, los contenidos de las asignaturas y/o las experiencias de aprendizaje no se enmarcan dentro de los estudios que tradicionalmente hacen los profesores, por lo que se requiere atraer a la docencia a personas que no necesariamente han sido preparadas para el ámbito de la enseñanza.

Comparando esos orígenes –cuando los sistemas de educación formal aún no tenían una cobertura como la que alcanzan hoy y cuando las técnicas que se utilizaban en esta modalidad de enseñanza eran simples y de fácil comprensión– con nuestros días, en que la riqueza, tanto de los individuos como de las naciones, es generada por el conocimiento, vemos que es necesario abordar la situación de la enseñanza técnica en nuestro país con una mirada global.

Efectivamente, es preciso decidir si es conveniente que un alto porcentaje de la enseñanza media se ofrezca por esta modalidad. Ello porque siendo gratuita en este nivel y particular pagada en el nivel superior, y al no existir perfiles de egreso explícitamente distintos entre ambas, no hay claridad entre empleadores y el público respecto de qué pueden esperar de un Técnico de Nivel Medio y qué de un Técnico de Nivel Superior.

Por otra parte, y a consecuencia de cómo se ha estructurado el grupo de los CFT, por la alta concentración de la matrícula de las seis instituciones acreditadas, podemos suponer una gran heterogeneidad en los diferentes aspectos del quehacer de las instituciones. Además, las posibilidades de continuar estudios son escasas para los jóvenes de la enseñanza técnica, tanto por las dificultades sistémicas para seguirlos como por el nivel de preparación previa. Por lo anterior y por las características del medio laboral, cauto para abrir sus puertas a gente joven, junto al hecho de que el graduado técnico compite actualmente con personas con títulos de nivel profesional y universitario, nos sentimos motivados a volver a analizar las particularidades de la enseñanza técnica en nuestro país.

2. Breve historia de la educación técnica en Chile

Los inicios de la enseñanza técnica en Chile son difíciles de rastrear. Durante la Conquista, en el siglo XVI, y pese a que se vivía en un estado permanente de guerra, fue necesario entregar tanto a la población nativa y primeros mestizos una educación que les permitiera desenvolverse en la sociedad en formación. Se sabe, por ejemplo, que más allá de la enseñanza formal, de claro tinte religioso y humanista, los españoles misioneros traspasaron a los indígenas técnicas europeas para el trabajo agrícola, para la confección de vestimentas y medicinas. Hay evidencia también de que los conquistadores impartieron enseñanza práctica de oficios a través de los gremios de artesanos, quienes, según la tradición medieval, subsistieron hasta fines de la época indiana, supervisados por los cabildos. Por su parte, la Compañía de Jesús entregó educación en todos sus niveles, instalando colegios en puntos clave del territorio: en 1647 en Valdivia, diez años después

en La Serena y en 1672 en Castro. Más tarde, en 1700, se estableció en Chillán un colegio destinado a los hijos de los caciques, donde la enseñanza duraba ocho años y se ofrecían lecciones de sastrería, zapatería y pintura. La inclusión por parte de los jesuitas de una enseñanza práctica en las áreas de la manufactura y agricultura fue de importancia para el incipiente desarrollo y progreso del reino.

"A través de sus obrajes, de tejidos, de cal y cerámica, como también de sus instalaciones como molinos, curtiembres y vitivinicultura, fundición artística y mueblería fueron formando operarios calificados que aprendieron el manejo de las herramientas adecuadas"[1].

En 1748 fundaron en Calera de Tango la escuela industrial más grande que hubo en la Colonia. Trajeron desde Europa los instrumentos para los oficios de orfebre, herrero, fundidor, relojero, destilador, platero y trabajador textil. Su aporte a la enseñanza de oficios fue notable y su expulsión fue un duro golpe para la educación en Chile, del cual le costó casi un siglo restablecerse. Cuando retornaron al país, ya instalado el siglo XIX, orientaron sus esfuerzos hacia la enseñanza primaria y secundaria tradicional.

Con todo, el descenso educativo y cultural provocado por la expulsión de los jesuitas fue mitigado por la fuerte influencia de la Ilustración, cuyas ideas en materia educacional sedujeron inmediatamente a Carlos III y a sus colaboradores, tanto en España como en sus dominios de ultramar. Lentamente comenzaron a tomar conciencia de la necesidad de reorganizar la enseñanza a partir de una nueva concepción, que sostenía que la educación –es decir, el proceso formal por medio del cual se difunde el conocimiento– debía basarse en el método científico, en la observación y experimentación, dejando de lado los conceptos de verdad revelada, metafísica especulativa y método escolástico. La idea era abrir la educación hacia las ciencias útiles, vinculadas con la prosperidad material, renovando el estudio de ciertas materias e impulsando la creación de establecimientos dedicados no sólo a la enseñanza teórica enmarcada en la teología, sino que, también, a la enseñanza práctica y secular. El esfuerzo más importante en esta línea fue la creación, en 1758, de la Real Universidad de San Felipe, patrocinada por el Cabildo de Santiago y creada por cédula real, lo que la convirtió en la primera universidad pública en Chile. Sus facultades

[1] GODOY, Hernán, *La Cultura Chilena*. Santiago: Ed. Universitaria, 1982, p. 125.

de Derecho, Matemáticas y Medicina le dieron un carácter diferente a la enseñanza superior que se entregaba hasta ese momento, anclada más bien en la Filosofía y Teología.

Pero una de las más notables expresiones pedagógicas influenciadas por las ideas ilustradas fue la creación, a fines del siglo XVIII, del primer establecimiento de enseñanza técnica en América: la Academia de San Luis, en 1797, impulsada y dirigida por Manuel de Salas –el mejor exponente de las ideas ilustradas en Chile–, con presupuesto del Estado y un exiguo currículo. La Academia enseñaba las primeras letras, Gramática, Dibujo y otros oficios necesarios para el desarrollo de la comunidad. Las clases se llevaron a cabo regularmente desde 1797 hasta 1812 cuando, en pleno proceso de la lucha por la independencia, la Academia se incorporó al recién fundado Instituto Nacional. Según sostiene Amanda Labarca.

> "[C]on su biblioteca, sus instrumentos, su microscopio, su laboratorio mineralógico y su cátedra de dibujo, (la Academia) es el único ensayo que conozcamos 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 las instituciones similares de América"[2].

Durante toda la primera parte del siglo XVIII, incluyendo el período independentista, no surgieron establecimientos estatales ni municipales ni privados que buscaran desarrollar habilidades de tipo técnico en los alumnos. La prioridad era la enseñanza primaria y secundaria y, en forma un tanto tardía, la educación superior, con la creación, en 1842, de la Universidad de Chile. Pero, ya sentada la república, durante el gobierno de Manuel Bulnes comienza el interés por lo que se denominará "enseñanza especializada o profesional".

El primer plantel que se asemejó más a lo que hoy conocemos como un liceo técnico y profesional fue la Escuela de Artes y Oficios, creada en 1849. Se ubicaba en el sector poniente de Santiago y era una casa que ocupaba más de media manzana. Diez años antes, la Sociedad Nacional de Agricultura le había insinuado al gobierno la necesidad de implantar en Chile una enseñanza de tipo industrial. La iniciativa era apoyada por el rector del Instituto Nacional, Antonio

[2] Labarca, Amanda, *Historia de la Enseñanza en Chile.* Santiago: Imp. Universitaria, 1939, p. 58.

Varas y, de manera especial, por el ministro de Instrucción Pública y luego Presidente de la República, Manuel Montt, quien sostuvo frente al Congreso Nacional que no bastaba con desarrollar la inteligencia de los ciudadanos en las escuelas primarias, sino que también era necesario aumentar su bienestar. Luego de los trámites de rigor, la Escuela de Artes y Oficios se inauguró un 18 de septiembre y contó con un curso de 22 estudiantes, doce de los cuales eran de Santiago y el resto de provincias. Los cursos duraban cuatro años y comprendían enseñanza teórica y práctica; entre las primeras, Gramática, Historia y Geografía de Chile, Música y Matemáticas. El Dibujo, materia de gran importancia, se dividía en ornamental, de máquinas, lineal, geometría descriptiva y croquis de máquina. Ya en 1855 los talleres incluían Mecánica, Herrería, Fundición, Carpintería, Caldería, Ebanistería, Carretería y Hojalatería. La gran mayoría de los profesores, contratados por su primer director, el ingeniero Julio Jariez, fueron Alejandro Guillier, mecánico; don Enrique Depelchin, carpintero; don Eugenio Barbier, mecánico, y Carlomagno Debonnaire, fundidor[3].

Podemos decir que los primeros intentos por crear establecimientos educacionales públicos en Chile responden a anhelos sinceros, bien fundados, lógicos en su exposición y estimulantes en su descripción por el sueño generoso que se observa de ellos. Sin embargo, muchos no lograron consolidarse porque, con el correr del tiempo, el Estado no pudo destinar los recursos suficientes, tanto para infraestructura como para las remuneraciones del personal. Los conflictos políticos, las crisis económicas y, demás está recordarlo, las guerras, tanto civiles como con países vecinos, sepultaron completamente buenos proyectos de educación pública en el país. Por otra parte, independientemente de los obstáculos antes indicados, no es menos cierto que, también, muchas veces hicieron falta los maestros idóneos para la enseñanza técnica y hubo que invitarlos desde el extranjero.

La enseñanza de niños y niñas, en lo que se refiere a contenido, era muy distinta en la era indiana y en comienzos de la república. A las niñas de familias que podían educar a sus hijos se les enseñaba Religión, Canto y, en lo posible, a tocar un instrumento musical, Danza y Dibujo. A veces se las excluía de la enseñanza de la lectura y escritura. En ese

[3] PINO, Martín, *Nuestra cultura tecnológica*. Santiago: Ed. de la Universidad de Santiago, 2003, p. 101.

contexto, queda claro que todos los esfuerzos públicos por extender la enseñanza de los oficios se refiriera sólo a niños y jóvenes varones.

En el marco de nuestra historia, entre 1830 y 1870 –durante los gobiernos de José Joaquín Prieto, Manuel Bulnes, Manuel Montt y Pérez– se produce una gran pugna entre quienes abogaban por una educación humanista, general, en que se inclinaban por una educación más técnica y otros, como don Ignacio Domeyko, que defendían la idea de una enseñanza técnica pero que obligara a la reflexión y el desarrollo intelectual. No obstante ello, por este tiempo se instalan en Chile muchos establecimientos educacionales privados, se crea el ministerio del ramo y la escuela normal para la formación de profesores. A su vez, llegan a Chile insignes hombres de ciencia como Philippi, Claudio Gay y el mismo Domeyko.

Durante este período se realizaron los primeros pasos para la puesta en marcha de las escuelas de minas en Copiapó, La Serena y Antofagasta, y las escuelas industriales en Concepción, Temuco y Valdivia. Más tarde todas estas pasaron a ser sedes de la Universidad Técnica del Estado.

Con el tiempo, la pugna entre las ideas a favor de organizar un sistema educacional más humanista o uno más inclinado hacia lo técnico vuelve a cobrar relevancia. Francisco Encina está a favor de una educación para el desarrollo económico y Enrique Molina defiende la tesis del humanismo, lo mismo que Valentín Letelier y su discípulo Luis Galdames. Como nos recuerda Gonzalo Vial:

> "En éstos, el espíritu práctico pasó a ser lo que trapo rojo para el toro. Un hombre tan revolucionario como Venegas, el doctor Valdés Cange, fulminó ese espíritu en *Sinceridad* usando los más oprobiosos epítetos y cuantas veces se presentó la ocasión (las tendencias prácticas (...) que yo llamaría más bien logreras). Y Moisés Vargas hablaba con desprecio de quienes –decía– quieren que la fabricación de píldoras y ungüentos sustituya a la química (...) que la botánica sea agricultura (...) que la física sea instalación y manejo de motores y máquinas eléctricas. Exhibiendo un inexplicable mal sentido común, desconocían –concluía Vargas– los altos fines que (...) persigue (...) la educación general, forzosa, ésta tiene que preceder a la instrucción especial, o técnica o aplicada"[4].

[4] Vial, Gonzalo, *Historia de Chile (1891-1921)*. Santiago. Ed: Santillana, 1981, Vol. I, t. I, pp. 167-168.

Cuando se creaba el Instituto Comercial de Santiago:

"Algunos años después Augusto Orrego, ministro de Instrucción Pública bajo el gobierno de Errázuriz Echaurren, propiciaba un instituto técnico comercial (...) el primero que hubiésemos tenido. Suscitó instantáneamente violentas críticas en el Senado, el Ministerio y la Universidad. Los senadores le reprochaban quisiese organizar el Instituto mediante simple decreto, correspondiendo ello a una ley. Los burócratas educacionales, subordinados al propio Orrego, (lo calificaban como) una cosa más o menos inútil. Y la Universidad, con algunos de los míos a la cabeza –recordó Martina Barros, la mujer del maltratado ministro– decían que Augusto, al crear el Instituto Técnico Comercial, iba a fomentar la flojera (...) estudios sin importancia, sin la seriedad que da el bachillerato"[5].

Por otra parte, en el curso de la segunda mitad del siglo XIX comenzó a desarrollarse otro tipo de establecimientos de carácter técnico, impulsados por las necesidades de desarrollo, tanto agrícola como industrial. Entre ellas destacaron las escuelas agrícolas, motivadas por un importante fenómeno de expansión y modernización de la agricultura. Detrás de ellas siempre estuvo la Sociedad Nacional de Agricultura que, reorganizada en 1872, gracias a su constancia y persistencia logró que el gobierno decretara la formación del Instituto Agrícola de Chile, que dictaba un curso superior con rango casi universitario y que impartía, entre otras, asignaturas como Zootecnia, Arboricultura, Mecánica Agrícola, Tecnología Agrícola, Administración y Contabilidad Rural, Dibujo Lineal y Topográfico, etc. Después de la Guerra del Pacífico (1879-1884), el gobierno propendió a crear más escuelas prácticas de agricultura, destinadas a los hijos de los soldados que habían luchado en el conflicto, que se diseminaron por gran parte del territorio nacional. Junto con las escuelas agrícolas, se desarrollaron también comerciales, industriales y mineras.

En lo que se refiere a la enseñanza de mujeres, de acuerdo con el profesor Pino, en 1877 se abrió en Santiago la Escuela Taller para Niñas, ofreciendo enseñanza en Bordado y Moda, y en 1888 la Escuela Industrial de Mujeres, que entregaba conocimientos en Comercio y Moda. Las estudiantes ingresaban con 12 años cumplidos y debían ser recomendadas por buena conducta y demostrar conocimientos obte-

[5] *Ibid*, p. 164.

nidos en la enseñanza primaria. Con el paso de los años, las escuelas profesionales para niñas se expandieron a lo largo del territorio nacional y en 1907 ya funcionaban 29 de ellas en las más grandes ciudades del país, con una cantidad de alumnas no superior a 2.400 jóvenes.

Hacia fines de 1920, el Instituto Electrotécnico "Manuel Francisco Irrarázaval", sostenido por el Patronato de Santa Filomena, pasó a llamarse Instituto Politécnico Industrial y Comercial y a depender de la Universidad Católica de Chile. Allí se impartían clases de Sub-Ingeniero Electricista, Sub-Ingeniero Industrial y Sub-Ingeniero de Construcción. Cada una de estas especialidades duraba tres años. Este instituto siguió funcionando con tanto éxito que en 1950 el rector, Monseñor Carlos Casanueva, creó la Facultad de Tecnología, la cual comenzó sus actividades en marzo de 1951.

Por otra parte, el testamento hecho por don Federico Santa María en 1920, en París, donaba los recursos para dotar a Valparaíso con un centro de estudios compuesto de una Escuela de Artes y Oficios y un Colegio de Ingenieros. La universidad que actualmente lleva su nombre ha sido y es un modelo de enseñanza técnica y tecnológica en el país.

En 1939, durante el gobierno de don Pedro Aguirre Cerda, a consecuencia del terremoto de Chillán se fundó la Corporación de Fomento a la Producción (CORFO), siendo además un período durante el cual se otorgó un gran impulso a la industrialización en el país. Esta institución iba a crear, posteriormente, durante los años 60, el Instituto Nacional de Capacitación Profesional (Inacap), institución que es, hasta hoy, el CFT de mayor tamaño, que titula a más técnicos de nivel superior, en todas las principales ciudades de Chile y en las más diversas especialidades.

En 1947 los estudiantes de la enseñanza técnica, agrupados en la Federación de Estudiantes de las Escuelas de Minas e Industrias de Chile (FEMICh), tras un prolongado movimiento, contribuyeron al origen de la Universidad Técnica del Estado. Esta institución fue la heredera de la antigua Escuela de Artes y Oficios de Santiago, de las de Minas de Copiapó y Serena, e Industriales de Concepción, Temuco y Valdivia.

Por esta época, también, como consecuencia de la revolución industrial –en cuanto a la necesidad de contar en forma acelerada y masiva con trabajadores capacitados para el mundo laboral–, la enseñanza

técnica fue transformándose en enseñanza de adultos (con escasos conocimientos previos), inclinándose, en el marco de cada una de las especialidades, hacia una fuerte formación para el hacer.

Por otra parte, los estudiantes de los liceos técnicos e industriales o comerciales no podían continuar estudios superiores –es decir, universitarios– como aquellos de los liceos de formación general. Eso se mantuvo hasta la reforma educacional de 1965, durante el gobierno del presidente Eduardo Frei Montalva.

El 21 de octubre de 1966 nació la Corporación Inacap, desde CORFO, hemos habíamos señalado. Sus primeras actividades fueron cursos para trabajadores en las áreas de la Metalmecánica, Electricidad, Electrónica y Construcción. Y con la ayuda de gobiernos como los de Inglaterra, Alemania, Dinamarca, Francia, Bélgica y Suiza, la institución creó centros de capacitación a lo largo del país. Por la misma época, en 1968, la Universidad Católica de Chile permitió a un grupo de estudiantes realizar actividades de alfabetización y capacitación técnica para los trabajadores en el país, a través del denominado "Departamento Universitario Obrero Campesino-DUOC". En 1974, esta iniciativa culminó con la creación de la Fundación DUOC, hoy también un CFT, y, además, una de las importantes instituciones de enseñanza técnica de nivel superior en Chile.

De acuerdo con lo señalado, el país experimentaba durante los años 60, por el éxito de las dos iniciativas de instituciones para capacitar a los trabajadores en aprendizajes técnicos, una gran necesidad de enseñar especialidades a los adultos que ya estaban en los puestos de trabajo. Esa necesidad no se ha detenido hasta la actualidad y, por diferentes motivos, hoy la capacitación es una actividad frecuente en las empresas para todos los niveles de trabajadores. El mundo del trabajo ha cambiado: actualmente son importantes en todos los ámbitos los cursos de inglés, computación y tecnologías de la información.

El Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE), creado en 1976, ha tenido un papel muy importante en la capacitación de los trabajadores y jóvenes en riesgo social del país. A pesar de que los estudios a través de estos cursos no conducen a ningún título, a partir de 2004 se promovió, entre el SENCE y el Ministerio de Educación MINEDUC, la educación a través de módulos de enseñanza. Esta disposición no ha tenido el éxito que las autoridades esperaban porque el subsidio a los módulos no ha tenido la profundidad proyectada.

La historia de esta actividad nos permite observar cómo la educación técnica debe ir adaptándose a medida que el mundo laboral se transforma. Las nuevas tecnologías de la información –que actualmente se utilizan en todas las actividades laborales– y la importancia que han alcanzado las empresas de servicios han obligado a incorporar nuevos contenidos a este tipo de enseñanza.

Durante la Colonia se privilegió la enseñanza humanista y religiosa; posteriormente, con la influencia de las ideas de la Ilustración, lo primero que importó fue alfabetizar a la población a través de la enseñanza primaria y entregar las bases de una educación culta a las elites. Con todo, es posible concluir que la cultura chilena no se aviene con el pragmatismo de la enseñanza técnica, todo lo cual fue tan bien expuesto por Francisco Encina en su libro Nuestra inferioridad económica[6].

Sin embargo, la polémica acerca de hasta qué punto la formación técnica es solamente llevar al alumno a un "saber hacer", o si ésta efectivamente logra que el estudiante "aprenda haciendo" sigue vigente. Adicionalmente, dado que las tecnologías cambian de manera muy rápida, se debe promover en el estudiante y el egresado la conciencia de la necesidad de recibir una actualización permanente. Ello se puede hacer mediante capacitación o a través de la educación superior.

3. Algunas características de la enseñanza técnica

3.1 *Los estudiantes*

No cabe duda de que cada estudiante es una persona que incluye un universo de potencialidades y que los sistemas formales de enseñanza se esfuerzan porque éstas encuentren expresión en el futuro como participación y contribución en la sociedad. A medida que el conocimiento ha pasado a ser el factor clave para la riqueza, no sólo de las personas sino que también de las sociedades, los resultados y el éxito que cada país obtenga, fruto de la organización de su enseñanza formal, son gravitantes para su porvenir.

[6] Encina, Francisco, *Nuestra inferioridad económica.* Santiago: Ed. Universitaria, 1982.

Actualmente utilizamos los resultados de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y los antecedentes acerca del perfil socioeconómico de la población entre 18 y 24 años para hacernos una idea respecto de quién es el estudiante de educación superior.

Dado que, hasta 1981, el acceso a la educación superior estaba restringido por la insuficiente oferta de matrícula, desde fines de los años 60 se aplicó una Prueba de Aptitud Académica (PAA) para seleccionar a los estudiantes que deseaban ingresar a esta modalidad educacional: un instrumento de evaluación que discriminaba entre los postulantes respecto de sus aptitudes para desempeñarse como estudiante en las universidades. Posteriormente, a medida que la oferta se amplió, se continuó utilizando el mismo instrumento, asociado al beneficio de crédito fiscal para cursar estudios superiores. Es así como las universidades agrupadas en el Consejo de Rectores han tomado el acuerdo de solicitar los resultados de esta prueba –actualmente conocida como Prueba de Selección Universitaria (PSU)– para ingresar a sus aulas. Las universidades privadas no están obligadas a hacerlo, pero muchas lo exigen para demostrar la calidad de los estudiantes. Los CFT no exigen este puntaje como requisito de ingreso, pero algunos lo piden sólo como antecedente.

En estudios internos realizados por INACAP, la mayoría de los estudiantes que ingresan a este CFT declaran no rendir la PSU. Y en las pruebas diagnósticas que la institución aplica a sus estudiantes nuevos cada año se observa que, efectivamente, éstos presentan, en promedio, mayor debilidad en Lenguaje y Matemáticas en correlación con los estudiantes que sí dieron la prueba e ingresaron a las universidades. Ello se puede explicar, probablemente, por una deficiente preparación previa. Efectivamente, el 80% de los estudiantes que ingresan desde la enseñanza media a Inacap lo hacen desde los establecimientos municipalizados, y en éstos las pruebas SIMCE presentan promedios inferiores comparados con otros establecimientos del sistema educativo nacional. No obstante, todos los estudiantes que se esfuerzan y recuperan hábitos de estudio logran terminar con éxito sus carreras.

De acuerdo con un estudio de Osvaldo Larrañaga referido al perfil socioeconómico, nuestra realidad como país es que,

> "[E]n el caso del quintil más pobre, alrededor del 48% de los jóvenes abandona los estudios sin egresar de la educación media, otro 38% egresa del nivel medio sin proseguir estudios de nivel terciario, mientras que algo

más del 13% continúa estudiando"[7]. Concluye el autor que: "la opción por estudiar en CFT es relativamente marginal, puesto que no más del 3,5% de los jóvenes la sigue"[8].

Como se ha señalado, tradicionalmente han cursado estudios técnicos jóvenes que o demuestran una clara vocación por algunas actividades laborales o se han inclinado por este camino por necesidad, como una forma de contribuir a su grupo familiar.

3.2 *Los contenidos de la enseñanza*

Con la penetración de las tecnologías de la información en todos los ámbitos del espacio laboral –no sólo en la industria, sino también en la esfera de los servicios y las comunicaciones–, junto con la globalización de la actividad económica, lo que se debe enseñar hoy en la educación técnica es sustantivamente distinto de lo que se enseñaba antaño, y, probablemente, de lo que se enseñará en unos pocos años más en cada especialidad.

Actualmente, a la enseñanza técnica de nivel superior, es decir, la que ofrecen los CFT, se le demanda que sus estudiantes reciban no sólo los conocimientos, sino también las actitudes y las habilidades que deben demostrar al momento de titularse en una determinada especialidad. A este trío de factores se les denomina "competencias", que deben demostrase en el mundo del trabajo. Un ejemplo es el uso de aplicaciones de *software* (Word, Excel) en diversas actividades, tales como preparar una carta para un restaurante (gastronomía), costear un plan de viaje familiar (turismo) o suministrar los medicamentos a un adulto mayor (enfermería).

La enseñanza por competencias es una necesidad en la educación técnica de los CFT, en la enseñanza media técnico profesional (EMTP) y en los cursos que pueden hacerse con instituciones de capacitación. Se trata de una estrategia metodológica pensada para jóvenes y adultos por igual.

Siguiendo esa línea, la enseñanza que se entrega desde los CFT se hace después de una investigación acerca de las competencias necesa-

[7] Larrañaga, Osvaldo, *Costos y beneficios de estudiar en Centros de Formación Técnica: ¿Neutralidad de Política Pública?*, www.expansiva.cl

[8] *Ibid.*

rias para cada especialidad. Existen muchos métodos para realizar las investigaciones acerca de las competencias laborales. Una de ellas se denomina DACUM[9] (*developing a curriculum*, "desarrollando un currículo"). El objetivo es determinar el perfil de egreso de un determinado programa de estudios. Incluye entrevistas a personas del mundo del trabajo de la especialidad que se trate, a las cuales se les solicita que describan al funcionario ideal de tal o cual cargo, cuáles deberían ser sus conocimientos, sus habilidades y las actitudes correctas para participar y desarrollarse en esa determinada industria. En este proceso se organiza una reunión con especialistas, es decir, técnicos que se desempeñan en la especialidad para la cual se desea elaborar un plan de estudios y, si es del caso, se invita también a ex estudiantes de la misma institución que se encuentran trabajando.

La investigación debe incluir también a personas que hacen la selección del personal en las empresas y, además, se investiga acerca de otros requerimientos del mundo laboral, tales como ciertos conocimientos transversales, el nivel necesario de expresión en algún idioma, destrezas en el uso de las tecnologías de la información, capacidad de trabajo en equipo y ciertas actitudes orientadas al logro de metas. Debe contemplar, además, entrevistas a personas en cargos de liderazgo en las empresas, para conocer las tendencias futuras de la actividad.

Con toda esta información, especialistas en didáctica de la enseñanza se encargan de elaborar los contenidos, organizados por líneas curriculares, ordenándolos de menor a mayor complejidad y estableciendo los prerrequisitos de un nivel con otro. Así, se detallan los que deben incluirse en las asignaturas y las sugerencias pedagógicas más convenientes para las experiencias prácticas de simulación, en el entendido que éstas deben representar el entorno del mundo del trabajo.

Se puede observar que los contenidos –conocimientos, habilidades y actitudes– se explicitan rigurosamente, de manera tal que, a diferencia de lo que ocurre habitualmente en la enseñanza universitaria –donde al profesor se le indica a grandes rasgos las materias que sus estudiantes deben conocer al final del curso–, los docentes deben seguirlos en detalle, ya que éstos obedecen a la investigación antes señalada.

[9] Ver *www.cinterfor.uy*

Pero aún queda mucho por definir en la didáctica de las diferentes actividades que se deben enseñar en las especialidades técnicas. ¿Cuántas experiencias de taller son necesarias para el caso de electricidad? ¿Cuáles? ¿Con cuáles de ellas los estudiantes aprenden más? Está claro que las actividades no deben ser iguales, en cantidad y profundidad, para todos los estudiantes. Este aspecto es relevante por lo oneroso que puede llegar a ser en este tipo de enseñanza.

Aparece además otro tipo de interrogantes, no fáciles de decidir en cuanto a la profundidad de la enseñanza de los contenidos. Hoy, por ejemplo, para la enseñanza de algunos aspectos de la informática, las empresas que han desarrollado *software* lo ofrecen a las instituciones y resulta positivo ocuparlos, siempre y cuando no sea en forma mecánica y se deje de lado el esfuerzo del estudiante para comprender los procesos de programación. Del mismo modo, en algunas actividades el equipamiento que han desarrollado las empresas, por ejemplo para faenas de transporte, es tan caro que resulta imposible para las instituciones educacionales obtenerlo y, por ello, en esos casos, se ofrece una formación conjunta con las empresas privadas del rubro correspondiente.

Respecto de la evaluación del aprendizaje por competencias, es necesario recordar que ésta utiliza una metodología muy diferente de la enseñanza superior tradicional. En el caso que nos ocupa, la evaluación se reduce a observar si el quehacer ha sido logrado o no. Al enseñar por competencias, el ideal sería no tener que recurrir a las notas en los términos tradicionales. Típicamente, un examen por competencias debe llevarse a efecto en un taller; por ejemplo, en caso de Mecánica, el profesor introducirá una falla al motor y se le dará un plazo de tiempo determinado al estudiante para solucionar el problema; posteriormente, se le pedirá que explique lo realizado y las circunstancias en que ese tipo de falla puede ocurrir. De esta forma, los estudiantes saben a qué tipo de examen se enfrentan y que sólo pueden aprobar si demuestran el saber práctico.

3.3 *Los profesores*

En la enseñanza técnico profesional se debe contar con personas que no provengan del mundo tradicional de la educación, sino profesionales del mundo del trabajo. Hay que prepararlos y entregarles

herramientas que les permitan desarrollar una actividad pedagógica correctamente; por otra parte, es necesario capacitar con las últimas tecnologías a los profesores que realizan cursos teóricos, ya que deben comprender las competencias laborales que se están tratando de enseñar a sus estudiantes.

Habitualmente, por lo menos en Inacap y DuocUC, los CFT más grandes del país, un programa de estudio está integrado por tres grupos de asignaturas: uno compuesto por las tradicionales, como Matemática, Expresión oral y escrita, Física, Química, etc.; un segundo grupo que incluye actividades prácticas y clases lectivas, y un tercero de carácter exclusivamente práctico. En este escenario, es necesario que muchas asignaturas, especialmente las de los dos últimos grupos, las realicen personas que vienen del mundo del trabajo y puedan, además de entregar su conocimiento, motivar a los estudiantes a través de su experiencia.

En este entorno, las jerarquías docentes, tan propias de la enseñanza superior tradicional, deben ser rediseñadas para los CFT.

3.4 *Infraestructura y materiales didácticos*

Para ofrecer una enseñanza técnica de calidad se requiere una infraestructura del todo diferente a la usada por la universitaria tradicional, a lo menos para una parte de su ejecución. Es necesario contar con cocinas especialmente diseñadas como talleres didácticos para la gastronomía, con instalaciones de telecomunicaciones para esa especialidad, con motores y equipos automotrices de última tecnología para la mecánica, con equipos de refrigeración, tableros electrónicos, y con una gran cantidad de *software* para cubrir la enseñanza en el diseño, la construcción, la industria metalmecánica, entre otros recursos. Asimismo, han de establecerse convenios para que los estudiantes conozcan y puedan hacer práctica en servicios públicos y en la empresa privada.

Los CFT, por tanto, necesariamente deben vincularse en forma estrecha con el mundo del trabajo, ser flexibles en los contenidos de la enseñanza y abiertos a la contratación de profesores provenientes del mundo del trabajo.

4. La situación actual de los CFT

Internacionalmente, la educación técnica de nivel superior es casi completamente pública. Los países han aumentado paulatinamente la gratuidad de años de estudio, particularmente hacia los sectores de jóvenes más vulnerables. En Estados Unidos de América, los denominados *community colleges* ofrecen desde cursos muy cortos, en los más variados ámbitos de la enseñanza, hasta títulos técnicos a través de los cuales se puede continuar hacia estudios superiores universitarios tradicionales. En Europa la situación no es muy distinta, ya que la educación técnica se articula desde el nivel escolar de una manera sistémica, otorgando salidas y retornos que reconocen los estudios previos y donde se distinguen, a través de los títulos, los diversos niveles de profundidad que ha logrado el estudiante.

En nuestro país esto aún no se ha implementado. El Ministerio de Educación[10] lo reconoce como uno de los problemas pendientes. A consecuencia de ello, los estudiantes que realizan estudios en un CFT no tienen la posibilidad de que éstos les sean reconocidos en otra institución al momento de querer realizar estudios profesionales o universitarios. Los CFT más grandes del país –que también son institutos profesionales y universidad– sí lo hacen, siempre que el estudiante continúe en sus propias aulas. Las universidades del Consejo de Rectores, que desde hace muchos años preparan técnicos universitarios, tampoco reconocen automáticamente los estudios hechos en sus aulas cuando los estudiantes desean cambiarse a una carrera de licenciatura en la propia institución. Los casos se estudian individualmente y, por lo tanto, no es frecuente que los estudiantes logren continuar con el siguiente nivel.

De acuerdo con la información proporcionada por el Ministerio de Educación[11], a la fecha existen en el país 96 CFT. De ellos, 59 se encuentran en proceso de acreditación, 21 en supervisión y 16 son autónomos. De estos últimos, seis han obtenido la acreditación a través de la Comisión Nacional de Acreditación (CNAP) y, de acuerdo con esta misma fuente, estas instituciones autónomas concentran el

[10] Álamos, Pilar, *Los desafíos de la Educación Técnica de nivel superior en Chile*, entrega personal, 2006.

[11] *www.mineduc.cl*

60% de la matrícula del sector. Esta marcada concentración (muchas instituciones muy pequeñas) da por resultado que todas ellas enfrentan problemas económicos por la poca cantidad de estudiantes que atienden. A lo anterior cabe agregar que, de las seis acreditadas, dos (Inacap y DuocUC) concentran casi el 50% de la matrícula total de los CFT.

La matrícula de la educación superior en nuestro país se distribuye de la siguiente forma: un 70% para las universidades, un 20% para los IP y un 10% para los CFT. Lo anterior si no consideramos que algunas universidades también otorgan títulos técnicos, al igual que los IP, de tal suerte que, a lo más, la matrícula técnica total puede llegar al 20%.

Las tasas de titulación nos indican que se titulan cuatro universitarios por cada estudiante que lo hace en un CFT[12].

Por otra parte, la matrícula total del sistema se ha incrementado desde 249.482 estudiantes, en 1990, a 641.123, en 2006[13] y se espera que siga creciendo de acuerdo con las declaraciones de las autoridades. Al analizar las cifras, resalta que el crecimiento más fuerte se da proporcionalmente en las universidades privadas. A su vez, si la educación superior va a aumentar su cobertura durante los próximos años, "el crecimiento futuro esperado de la matrícula del sector provendrá fundamentalmente de estratos medios y medios bajos del país"[14].

Con relación al financiamiento para cursar estudios superiores, históricamente ha estado dirigido hacia las universidades del Consejo de Rectores, tanto en aporte directo como en ayuda para los estudiantes en la forma de créditos y becas. Recién en 2001 se introdujo la beca Nuevo Milenio, primer instrumento para ayudar a los estudiantes de los CFT. El monto actual de este beneficio no cubre el 50% de los aranceles promedio de esas carreras y, actualmente, se financian 10.780 de estas becas, de las cuales un 80% están destinadas a estudiantes de CFT. Con ello no se alcanza a cubrir el 15% de los estudiantes matriculados en este tipo de instituciones. A partir de 2006 se ofreció

[12] SALAZAR, José Miguel, *Estudio sobre la Educación Superior no Universitaria*, p. 54 www.iesalc.unesco.org.ve 2005.

[13] *www.cse.cl*

[14] AEDO, Cristián y DITTBORN, Paulina, "Oferta, demanda y Políticas Públicas en Educación Superior", en: *Revista del Consejo Superior de Educación*, N° 22, pp. 55-68, Santiago, 2005.

la posibilidad de crédito a estudiantes de las instituciones privadas de educación superior y, como resultado del primer proceso, se ha podido observar que solo el 7,1% de los estudiantes que postularon y obtuvieron este crédito son de CFT[15].

Un factor importante a la hora de elegir una institución y una carrera es la que se refiere a las expectativas de remuneraciones futuras. De acuerdo con Osvaldo Larrañaga, existe una gran brecha entre la remuneración de un titulado universitario y la de uno de CFT a los cinco años de titulación. Si bien, tal como señala dicho autor, muchas carreras técnicas ofrecen una mejor remuneración que algunas universitarias, ya que

> "[C]oncretamente, un joven con bajo potencial académico que estudie una carrera universitaria obtendrá remuneraciones por debajo del promedio de sus pares –ello tanto por su menor nivel de competencias como porque posiblemente estudiará en una universidad de baja calidad–, para tal joven la comparación relevante de salarios no es entre remuneraciones promedio, sino entre un percentil inferior de la distribución de la carrera universitaria versus la remuneración promedio que podría conseguir de una carrera técnica de un buen CFT"[16].

En el mismo estudio, el autor concluye que "la política pública por la educación universitaria en desmedro de la técnica de nivel superior ha derivado en un estructura distorsionada entre profesionales universitarios y técnicos en el país"[17].

A lo anterior cabe agregar un breve análisis de lo que significan los puntajes de la PSU que permiten el ingreso a las universidades del Consejo de Rectores y, con ello, crédito solidario. Un estudiante que respondió 11 preguntas buenas y ninguna mala en la PSU 2006 de Matemáticas, que tiene un total de 70 preguntas, obtuvo 500 puntos: es sujeto de crédito. En Lenguaje, el postulante en la misma prueba si respondió 29 preguntas buenas y ninguna mala, de un total de 80 preguntas, obtuvo 500 puntos[18]. La PSU es una prueba diseñada para discriminar entre los estudiantes que postulan a las universidades.

[15] Larrañaga, *op. cit* (n. 7).
[16] *Ibid.*
[17] *Ibid.*
[18] *www.demre.cl compendio estadístico*

Siendo todas las pruebas instrumentos que tienen sus limitaciones, y sabiendo que sus resultados sirven sólo para el propósito que la prueba se fija, aún así es legítimo preguntarnos si es correcto continuar con un solo modelo de selección a la hora de otorgar crédito a los estudiantes para cursar educación superior. En este sentido, los recursos otorgados a través de las beca Nuevo Milenio y el nuevo crédito que ha comenzado a entregarse a partir de este año es un pequeño paso para respaldar a estudiantes que necesitan opciones en la educación técnica superior.

Los CFT están insertos en un ambiente de alta competitividad con las universidades tradicionales y los institutos profesionales. Además, enfrentan el hecho de que la enseñanza media técnica profesional es gratuita para los estudiantes, y muchas familias dirigen a sus hijos hacia este nivel de educación técnica; además, las vacantes en la enseñanza técnica universitaria también son sujeto de crédito. Andrés Bernasconi, en un estudio que recoge como fuente los informes de acreditación de los CFT preparados por el Mineduc, se aboca al análisis de sus estructuras de administración, docencia, infraestructura y situación financiera, concluyendo que la matrícula de estas instituciones va a continuar siendo minoritaria, y que las políticas públicas deberían orientarse a aumentar su calidad, fomentar su especialización y a subsidiar los estudios técnicos. Lo anterior, fundamentalmente, porque observó que este grupo no recoge del medio las competencias para elaborar planes de estudio, "no se hace seguimiento de los egresados para retroalimentar la enseñanza y los profesores no son capacitados para la enseñanza técnica"[19]. Observa, también, que no existe en ellos un modelo de enseñanza propio de la educación técnica. En lo financiero indica que el 57% registra pérdidas o gana sólo para cubrir los costos. En este mismo sentido, Salazar señala que "solo el 45% de los centros de formación técnica que se han creado en el país han logrado subsistir hasta ahora"[20].

A este respecto, cabe destacar que el apoyo que han recibido los CFT del programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior MECESUP es muy inferior que el otorgado a las universidades. El año 2000 éste fue del 8,3% del total y los recursos nunca han

[19] BERNASCONI, Andrés, *Donde no somos tigres: Problemas de la formación técnica en Chile en el contexto latinoamericano*, www.expansiva.cl, 2006

[20] SALAZAR, José Miguel, *op. cit.*, n. 12 p. 54 www.iesalc.unesco.org.ve 2005

superado el 10% del total anual a distribuir. Por otra parte, con estos medios se apoyó a seis universidades del Consejo de Rectores para crear CFT en su interior y, de acuerdo con Andrés Bernasconi,

> "[S]i el gobierno esperaba revitalizar el sector de los CFT a través de la existencia de instituciones sólidamente respaldadas y asesoradas técnicamente por las universidades, con masa crítica de estudiantes, innovadoras en lo curricular y pedagógico, que alcanzaran niveles de excelencia en su quehacer y que ensayaran formas de articulación de estudios entre el nivel técnico y profesional, y no obstante los proyectos Mecesup se les han adjudicado (...) habrá que seguir esperando un buen rato"[21].

Tampoco debe sorprender que la mayor cantidad de estudiantes de los CFT se concentren en las áreas de Administración y Negocios, con 17.701 estudiantes este año, seguidas de las de Tecnología, con 17.565, y de Salud, con 11.892 estudiantes. Las áreas Agrícola, Minera, Alimentación, Construcción, Madera, Diseño, entre otras, están cubiertas mayoritariamente por Inacap y DuocUC[22].

Por otra parte, si se analiza la distribución territorial de la matrícula de los CFT a lo largo del país, se observa que alrededor del 50% del total se concentra históricamente en la Región Metropolitana[23].

Entonces, si observamos la matrícula de la educación superior en Chile, uno de cada cinco estudiantes en este nivel recibirá el título Técnico de Nivel Superior. Recordemos, sin embargo, que la enseñanza técnica tuvo sus orígenes en la enseñanza básica y media, y que, actualmente, poco menos del 40% de la matrícula del nivel de enseñanza media está siendo cursada en liceos técnico-profesionales; por lo tanto, es posible afirmar que una gran parte de los técnicos que se encuentran trabajando en el país son de nivel medio.

Esta falta de técnicos de nivel superior puede subsanarse si existen mayores recursos financieros destinados a becas o créditos, para dar efectivo acceso a estos estudiantes. Asimismo, como complemento de lo anterior, es necesario crear una real articulación en el sistema de educación superior, que permita a los egresados de la enseñanza técnica acceder a niveles superiores en el sistema.

[21] Bernasconi, Andrés, *op. cit.*, (n. 19), www.expansiva.cl, 2006

[22] *www.cse.cl*

[23] www.mineduc.cl

La División de Educación Superior del Mineduc[24], por su parte, corrobora lo anterior, señalando que los problemas de los CFT se deben fundamentalmente a que el sistema no se encuentra articulado. Es decir, los contenidos de los estudios de la educación media técnica hacia la superior técnica no se han coordinado suficientemente y, por lo tanto, no se da el reconocimiento de los estudios previos hacia los siguientes. A su vez, indica que la heterogeneidad del grupo que conforman los CFT no contribuye a consolidar esta modalidad, toda vez que la gran mayoría son pequeños y dependen del arancel de los estudiantes, situación que, a juicio de Andrés Bernasconi, los hace casi inviables económicamente por sí mismos y dependientes del respaldo de otros para subsistir. Agréguese que deben competir con instituciones muy grandes, las cuales –a través de economías de escala– pueden entregar una mejor formación. Otro de los aspectos importantes, según Pilar Álamos[25], es que en muchos CFT se observa poca vinculación con el medio productivo.

5. PERSPECTIVAS

Vivimos en un mundo donde no es posible enseñar todo el conocimiento disponible y no sabemos exactamente hasta qué edad y en qué grado es conveniente exigir a todos lo mismo. En este sentido, hay que estar alertas al porcentaje de cobertura de la enseñanza media técnica; esta modalidad quita horas de estudio en Matemáticas y Lenguaje y otras asignaturas generales. Por otra parte, las familias necesitan que sus hijos tengan conocimientos en un oficio, ya que no todos accederán a la enseñanza superior, tanto por los puntajes de PSU exigidos para ingresar a las universidades del Consejo de Rectores como porque la enseñanza técnica superior es privada. Por otra parte, la enseñanza media científico-humanista parece estar orientada sólo para entrar a la universidad. Este problema ya lo han enfrentado otros países. En Estados Unidos, durante la década de los 90, las secretarías de Educación y Trabajo hicieron un extenso estudio que se denominó SCANS[26].

[24] ÁLAMOS, Pilar *op. cit.* (n. 10)

[25] *Ibid.*

[26] *Secretary's Commisision on Achieveng Necessary Skills*, Departamento del Trabajo de los Estados Unidos, 1992.

Éste informó acerca de los contenidos que a juicio de las empresas, los padres de familia, los sindicatos y las escuelas, era necesario insertar en el currículo de la enseñanza media científico-humanista para que los estudiantes tuvieran no sólo una formación científica humanista sólida, sino también algunas competencias para ocupar los primeros puestos de trabajo cuando egresaran. Y definieron cinco competencias prácticas: la primera se refiere a la administración de recursos, entendiendo por éstos el tiempo, el dinero, los materiales y los recursos humanos; la segunda, a habilidades interpersonales, es decir, a poder participar como miembro de un equipo, a enseñar destrezas nuevas a otros, a atender clientes, a ejercer liderazgo, a negociar y a trabajar con personas diversas; la tercera alude al manejo de la información, saber adquirir y evaluar información, organizarla y mantenerla, interpretarla y comunicarla, y usar la computadora para procesarla; la cuarta se refiere a comprender las interrelaciones complejas y la quinta a trabajar con diversas tecnologías, saber seleccionarlas, aplicarlas y mantenerlas. De esta forma, se hicieron cargo –sin reducir los contenidos de la enseñanza general, justamente porque no todos los jóvenes van a poder seguir en la enseñanza superior– de que a lo menos se les entregarían las herramientas necesarias para ingresar al mundo laboral en mejores condiciones.

Desde su origen en 1981 la educación técnica de nivel superior ofrecida a través de los CFT fue, durante las primeras dos décadas, una actividad de educación percibida como el "pariente pobre" de la educación universitaria tradicional. No obstante desde 2000, Inacap y DuocUC se abocaron a la tarea de prestigiar este tipo de enseñanza, a través de una serie de acciones que han contribuido a hacerla cada vez más respetada en nuestro medio. Con una gran inversión en infraestructura, especialmente diseñada para este tipo de enseñanza, con espacios para equipamientos y sus estudiantes, han elevado sustantivamente los estándares de este tipo de enseñanza en el país. Además, porque ambas instituciones son también un instituto profesional, algunos de sus estudiantes pueden proseguir estudios de una manera curricularmente correcta y alineada. Adicionalmente, Inacap, a través de la Universidad Tecnológica, ya tiene sus propios estudiantes del instituto profesional cursando estudios de Ingeniería Civil Informática y Eléctrica.

En el plano de las políticas públicas, es imprescindible definir a la brevedad un modelo de salidas y entradas al sistema educacional

como un todo, que permita reconocer estudios previos y continuar estudiando, todo lo cual contribuirá a poner a disposición de nuestros jóvenes una gama más amplia de posibilidades, tanto académicas como de recursos financieros.

Ya que la enseñanza técnica se funda en competencias laborales, es evidente que va a adquirir prestigio entre los jóvenes cuando sus egresados y titulados hagan un aporte indiscutible e insustituible en el trabajo de las empresas, de manera que éstas mejoren los niveles de sus remuneraciones. Esto último ya ha comenzado a suceder, en alguna medida, y poco a poco los casos se harán más masivos, porque sobre estos conocimientos, habilidades y actitudes frente al trabajo se construye un desarrollo estable. No obstante, para que ello ocurra cada vez más debe ir a la par con el crecimiento económico del país, de manera que exista el espacio para la inserción de los jóvenes al mundo del trabajo.

La enseñanza técnica de nivel superior requiere mucho más de nuestra atención, investigación y respaldo. Un programa de estudio técnico puede costar mucho dinero, o muy poco. Actualmente está en manos de las instituciones evaluar permanentemente el nivel estándar en equipamiento necesario para cada uno de ellos. Sabemos que son muy diferentes los costos de impartir un programa técnico de enfermería que uno de mecánica, informática, cocina o turismo. También sabemos que cada uno se puede ofrecer con experiencias de aprendizaje que requieran insumos más o menos costosos para la enseñanza. Los perfiles de egreso de programas distintos pueden ser también muy distintos en la misma especialidad.

No obstante las diferencias, existe otro tipo de competencias necesarias para enfrentar correctamente el mundo del trabajo en el día de hoy. Sabemos que la responsabilidad, la honestidad, la disposición para continuar aprendiendo y para adaptarse a nuevas circunstancias, así como para poder trabajar con otros, son de gran importancia al momento de desempeñarse, tanto en la empresa privada como pública y de forma independiente. Y estas competencias deben ser enseñadas. Muchas instituciones las consideran competencias transversales, porque atraviesan todo el proceso de formación y pueden ser destacadas al momento de practicar cualquier unidad educativa. No menos importantes son también hoy la enseñanza del inglés y los conocimientos de usuario de la computación.

En la línea de conocimientos generales, debemos recordar a los jóvenes estudiantes lo que expresó William James hace más de un siglo, al referirse al tema de los hábitos:

> "[Q]ue los jóvenes no tengan ninguna ansiedad durante sus primeros años de educación superior, cualquiera sea la especialidad que hayan elegido, ya que si efectivamente ocupan cada hora de su día de estudio pueden dejar libremente el resultado en manos del futuro. Pueden contar con que un día se van a despertar y van a descubrir que son uno de los competentes de su generación, en cualquier línea de trabajo que se trate. Silenciosamente, entre todos los detalles de su labor, el poder de discernimiento en el tipo de actividad que realizan se va a construir en su interior, y será una pertenencia que nunca les va a abandonar"[27].

Más y mejores experiencias didácticas para los estudiantes, y más y mejores instrumentos de evaluación de los aprendizajes para cada una de las especialidades se conseguirán a medida que conozcamos más y mejor a los estudiantes de este tipo de enseñanza. Las habilidades cognitivas y las motivaciones intrínsecas de los estudiantes son muy importantes a la hora de determinar el grado de profundidad que se desea dar a la enseñanza técnica de nivel superior. Al impartir esta modalidad educativa es posible observar las variadas capacidades que tienen estos jóvenes, distintas de las que se han medido tradicionalmente en la educación superior. Sus habilidades espaciales, estéticas, interpersonales, interés por el medio y muchas formas de aprehender el mundo encuentran por este camino una vía de expresión, a través de la cual, junto con la disciplina que imponen los estudios formales de educación superior y la obtención de conocimientos relevantes, les permiten sorprendernos como chef, mecánicos, informáticos, diseñadores, cineastas y constructores, invitándonos a disfrutar de un mundo más variado y completo.

[27] Dittborn, Paulina, *Psicología para profesores: Conferencias de William James*, Santiago: Ed. Biblioteca Americana, p. 81.

BIBLIOGRAFÍA

1. AEDO, Cristián y Dittborn, Paulina, "Oferta y Demanda y Políticas Públicas en la Educación Superior", en: *Calidad en la Educación*, Nº 22, pp. 55-68, Santiago, 2005.
2. ÁLAMOS, Pilar. *Los desafíos de la formación técnica de nivel superior en Chile.* Santiago; Ministerio de Educación, Minuta de Trabajo, 2006.
3. AUFFRAY, A. *Un método de educación moral: doctrina de don Juan Bosco, fundador de los Salesianos y las Hijas de María Auxiliadora.* Santiago: Imprenta Escuela Salesiana La Gratitud Nacional, 1927.
4. BERNASCONI, Andrés, "Donde no somos tigres: Problemas de la formación técnica en Chile y en el contexto latinoamericano", en *www.expansiva.cl* 2006
5. BARROS ARANA, Diego. *Historia Jeneral de Chile.* –1ª ed.–. Santiago: Rafael Jover, 1886, t. VII.
6. BOSCO, Teresio. *Tres emblemas salesianos.* Santiago: Editorial Don Bosco, 2005.
7. DITTBORN, Paulina. *Psicología para profesores: Conferencias de William James.* Santiago: Editorial Biblioteca Americana, 2005.
8. EDWARDS, Agustín. *1878-1941: La enseñanza técnico-industrial en al Escuela de Artes y Oficios y Colegio de Ingenieros José Miguel Carrera de la Fundación Federico Santa María.* Valparaíso: Imp. Universo, 1934.
9. ENCINA, Francisco Antonio. *Nuestra inferioridad económica.* Santiago: Ed. Universitaria, 1986.
10. ESCUELA DE ARTES Y OFICIOS. *Prospecto de admisión de alumnos para la Escuela de Artes y Oficios.* Santiago: Imp. Cóndor, 1932.
11. GODOY, Hernán. *La cultura chilena.* Santiago. Ed. Universitaria, 1982.
12. LABARCA Hubertson, Amanda. *Historia de la enseñanza en Chile.* Santiago: Ed. Universitaria, 1939.
13. LARRAÑAGA, Osvaldo, "Costos y beneficios de estudiar en centros de formación técnica.¿Neutralidad de Política Pública?", en: *www.expansiva.cl* 2006.
14. LETELIER, Valentín. *Filosofía de la educación.* Santiago de Chile: Imp. Cervantes, 1912.
15. MINISTERIO DE AGRICULTURA, INDUSTRIAS Y COLONIZACIÓN. *Prospecto de admisión de alumnos para la escuela de Artes y Oficios.* Santiago: Imp. y Lib. "Artes y Letras", 1924.

16. Salazar, José Miguel. "Estudio sobre la educación superior no universitaria en Chile", en: *www.iesalc.unesco.org.ve*
17. Pino, Martín. *Nuestra cultura tecnológica.* Santiago, Ed. Universidad de Santiago, 2003.
18. Vial Correa, Gonzalo. *Historia de Chile (1891-1973) - La Sociedad Chilena en el cambio de siglo (1891-1921).* Santiago: Ed. Santillana, 1981, Vol. I, tomo I.

Internet

1. *http://www://inacap.cl*
2. *www.cinterfor.uy*
3. *www.expansiva.cl*
4. *http://www.puc.cl/*
5. *http://www.utfsm.cl/universidad/testamento.htm*
6. *http://www.utfsm.cl/universidad/resena.htm*
7. *www.ute.cl*
8. *http://www.universia.cl/index.htm*

NOTAS PARA EL ESTUDIO DE LAS REVISTAS CIENTÍFICAS EN CHILE. EL CASO DE LAS PUBLICACIONES ADSCRITAS A LA BIBLIOTECA ELECTRÓNICA SCIELO*

HORACIO ARÁNGUIZ DONOSO
Academia Chilena de la Historia
Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile

RESUMEN

A través de una somera enunciación, el autor se preocupa de historiar el desarrollo de las principales revistas científicas que en Chile se han editado, desde los *Anales de la Universidad de Chile* (1846), hasta las últimas en circulación. Para los efectos de seleccionar los títulos que menciona, recurre a la metodología de incorporar las más relevantes dados los factores de antigüedad, relevancia académica, continuidad, calidad y prestigio, a los que añade tres criterios suplementarios: el primero es el índice de calidad y criterios de SciELO *(Scientific Electronic Library Online)*; el segundo se refiere al apoyo que la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) les concede, por medio de los concursos públicos tendientes a su financiamiento; el tercero, sin perjuicio de los dos anteriores, es dar a conocer aquellas revistas que por su gravitante impacto en el medio académico, vale la pena recordar, sin estar necesariamente en concordancia con los dos puntos anteriores.Las revistas estudiadas se agrupan en dos grandes áreas: 1) humanidades y ciencias sociales, con secciones especiales dedicadas a la antropología, historia, lengua y literatura, arte y música, pedagogía, derecho y ciencia política, religión y teología, humanidades e institucionales y 2) ciencias naturales y exactas, con secciones que comprenden a las ciencias de la salud, medicina,

* Agradezco la colaboración de Martín Lara y Rafael Gaune.

ciencias biológicas, ciencias agrícolas, ingeniería, oceanografía y química, y matemática y ciencias de la tierra.

Palabras clave: publicaciones científicas; revistas académicas; bibliotecas electrónicas

ABSTRACT

Throughout a mere enunciation, the author is concerned for recording the development of the main scientific magazines which have been edited in Chile, starting with the first of them, the *Annals of the University of Chile* (1864), up to the last one in circulation. In order to select the titles that are mentioned, appeals to the method of incorporating the most relevant due to their antic factors, academic relevance, continuity, quality and prestige, to which he adds three additional criteria: the first one is the quality and criteria index of SciELO *(Scientif Electronic Library Online)*; the second, refers to the support granted by the National Commission of Scientific and Technological Investigation (CONICYT), given by means of public bids tending to its funding; the third, without detriment of the two previous ones, is to make public those reviews that because of their great impact in the academic sector are worth to be remember without been necessarily in accordance with the two previous points.

The magazines studied are regrouped in two large areas: 1) humanities and social sciences, with especial sections dedicated to anthropology, history, language and literature, art and music, pedagogy, law and political science, with sections that comprise health sciences, medicine, biological science, agricultural science, engineering, oceanography and chemistry, and mathematics and sciences of the earth.

Key words: scientific literature; academic magazines; library online.

1. INTRODUCCIÓN

En su forma básica, y basándonos en el *Diccionario de la Real Academia Española*, podemos definir a la "ciencia" como un "conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y

leyes generales". No obstante, el concepto de "ciencia" es mucho más amplio y abarca, según Esther Díaz, el conocimiento científico, universidades e institutos de investigación, la comunidad científica y las distintas metodologías que se renuevan año tras año[1]. A esto podemos sumar lo planteado por Mario Bunge: la ciencia debe tener un cuerpo de ideas, un conocimiento racional, sistemático, verificable, falible[2].

Clasificar a las ciencias no es un tema menor. Se requiere de un manejo acabado de su filosofía, conocer a los autores más representativos que abordan el tema y desglosar correctamente el árbol del conocimiento científico. Asimismo, la experimentación de ciencia y disciplina, en particular sus resultados, son proyectados mediante las revistas, las que, por tanto, adquieren una importancia sustantiva y de relieve a la hora de entender, propagar y masificar los resultados.

Respecto a lo último versará el siguiente artículo: el papel que las revistas científicas chilenas cumplen en el medio académico nacional e internacional, y de modo concreto, los estándares a las que tienen que estar supeditadas, como creemos, que es la única forma de mantenerse en el tiempo, y lograr finalmente lo que todas ellas deberían pretender, informar con una alta exigencia profesional las investigaciones y ensayos que se encuentran en sus páginas.

Los criterios que utilizaremos para seleccionar los títulos de revistas académicas se centrarán principalmente en sus índices de relevancia académica, continuidad, calidad y prestigio, los que se traducen en su inclusión por SciELO *(Scientific Electronic Library Online)*[3], o bien en el

[1] DÍAZ, Esther. *Hacia una visión crítica de la ciencia.* Buenos Aires: Biblos, 1992.

[2] BUNGE, Mario. *La ciencia, su método y su filosofía.* Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte, 1996.

[3] La biblioteca científica SciELO Chile es una biblioteca electrónica que incluye una colección seleccionada de revistas científicas chilenas, y que, como proyecto de carácter regional, lo desarrolla en el país la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT).

"El proyecto SciELO es una iniciativa de fapesp (Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de São Paulo) y de bireme (Centro Latinoamericano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud), y contempla el desarrollo de una metodología común para la preparación, almacenamiento, diseminación y evaluación de la literatura científica en formato electrónico" (...) "A través del portal *www.SciELO.org*, que integra y provee acceso a la red de sitios SciELO, se puede realizar búsqueda en las colecciones de SciELO existentes o a nivel de un país en particular. La colección de SciELO Chile incluye en la actualidad, 56 revistas científicas y académicas nacionales,

apoyo financiero que a algunas de ellas presta la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT). A esos dos factores, y sin perjuicio de ellos, añadimos un tercero –no del todo científico si se quiere–, que contempla la inclusión de aquellas revistas que dada su antigüedad tuvieron, o tienen, un impacto gravitante en el medio académico e intelectual nacional.

Así, de acuerdo con los dos primeros parámetros, hemos seleccionado 57 títulos[4], y aplicando el último, sumamos otros cinco más: la

previamente evaluadas, de acuerdo con criterios comunes, en todas las áreas del conocimiento. A partir del año 2002, se inició la transferencia de la metodología SciELO a otras instituciones del país, siendo la Universidad Austral de Chile la primera en adoptarla, formando su biblioteca virtual Minga Online. Se ha unido a esta iniciativa, a fines de 2004, la Universidad de Tarapacá, que proximamente estará disponible. A corto plazo también estarán disponibles enlaces entre artículos SciELO con el sistema curricula del sicti (Sistema de Información en Ciencia, Tecnología e Innovación). Recientemente algunas de las revistas científicas chilenas que integran la colección de SciELO Chile han obtenido la licencia de Creative Commons-Chile". *Vd.* SciELO Chile: *www.scielo.cl.* (15 de octubre de 2006).

[4] El listado alfabético de las 57 revistas incorporadas, señalando el total de números digitalizados –que ciertamente no siempre coinciden con sus colecciones completas–, es el siguiente: *Acta bioethica* (11 números); *Acta literaria* (8 números); *Agricultura Técnica* (27 números); *Alpha: Revista de artes, letras y filosofía, Osorno* (3 números); *Archivos de medicina veterinaria* (19 números); *ARQ: Arquitectura, diseño, urbanismo,* Santiago (16 números); *Atenea,* Concepción (6 números); *Biological Research* (23 números); *Boletín chileno de parasitología* (5 números); *Boletín de la Sociedad Chilena de Química* (14 números); *Bosque,* Valdivia (11 números); *Chungará: Revista de antropología chilena,* Arica (15 números); *Ciencia y enfermería: Revista iberoamericana de investigación* (9 números); *Cuadernos de economía: Latin American Journal of Economics* (16 números); *Electronic Journal of Biotechnology* (25 números); *Estudios Atacameños* (10 números); *Estudios filológicos* (9 números); *Estudios pedagógicos,* Valdivia (10 números); *EURE: Revista latinoamericana de estudios urbano regionales,* Santiago (26 números); *Gayana: International Journal of Biodiversity, Oceanology and Conservation,* Concepción (13 números); *Gayana. Botánica* (12 números); *Historia,* Santiago (9 números); *Idesia,* Arica (1 número); *Información tecnológica* (16 números); *International Journal of Morphology* (15 números); *Investigaciones marinas* (19 números); *Ius et Praxis* (9 números); *Journal of the Chilean Chemical Society* (14 números); *Literatura y lingüística* (7 números); *Maderas: Ciencia y tecnología* (9 números); *Magallania,* Punta Arenas (2 números); *Parasitología al día* (9 números); *Parasitología latinoamericana* (9 números); *Proyecciones: Revista de matemática* Antofagasta (20 números); *Psykhe,* Santiago (5 números); *Revista Chilena de Anatomía* (14 números); *Revista Chilena de Derecho* (1 número), Santiago; *Revista Chilena de Enfermedades Respiratorias* (18 números); *Revista Chilena de Historia Natural* (27 números); *Revista*

Revista Católica (1842); los *Anales de la Universidad de Chile* (fundados en 1844, pero publicados desde octubre de 1846); la *Revista Chilena de Historia y Geografía* (1911); el *Boletín de la Academia Chilena de la Lengua* (1915) y el *Boletín de la Academia Chilena de la Historia* (1933). A lo largo del artículo se mencionan varias otras publicaciones más, con el propósito de presentar un cuadro relativamente completo de la producción científica en algunas áreas que, por nuestra profesión, nos resultan más afines.

Cabe señalar, como dato ilustrativo, que sólo dos revistas cumplen cabalmente con los parámetros de pertenecer a SciELO y además, encontrarse entre las más antiguas en Chile en su especialidad: la *Revista Médica de Chile* (1872) y la *Revista Chilena de Historia Natural* (1897).

El tratamiento de las revistas estudiadas se hará dividiéndolas en dos grandes áreas:

a) humanidades y ciencias sociales y

b) ciencias exactas.

El hecho de que hayamos elegido a SciELO y no a otras bibliotecas electrónicas[5], se sustenta en la cada vez mayor demanda que esta plataforma digital tiene para las revistas universitarias chilenas y de organismos independientes. Su objetivo puede resumirse en las siguientes frases:

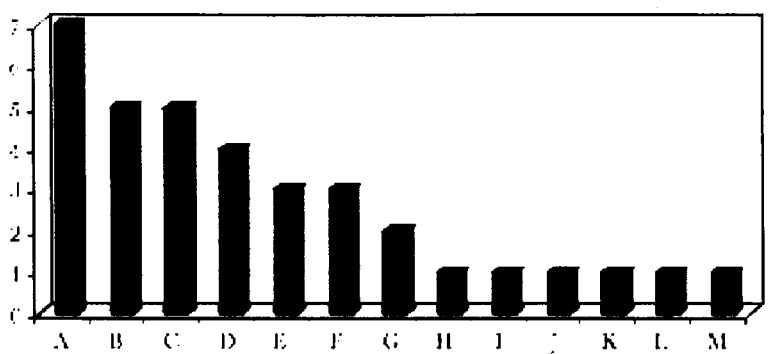
Chilena de Infectología (37 números); *Revista Chilena de Literatura* (5 números); *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría* (28 números); *Revista Chilena de Nutrición* (17 números); *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología* (28 números); *Revista Chilena de Pediatría* (80 números); *Revista Chilena de Radiología* (17 números); *Revista de Biología Marina y Oceanografía* (2 números); *Revista de Ciencia Política*, Santiago (8 números); *Revista de Derecho*, Valdivia, (5 números); *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos*, Valparaíso (9 números); *Revista de Geografía Norte Grande* (1 número); *Revista de la Ciencia del suelo y nutrición vegetal* (1 número); *Revista Facultad de Ingeniería*: Universidad de Tarapacá (9 números); *Revista Geológica de Chile* (17 números); *Revista Médica de Chile*, Santiago (85 números); *Revista Musical Chilena*, Santiago (21 números); *Revista Signos: Estudios de lingüística* (16 números); *Teología y vida* (19 números); *Ultima década* (4 números) y *Universum: Revista de humanidades y ciencias sociales*, Talca (5 números). *Vd.* SciELO Chile: *www.scielo.cl.* (30 de octubre de 2006).

[5] Un reciente e interesante trabajo de Manuel LOYOLA titulado *Sistema Latindex-SciELO e indexación de revistas científicas universitarias en Chile*, aborda de modo claro y resumido algunas de las particularidades que nosotros en estas líneas pretenderemos profundizar. Agradecemos al autor la oportuna información de su investigación.

"El programa Scielo Chile, tiene por objetivo publicar, en formato electrónico, revistas científicas chilenas, previamente seleccionadas y debidamente evaluadas. El programa Scielo permite realizar estudios de uso e impacto de las revistas nacionales y, cuando el programa este instalado en todos los países de la región, permitirá hacer estudios regionales de mayor amplitud. Se muestran los actuales criterios de evaluación y selección de las revistas a ser incluidas en el programa"[6].

Innegablemente, sabemos que no van a estar incluidas todas las revistas nacionales especializadas en los temas que presentaremos, como tampoco la totalidad que presentaremos están indexadas en SciELO, pero va a ser un catastro significativo que nos permitirá evaluar y clasificar el desarrollo de este tipo de revistas.

REVISTAS POR UNIVERSIDAD ADSCRITAS
A LA BIBLIOTECA ELECTRÓNICA SCIELO
(en número de publicaciones año 2005)



A) Pontificia Universidad Católica de Chile;
B) Universidad Austral de Chile;
C) Universidad de Concepción;
D) Pontificia Universidad Católica de Valparaíso;
E) Universidad de Chile;
F) Universidad de Tarapacá;
G) Universidad Católica del Norte;
H) Universidad de Talca;
I) Universidad de Valparaíso;
J) Universidad del Bío Bío;
K) Universidad de Magallanes;
L) Universidad de Los Lagos;
M) Universidad Católica Silva Henríquez.

[6] PRAT, Ana María. "Scielo-Chile, un programa de edición y evaluación de las publicaciones científicas chilenas", en *http://www.redhucyt.oas.org/ricyt/interior/biblioteca/2brprat.PDF* (28 de agosto de 2006).

En cuanto a CONICYT, como institución que regula el alto nivel en la calidad de las investigaciones en el país, permite a nuestro artículo, metodológicamente, dar una pauta de selección de aquellas revistas que año a año han mejorado sustancialmente su calidad, y que se ve reflejado en el apoyo económico de que son beneficiarias. Entre los requisitos mínimos para acceder a dicho beneficio necesitan:

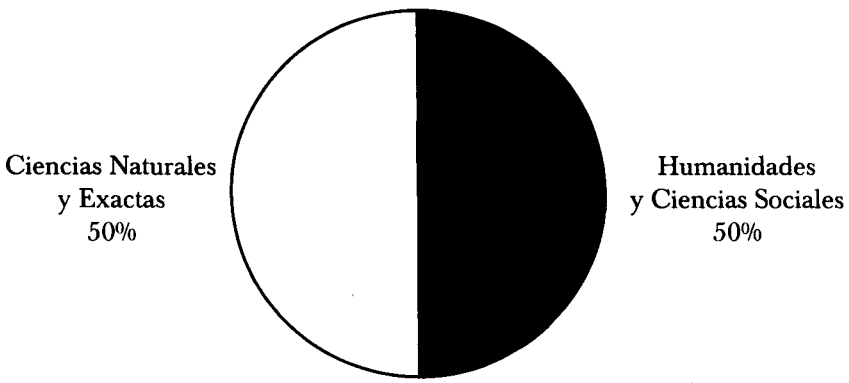
1. Sólo podrán presentarse revistas que incluyan artículos que sean producto de trabajos de investigación científica.
2. Las revistas deberán tener un Comité Editorial cuyos miembros sean personas de reconocido prestigio científico dentro de su especialidad. El Comité de Evaluación podrá comprobar si efectivamente estas personas han actuado como árbitros en los últimos años.
3. Sólo se apoyarán aquellas revistas que incluyan artículos procedentes de diferentes instituciones científicas del país o del extranjero. No se apoyarán las revistas que sólo publican trabajos de la institución editora.
4. Las revistas deberán estar incluidas en algún índice, revista de resúmenes o base de datos de carácter internacional. Se dará preferencia a las incluidas en las bases de datos y servicios de índices de Thomson Scientific (ISI) de Estados Unidos de América.
5. Las revistas deberán tener una antigüedad de a lo menos dos años y una periodicidad regular en los últimos años.
6. Las revistas deberán ajustarse a normas nacionales o internacionales para publicación de revistas científicas.
7. Deberá adjuntarse el plan de edición de 2006-2007.
8. Deberá adjuntarse un ejemplar de los fascículos publicados en los dos últimos años. Se excluye de esta obligación a las revistas que obtuvieron subsidio en años anteriores y cumplieron con este requisito[7].

Finalmente, la razón de esta selección radica en que las exigencias internacionales plantean no sólo un desafío en cuanto a la constante profesionalización de las publicaciones y experticia de los académicos y estudiosos que en ellas publican, sino también, como parte de un proceso de regulación, en cuanto a una constante sistematización de criterios generales que apunten a la alta exigencia internacional a

[7] *www.conicyt.cl* (18 de septiembre de 2006).

que una revista científica debería aspirar, teniendo en consideración la baja circulación e impacto que las revistas latinoamericanas tienen en el resto del orbe.

APORTES EN PORCENTAJE (%) DE CONICYT
A LAS REVISTAS CIENTÍFICAS,
AÑO 2005



Escribir sobre la historia de las revistas científicas, es involucrarse con el desarrollo cultural y social del país. Es observar y analizar los aportes de este tipo de publicaciones a la evolución intelectual de Chile y, principalmente, la contribución del mundo académico sobre propuestas concretas hacia la realidad nacional. El desarrollo de las publicaciones periódicas en Chile, de modo particular las de carácter científico, ha tenido desde principios del siglo XX un ritmo notable. Para ilustrar tal aserto citaremos solo un par de casos. Los *Anales de la Universidad de Chile*, fundados, como se dijo, en 1843, constituyeron por largo tiempo –practicamente por todo el siglo XIX e inicios del XX–, la única vía de difusión de la investigación académica en la Universidad y el país; sin embargo, cuando las facultades de esa casa de estudios comenzaron a desarrollarse más, amparando la investigación en sus propias sedes, los *Anales* comenzaron a perder importancia como órgano científico institucional, en desmedro de las revistas de cada facultad. Así durante el siglo XX ella pugnará por mantener su importancia, en abierta competencia con sus congéneres de las distintas especialidades. El otro caso está vinculado con la historia: desde la fundación de la *Revista Chilena de Historia y Geografía*, órgano oficial de la Sociedad homónima fundada en 1911, ésta se constituyó en uno

de los primeros espacios de difusión del quehacer historiográfico nacional, seguida en lo sucesivo por una cantidad considerable de otras más sobre la disciplina.

En los últimos años, las revistas han sido una ventana de la fecunda tarea de investigación de las universidades, manifestándose en ellas el conocimiento generado en las cátedras y laboratorios de investigación.

Con todo, el pasado de las revistas en Chile es una historia que está por escribirse. Aunque han existido varios esfuerzos por realizar esto[8],

[8] La primera revista chilena se debe a una iniciativa del gobierno de Bernardo O'Higgins y a la perseverancia de quien fuera el encargado de llevarla adelante, fray Camilo Henríquez. En efecto, esta publicación que lleva el título de *Mercurio de Chile: Periódico histórico-científico-económico-literario* (Santiago: Imp. Nacional, 1822-23, 1 vol. de 494 p., conteniendo los 25 números que salieron) puede considerarse con entera propiedad como tal. Su historia fue narrada por Domingo AMUNÁTEGUI Solar en su artículo "El Mercurio de Chile", publicado en los *Anales de la Universidad de Chile* [primera serie], t. XCIV, pp. 645-671. Santiago: la Universidad, julio-diciembre de 1896, hay separata.

Después de esta publicación pionera, hay un segundo intento que fructificaría en una revista de mejor factura, más ambiciosa y con un contenido de primer nivel, que buscó compararse con las revistas inglesas del momento: *El Mercurio Chileno* (Santiago: Imp. de Ramón Rengifo e Imp. Republicana, 1828-29, 16 números aparecidos entre el 1° de abril de 1828 y el 15 de julio de 1829); fue su redactor el famoso gaditano. D. José Joaquín de Mora.

Fuera de esas disquisiciones histórico-bibliográficas eruditas, vale la pena anotar también que quien primero se destacó por investigar específicamente acerca de las revistas decimonónicas fue D. Rómulo AHUMADA Maturana con su "Revista de revistas", editado en la *Revista de Artes y Letras*, N° 5, pp. 357-368; 439-448 (Santiago, 1885) y N° 6, pp. 131-143 (Santiago, 1886). Le siguieron: Luis Ignacio SILVA Arriagada, "Estudios bibliográficos sobre literatura chilena: las revistas", en: *Revista de Bibliografía Chilena y Extranjera*, N° 8, pp. 303-312 (Santiago, agosto de 1915) y N° 9/10, pp. 363-377 (Santiago, septiembre-octubre de 1915), Roberto VILCHES, *Las revistas literarias chilenas del siglo XIX*. Santiago: Imp. Universitaria, 1942, 78 + dos p.; TZITSIKAS, Helene. *Dos revistas chilenas: "Los Diez" y "Artes y Letras": Estudios, índices anotados y apéndices.* Santiago: Ed. Nascimento, 1973, 240 p., ilust.

Otros esfuerzos que podemos mencionar son los siguientes: George CARTER Boyd, *Las revistas literarias de Hispanoamérica: breve historia y contenido*, México: De Andrea, 1959; Helma BORNHARDT, *¿Qué publican los psicólogos chilenos? Revisión de las publicaciones en revistas científicas, 1944-1988*, tesis para optar al título de Psicólogo, Santiago: Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1992; Gonzalo VARGAS Otte, "Evaluación de las revistas científicas agronómicas en Chile en base a análisis de citas", en *Ciencia e investigación agraria*, vol. 27, N° 1, Santiago, 2000, entre otras.

lo que se necesita es una investigación de largo aliento para descubrir todas las tramas, el desarrollo, su creación y el aporte al panorama

El primer bibliógrafo que sistemáticamente catalogó estas publicaciones fue Ramón BRISEÑO, que en su *Estadística bibliográfica de la literatura chilena* comprendió todo lo impreso en el país, desde 1812 hasta 1876 (Santiago: Imp. Nacional e Imp. Chilena, 1862-1879, 2 vols.), con reimpresión facsimilar de 1965-66, que incluye un tercer volumen de *Adiciones y ampliaciones [1819-1876]* por Raúl Silva Castro (Santiago, 1966). Aprovechando que al interior de cada uno de esos tomos incluyó sendas secciones especiales para catalogar las publicaciones periódicas, desde 1812 hasta 1859 (Vol. I, pp. 473-480) y desde 1860 hasta 1876 ("Parte tercera", Vol. II, pp. 405-429), inclusive, redactaría años después un *Cuadro sinóptico periodístico completo de los diarios y periódicos publicados en Chile desde el año de 1812 hasta el de 1884 inclusive, que la Biblioteca Nacional conserva empastados* (Santiago: Imp. Nacional, 1886, 28 p., apaisado), en que no solo incluiría periódicos como el título deja entrever, sino que también revistas; de este rarísimo folleto el Centro de Estudios de la Prensa de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile realizó una reedición computarizada en nuevas tablas y gráficos, a cargo de Guillermo MARTÍNEZ y Raymond COLLE (Santiago: el Centro, agosto de 1987, dos + v + dos + 48 + 16 p. de gráficos). Los mismos autores publicaron poco después un apretado *Catastro nacional de periódicos: Santiago* (Santiago: el Centro, diciembre de 1987, setenta y dos p.). Para concluir debemos anotar que en 1886 Luis Montt, a la sazón director de la Biblioteca Nacional, comenzó a publicar el *Anuario de la prensa chilena* y que se mantuvo –no sin interrupciones, pero que no alteraron su continuidad– hasta 1982, en que apareció la entrega correspondiente a 1980: en total son 44 volúmenes. En un comienzo se dio cabida a la catalogación sistemática de las publicaciones periódicas, ocupando para ello una sección especial del *Anuario* (1886-1915), después, a partir de la entrega correspondiente a 1916 –aparecida en 1927– se suprime el capítulo de diarios y revistas, para comenzar entonces una publicación especial, separada, dedicada a ellos: *Lista de las publicaciones periódicas chilenas*, que apareció con ese título para los años 1915 a 1928 (no se publicó la correspondiente a 1919); luego cambiaría de título a *Revistas, diarios y periódicos chilenos que recibe anualmente la Biblioteca Nacional y que están a disposición del público: 1929* (1930) y al año siguiente aparece como *Anuario de las publicaciones periódicas chilenas que recibe actualmente la Biblioteca Nacional y que están a disposición del público: 1930*, título que con ligeras modificaciones mantendría en lo sucesivo (1931-1938; 1952-1962). El vacío detectado para 1914 a 1918 y 1927 a 1929, se puede consultar en la *Revista de Bibliografía Chilena y Extranjera*; los años 1939 a 1951 nunca aparecieron. Existe una interesante memoria: JASMÉN Sepúlveda, Ana María; KALLENS Miranda, Ximena; TUPPER Silva, Mariana; VICENCIO Eyzaguirre, Felipe. *Medio siglo de la prensa chilena: 1812-1862. Bibliografía crítica y anotada de antiguos periódicos chilenos.* Seminario de título para optar al título de Bibliotecario Documentalista. Profesor guía Fernando Astorquiza Pizarro [Prólogo de Ricardo Couyoumdjian Bergamali]. Santiago: Instituto Profesional de Santiago, Escuela de Bibliotecología y Documentación, 1991, 484 p. [mimeógrafo].

de la investigación científica. Como queda claro en la presentación de este artículo, nuestra intención no es realizar, necesariamente, una historia de las revistas, sino contemplar el desarrollo y proyección de las principales publicaciones. Aunque haremos una pequeña reseña histórica en algunas de ellas, no podemos considerar esto como un trabajo acabado al respecto.

La estructura del presente artículo está determinada –como se dijo– por dos grandes áreas. La primera, serán las de humanidades y ciencias sociales, mientras que la segunda, estará compuesta por las denominadas ciencias duras o exactas. Dentro de cada una de ellas y debido a la amplitud temática, las publicaciones se agruparán por materias afines. Así por ejemplo, dentro de la sección que compete a las humanidades y ciencias sociales se encontrarán: antropología, historia, lengua y literatura, religión y teología, pedagogía, arte, arquitectura y música, derecho, ciencia política y economía, humanidades e institucionales. Mientras que en la segunda, compuesta por las ciencias exactas, se encontrarán: ciencias de la salud, ciencias biológicas, ciencias agrícolas, ingeniería, oceanografía y química y matemáticas y ciencias de la tierra.

Por último, dentro del *corpus* de este trabajo, intentaremos abordar en su generalidad, sin pretender ser un recetario, los desafíos y proyecciones a lo que tendría que apuntar las publicaciones periódicas seleccionadas, como también, aquellas que a pesar de su calidad y que no fueron estudiadas en estas líneas, deberían orientarse. Con todo, y recalcando lo expuesto al principio, insistimos que lo que se leerá a continuación, es sólo el primer trazo de un estudio que, esperemos, se pueda concluir en un tiempo no muy lejano, con más acopio de antecedentes, un análisis detenido de aquéllos, y ciertamente, mayor sistematicidad.

2. PUBLICACIONES EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

2.1 *Antropología*

El desarrollo y profundización de este campo en Chile tiene una historia no menor, la que se remonta a principios del siglo XX, cuando las primeras investigaciones referidas principalmente al campo de los indígenas chilenos, y de modo concreto, a los mapuche, motivaron

las primeras investigaciones sobre la disciplina. Por ejemplo, los trabajos de Tomás Guevara, Ricardo Latcham y Félix Augusta son los precursores de la materia, sin considerar por cierto, el inaugural *Los aborígenes de Chile* de José Toribio Medina, que publicado en 1882[9], podemos atribuirle con cierta justicia, el título de primer escrito sobre el tema[10]. Sin embargo, y a pesar de una lenta profesionalización de la antropología, la que muchas veces se confundió y camufló con la historia y arqueología, recién vino a tomar forma hacia 1960[11], con la influencia de las escuelas alemana y francesa, las que le dieron una fisonomía propia en cuanto a metodología y marco teórico. Con todo, no contó con una revista autónoma en donde se explayaran los especialistas, sino sólo pudieron hacerlo a través de algunas revistas de historia y sociología.

En la actualidad, las revistas que versan sobre la materia, y que están adscritas a los requerimientos señalados en la introducción son: *Chungará: Revista de antropología chilena*, *Estudios Atacameños* y *Diálogo Andino*. La primera de ellas, es el órgano oficial del Departamento de Antropología de la Universidad de Tarapacá, la que hasta el primer semestre de este año (2006) publicó el número 38. Su focalización temática se centra en el aspecto de las sociedades andinas de Chile y regiones adyacentes, con un fuerte énfasis en antropología social, arqueología, paleoecología y textilería. Consideramos que el gran

[9] Para su descripción detallada, SCHAIBLE, W. Carl. *Bibliografía de José Toribio Medina*. Introducción de Alamiro de Ávila Martel. Santiago: Sociedad de Bibliófilos Chilenos, 1952, N° 21, p. 17.

[10] Si bien el libro se editó en 1882, su primer capítulo ya se había dado a conocer en 1880, bajo el título "Chile: Sus aborígenes i orijen de su nombre", en: *Anales de la Universidad de Chile* [primera serie], t. LVII, pp. 658-665, Santiago: la Universidad, noviembre de 1880, *Vd.* SCHAIBLE, *op. cit.* (n. 9), N° 19, p. 16. El libro se reimprimiría en el siglo XX: *Los aborígenes de Chile*. Introducción de Carlos Keller.– [2ª ed.].– Santiago: Fondo Histórico y Bibliográfico José Toribio Medina, 1952, lxxxvi + 431 p. + 40 láms.

Con todo, valga advertir que la primera publicación seriada dedicada a la arqueología, y por ende, antesesora de éstas otras perfiladas a la antropología y temas correlativos, fue la *Revista de la Sociedad Arqueológica de Santiago*, que se quedó solo en su primera entrega (Santiago, enero de 1880).

[11] *Vd.* SKEWES Vodanovic, Juan Carlos. "La enseñanza superior de la antropología", en: *Anales del Instituto de Chile*, Vol. XXIV, N° 2, *Estudios: La Educación Superior en Chile [I]*, pp. 357-399, Santiago, 2004.

aporte de esta revista es su interdisciplinariedad y, sobre todo, el hecho de cimentar gran parte del conocimiento que hoy en día tenemos sobre los aborígenes aymará y quechuas de nuestro país. En cuanto a su estructura, se encuentran los tradicionales estudios y reseñas bibliográficas, a los que se agregan espacios propios del quehacer de investigación y extensión del Departamento que la publica.

La segunda, *Estudios Atacameños*, perteneciente a la Universidad Católica del Norte, y en particular, al Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo (IIAM), fue fundada por el padre Gustavo Le Paige S. J. en 1973. Continúa en parte la misma lógica teórica que la revista *Chungará*, con un claro enfoque bioantropológico y etnohistórico, permitiendo en todo caso, la difusión de otras áreas cercanas, que tengan relaciones comparativas con las anteriores. Se destaca de esta revista, el fuerte influjo mancomunado que diversos especialistas de Bolivia y principalmente Argentina tienen en la publicación de sus investigaciones, revistiendo la idea que los pueblos, en este caso diaguitas y atacameños, poseen un radio de hábitat que supera nuestro límite estatal. Asimismo, muchos de los estudios que publica son cronológicamente transversales, abarcando no sólo hechos recientes, como por ejemplo, los fenómenos de etnodesarrollo, sino también, aludiendo a la arqueología y etnohistoria, la utilización de fuentes de suelo, escritas y orales, como armas de combate para un acabado conocimiento de larga duración de dichas sociedades.

Por último, se encuentra la revista *Diálogo Andino*, perteneciente al Departamento de Antropología, Geografía e Historia de la Universidad de Tarapacá. A pesar de no estar indexada en SciELO, y siguiendo la línea de sus congéneres, ha desarrollado desde 1981, año de su primera edición un prominente estudio de la antropología norte del país. Si bien en sus comienzos la revista partió a la sombra teórica y temática de las dos anteriores, desde el 2003 ha tomado una línea propia, que se caracteriza por ampliar sus áreas al desarrollo del conocimiento del medio ambiente y riesgos naturales del norte del país, evolución natural, si se considera que en su seno editorial, se conjugan no sólo antropólogos, sino también geógrafos e historiadores, como también para marcar una clara separación de aguas con *Chungará*.

Se ha de mencionar también la *Revista Chilena de Antropología*, del Departamento de Antropología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile; fundada en 1978, refundió, continuándolas,

a las revistas *Antropología* y *Boletín de Prehistoria*, con el ánimo "de reunir y conformar, en un conjunto orgánico, las distintas Disciplinas Antropológicas interrelacionadas por la búsqueda comprensiva del fenómeno humano, procurándose, de este modo, una racionalizada difución científica de sus correspondientes materias"[12]. Habiendo comenzado como una publicación anual, en la actualidad –al parecer por falta de sistematicidad en los recursos– ha pasado a ser bianual, al menos es lo que se desprende desde el número 12, que corresponde a los años 1993-1994[13].

2.2 *Historia*

Esta disciplina puede ser considerada, sin lugar a dudas, como una de las más fecundas en cuanto a la difusión especializada de sus publicaciones periódicas. En la actualidad se pueden contar alrededor de una docena de instituciones de índole universitaria y organismos independientes que hacen circular sus estudios dentro y fuera del país, con diferentes matices y calidades, pero que a pesar de ello, hacen un esfuerzo notable por mantener esta vieja tradición chilena en el campo de las humanidades, que hace de la historiografía una de las más activas y productoras áreas del saber.

Como ya dijimos en las líneas introductorias, la *Revista Chilena de Historia y Geografía* es la matriarca de las publicaciones existentes en nuestro país en este aspecto[14], lo que amerita que nos detengamos

[12] DANNEMANN R., Manuel, director del Departamento de Antropología. "Prólogo", en: *Revista Chilena de Antropología*, N° 1, p. 3. Santiago, 1978.

[13] Su primer director fue Carlos Munizaga Aguirre, quien mantuvo el cargo hasta el número 11 (1992); a partir de entonces tomaría la dirección Manuel Dannemann (1992-2003), quien ya había reemplazado a Munizaga en tal calidad en los números 2 y 3 (1979 y 1980), cuando oficiaba como director reemplazante y editor. A partir del número 17 (2003-2004), la dirección cambia de manos a Andrés Recasens Salvo, quien la mantiene hasta la fecha. El último número aparecido es el 18 (2005-2006).

[14] *Vd.* ALMEYDA, Aniceto. *Reseña histórica de la Sociedad Chilena de Historia y Geografía.* Santiago: la Sociedad, 1957, pp. 13-16; MARTÍNEZ Baeza, Sergio. "La Sociedad Chilena de Historia y Geografía: Reseña histórica", en: *Revista Chilena de Historia y Geografía*, N° 160, pp. 49-51, Santiago: la Sociedad, 1992-93; GAZMURI, Cristián. *Historiografía Chilena 1842-1870.* Santiago: Taurus, 2006, Vol. I, capítulo LX, pp. 440-443. Cabe advertir que esta revista posee a la fecha tres índices: FELIÚ Cruz, René. *Revista Chilena de Historia y Geografía, 1911-1942: Índice de los cien primeros números.* Santiago: la Sociedad, 1943,

algo más en ella. Fundada en 1911 por Enrique Matta Vial[15], se publica desde entonces ininterrumpidamente hasta hoy, difundiendo principalmente el quehacer historiográfico de los miembros de la Sociedad Chilena de Historia y Geografía[16] –entidad a la que sirve como su órgano oficial– así como de otros especialistas, intelectuales con años de oficio, así como jóvenes investigadores no pertenecientes a la Corporación. Sus artículos y estudios se han centrado en el quehacer investigativo y divulgativo de diferentes disciplinas propias de la historia, como otras auxiliares, *v.gr.* la numismática[17], el folklore, la antropología y la bibliografía; los temas geográficos, muchos más frecuentes en sus primeros años, hoy casi han desaparecido. Cabe señalar que dada su extensa historia, la calidad de sus colaboraciones

128 p.; SANTANA, Francisco. *Revista Chilena de Historia y Geografía, 1943-1957: Índice de los números 101 a 125.* Santiago: la Sociedad, 1963, 99 p.; [RETAMAL Ávila, Julio]. *Índice de la Revista Chilena de Historia y Geografía de los números 1 al 150.* Santiago: la Sociedad, Ed. Andrés Bello, 1986, xv + 154 p. + 1 h. en bl. Tenemos antecedentes que se está trabajando en una nueva entrega, que actualizará este último repertorio.

[15] Al frente del primer número Matta Vial plasmó brevemente en "Dos palabras" lo que sería en líneas generales el plan de la nueva publicación: "La Revista no ha sido fundada para servir un determinado orden de ideas. Por el contrario, en ella podrán exponerse y discutirse con amplia libertad y sin más límites que los que señala la cultura, todas las opiniones" (...) "Escusado nos parece manifestar que aceptaremos gustosos y agradecidos la colaboración de las personas que cultivan ciencias auxiliares o conexas a la Historia y a la Geografía, como la Etnología, la Etnografía, el Folklore, la Lingüística, la Numismática, la Geología, la Meteorología, la Sismología, etc.", *Vd. Revista Chilena de Historia y Geografía*, año I, N° 1, p. 5. Santiago, primer trimestre de 1911.

[16] Dentro de sus primeras preocupaciones la Junta de Administración de la Sociedad Chilena de Historia y Geografía, fundada el 21 de septiembre de 1911, acordó publicar una revista (3ª sesión de la Junta de 15 de diciembre de 1911), y dado que ya existía la creada meses antes por el mismo Matta Vial, y merced a su 'generosa aquiescencia', la tomó a su cargo, llevándola adelante sin solución de continuidad. Así la *Revista Chilena de Historia y Geografía* pasó a la Sociedad, con un nuevo director en la persona de Ramón A. Laval, *Vd.* ALMEYDA, *op. cit.* (n 14), p. 13 y LAVAL, Ramón A. "Nota explicativa", en: *Revista Chilena de Historia y Geografía*, año II, N° 5, p. 6-7. Santiago, primer trimestre de 1912.

[17] La aparición de dos publicaciones dentro de esta especialidad ha restado paulatinamente las firmas de numismáticos connotados a la *Revista.* En efecto la 'Asociación Numismática de Chile' (ANUCh), fundada el 19 de octubre de 1985, publica un *Anuario* (el último es de 2004) y el 'Círculo de Coleccionistas de Medallas' hace otro tanto con su revista *Medallas*, de impecable impresión (I de 1994, el último, el VI, corresponde al bienio 2002-2003).

no siempre ha sido pareja. Desde 1993 ha buscado renovarse, ajustando paulatinamente su política editorial y su formato a las modernas exigencias en el área. El número de 1997 marca un hito en lo formal, porque la tapa corresponde toda ella a una fotografía en colores que muestra un paraje de Chile, en este caso, las Torres del Paine; el número 164 (1998) ya refleja un cambio en su concepción[18], en que a la par de la existencia de una comisión editorial se establece otra científica, encargada de velar convenientemente por la calidad de su contenido; se abren nuevas secciones y se le da un mayor dinamismo a su presentación gráfica, haciéndola mucho más amable y atractiva para el lector. Cabe añadir que en la sección de notas y reseñas críticas, los editores ampliaron el espectro del material reseñado, cubriendo la crítica histórica de películas y diaporamas:

> "También se ha innovado la sección de *Notas bibliográficas*, que ha pasado a llamarse *Notas y reseñas críticas*, ampliándosela ahora a criticar películas de cine o video, así como otras producciones audiovisuales; con el tiempo, y en cuanto el progreso en los medios de comunicación lo haga necesario, se incluirán también reseñas o críticas de obras en CD –de las que hay varias–, e incluso de programas de televisión. ¿Quién se atrevería a negar que se puede hacer lo mismo con los infinitos campos que ofrece el *ciberespacio* a través de Internet? Lo que se pretende es que la sección cumpla un papel orientador en todo cuanto diga relación con la producción intelectual historiográfica, o bien de los campos afines, cualequiera sea su soporte"[19].

A partir del ejemplar 166 (2001-2002) un nuevo director toma la publicación[20], conservándola hasta la actualidad, e imprimiéndole su

[18] El "Editorial" (pp. 5-10) aparecido ese año, que si bien no va firmado, corresponde a Felipe Vicencio Eyzaguirre –a la sazón miembro de la comisión editorial y director de la Sección de Historia de la Sociedad–, contiene el plantemiento de la política que entonces guió a la publicación, y en la que según tenemos entendido, le cupo un papel importante como decidido artífice e impulsor de la misma.

[19] [VICENCIO Eyzaguirre, Felipe], "Editorial" *cit.* (n. 18), pp. 8-9.

[20] Desde su fundación, han dirigido la revista: Enrique Matta Vial, el fundador; Ramón A. Laval; Carlos Vicuña Mackenna; Fanor Velasco; Ricardo Donoso Novoa; Raúl Silva Castro; Sergio Martínez Baeza; Julio Heise González; Manuel Salvat Monguillot; Óscar Pinochet de la Barra; Rafael Reyes Reyes; Norma Figueroa Muñoz y Manuel Dannemann R.

sello con un proyecto el cual todavía resulta prematuro evaluar; como fuere, ciertamente se puede considerar un retroceso la supresión de la comisión científica. El último número aparecido es el 167, correspondiente al año 2003.

La segunda publicación en orden de antigüedad, es el órgano oficial de la Academia Chilena de la Historia, del Instituto de Chile: su *Boletín*, publicado desde 1933, y que ha reunido interesantes estudios sobre la historia de Chile e Hispanoamérica[21], objetivo central de su misión, al adscribirse la Corporación como correspondiente de la Real Academia de la Historia de España, en 1934. En la primera junta general ordinaria celebrada después de su instalación, la Academia resolvió publicar el *Boletín*, nombrando como primer director a Felix Nieto del Río, fijando el plan editorial de su primer número, que insertaría los estatutos de la Academia, la nómina de los académicos, una reseña de la sesión solmene conmemorativa de la Constitución de 1833 y los discursos que en ella se pronunciaren, fuera de otros trabajos históricos presentados por los miembros de la institución[22]. En los *Estatutos*[23] hubo especial preocupación por referirse a la edición de publicaciones, dedicándole un capítulo entero, el VI (artículos 29 a 32). En él se fijó que sería preocupación principal de la institución dar a la publicidad un *Boletín* y "las obras que estimare conveniente"[24], fijando una 'Comisión de Publicaciones' que estudiara los trabajos que deberían incluirse en la revista[25], abriendo sus páginas a colaboraciones de personas extrañas a la Academia, con la aquiesencia de dicha comisión[26].

[21] Sus índices: [SILVA Castro, Raúl]. *Boletín de la Academia Chilena de la Historia: Índice de los primeros veinte años: 1933-53.* Santiago: la Academia, 1955, 76 + dos p. + 1 h. en bl.; ARÁNGUIZ Donoso, Horacio; HANSICH Espíndola, Walter, S.J.; FERNÁNDEZ-CORUGEDO, Soledad. *Boletín de la Academia Chilena de la Historia: Índice de los números 1 al 91: 1933-1980.* Santiago: la Academia, 1983, 142 + dos p.; "Índice de los Boletines N°s 92 al 100 de la Academia Chilena de la Historia", en: *Boletín de la Academia Chilena de la Historia*, N° 101, correspondiente a 1990, pp. 481-522. Santiago, 1992. Hay separata.

[22] [*Libro de actas de la Academia Chilena de la Historia*], Vol. 1, 1933-1972, fs. 4.

[23] *Ibid.*, sesión de 15 de septiembre de 1933, fs. 18-24.

[24] *Estatutos*, art. 29, en: *Libro de actas ... cit.* (n. 22), fs. 23.

[25] Las primera comisión de publicaciones estuvo integrada, según aparece en la portada del N° 1 del *Boletín*, por los académicos señores D. Miguel Cruchaga Tocornal, D. José Miguel Echenique Gandarillas, D. Ernesto Greve Schlegel, D. Tomás Thayer Ojeda, D. Julio Vicuña Cifuentes y Mons. Reinaldo Muñoz Olave.

[26] *Estatutos*, arts. 30 y 32, en: *Libro de actas ... cit.* (n. 22), fs. 23-24.

A lo largo del tiempo el *Boletín* ha sufrido cambios notables, como por ejemplo, desde tener como ejes temáticos principalmente la historia política, militar y eclesiástica, se ha volcado sin dejar de lado los tradicionales estudios, a las nuevas tendencias mundiales como: la historia de las ideas y de la educación; de la cultura y las mentalidades; regional y local, y por último, antropología y etnohistoria. Este fenómeno es el resultado de las influencias que los nuevos miembros de número y honorarios que se han adscrito a la Academia, han traído consigo. Como también, de la apertura a que jóvenes historiadores puedan plasmar sus investigaciones universitarias de pre y postgrado en las hojas de la septuagenaria revista. Sin embargo, ya bajo la dirección de Jaime Eyzaguirre Gutiérrez, esto se había producido, quién fue uno de los grandes promotores –dentro y fuera de la Academia– de la inclusión de nuevos nombres, que hicieran fecunda la tarea historiográfica. El último número del *Boletín* es el 115, correspondiente al año 2006.

En tercer lugar, y siendo la única revista de esta sección indexada en SciELO y que cuenta con apoyo de CONICYT es *Historia,* que en la actualidad ya tiene en circulación el número 39, volumen I, correspondiente al primer semestre del 2006. Fundada por Jaime Eyzaguirre en 1961[27], se conformó como la publicación oficial del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile[28]. Debido al alto nivel de sus artículos, y si se toma en cuenta, la variada temática que de este campo trata, se podría considerar como una verdadera radiografía de la historiografía chilena de la segunda mitad del siglo XX. Su objetivo primordial es la divulgación de investigaciones referidas a la historia de Chile y temas afines, de historiadores locales y

[27] Han sido sus directores: Jaime Eyzaguirre Gutiérrez, el fundador (1961-68); Ricardo Krebs Wilckens (1968-69); Javier González Echenique (1970-71); Horacio Aránguiz Donoso (1976-83); Juan Ricardo Couyoumdjian Bergamali (1984-89); Cristián Gazmuri Riveros (1990-93; 2000-2002); Nicolás Cruz Barros (1994-99; 2003-2005); Patricio Bernedo (2006). Cabe destacar que los números 11 (1972-73) y 12 (1974-75) no registran nombre de ningún director, sí de una comisión editora, integrada para el primer número por los profesores Julio Retamal Favreau; Gonzalo Izquierdo, Lucía Santa Cruz y Horacio Aránguiz Donoso; los mismos nombres, salvo el de Santa Cruz, reemplazado por Ricardo Krebs, integran la comisión editora del número 12.

[28] Una interesante e informativa reseña histórica de sus comienzos se le debe a Fernando SILVA Vargas, con su artículo "Jaime Eyzaguirre y la revista Historia", en: *Historia*, N° 27, pp. 15-18. Santiago, 1993.

extranjeros, como también de irradiar los estudios generados por los miembros al interior del Instituto, tanto a nivel de académicos como de los recién egresados. Recordados son los artículos de Isabel Cruz de Amenábar, "La cultura escrita en Chile", publicado en *Historia* 24[29], o los artículos del recordado Armando de Ramón, con los que conformaría más tarde su *Historia de Santiago*[30].

Dos de las particularidades de *Historia*, han sido los números en homenaje, así como la publicación del *Fichero Bibliográfico*. En cuanto a los primeros, hasta la fecha, seis son los historiadores recordados por esta vía, desde el número 8 en homenaje a Jaime Eyzaguirre[31], pasando por el 12 en memoria de Patricio Estellé[32], los números 21 y 22 en recuerdo de Mario Góngora[33], el 35 dedicado a Walter Hanisch S. J.[34], hasta llegar al número 38, en que se dedicó el primer volumen a Armando de Ramón, mientras que el segundo, fue para Javier González Echenique[35].

Con respecto al *Fichero*, este se ha publicado desde el primer número de la revista, a excepción de los números 8, 9 y 21, cuyo espacio cedió a los homenajes previstos para esas entregas. El *Fichero* recoge casi la totalidad de las publicaciones históricas y de temas afines referidas a

[29] CRUZ de Amenábar, Isabel. "La cultura escrita en Chile 1650-1820", en: *Historia*, N° 24, Santiago, 1989.

[30] Para los estudios de Armando DE RAMÓN sobre la ciudad de Santiago ver: "La sociedad española de Santiago de Chile entre 1581 y 1956" y "Santiago de Chile 1650-1700", en: *Historia*, N°s 4 y 12, respectivamente.

[31] En dicho número se publicaron trabajos referidos a las temáticas tratadas por Jaime Eyzaguirre. Entre algunos de los historiadores que escribieron se encuentran: Pedro Grases, Lewis Hanke, Héctor Herrera Cajas, Magnus Mörner y Manuel Salvat Monguillot.

[32] Sergio VILLALOBOS escribió algunas remembranzas de su colega y amigo en "Patricio Estellé Méndez", *Historia*, N° 8, pp. 5-11, Santiago. 1974-75.

[33] Por ser un homenaje en dos números, fueron bastantes los historiadores que escribieron artículos sobre temáticas tratadas por Mario Góngora, entre ellos se cuentan a: Fernando Campos Harriet, Simon Collier, François Chevalier, Alamiro de Ávila Martel, Pedro Grases, John Mayo, Magnus Mörner, Horst Pietschmann y William Sater.

[34] Juan Ricardo COUYOUMDJIAN escribió "Bibliografía de Walter Hanisch S. J." en que da cuenta de todas las publicaciones realizadas por él, según el Fichero Bibliográfico del Instituto de Historia, *Vd. Historia*, N° 35, pp. 9-12. Santiago, 2002.

[35] En el primer volumen escribió Nicolás CRUZ un ensayo titulado "Armando de Ramón 1927-2004"; mientras que para el segundo, lo hizo René MILLAR, titulado "En recuerdo del Maestro".

nuestro país realizadas en Chile y el extranjero, como asimismo, la producción de los chilenos en el extranjero sobre temáticas referidas a la historia de Chile e Hispanoamérica, a las que se agrega una breve crítica o comentario sobre ellos. Siguiendo a Ricardo Couyoumdjian, la idea surgió de Jaime Eyzaguirre, quién tuvo como modelo el *Anuario de Estudios Americanos* de Sevilla y, según Javier González Echenique, de la "Bibliografía Histórica de España e Hispanoamérica" que forma parte del *Índice Histórico Español*[36]. Considerando que la bibliografía histórica y geográfica para el siglo XIX e inicios del XX está cubierta por Julio Retamal Ávila y Sergio Villalobos[37], abarcando exclusivamente los artículos de revistas entre 1843 y 1978, y que el ensayo de Nicolás Anrique y Luis Ignacio Silva[38] colaciona artículos y monografías hasta 1901, la importancia del *Fichero* se acrecienta. En conjunto con esas investigaciones, el *Fichero bibliográfico* de *Historia* permite al investigador contemporáneo contar con la relación bibliográfica de lo producido en el área en forma casi continua desde 1843 a la fecha, con el solo interregno de 1901 a 1958, lo que bien podría cubrirse por un trabajo futuro.

El desarrollo actual de esta revista está muy ligado a la labor prestada por Javier González Echenique, quien fuera por muchos años, desde sus inicios hasta los inaugurales años de la década de 1970 su editor y verdadera alma, en especial en aquellos momentos en que por diversas razones, se temió la no publicación de algún número.

Por último, cabe señalar, que debido a los requerimientos de SciELO, la revista desde el año 2004 se publica de modo semestral, componiéndose el volumen I de artículos y reseñas bibliográficas, y el II de artículos y el *Fichero.*

Cuadernos de Historia es la publicación del Departamento de Ciencias Históricas de la Universidad de Chile, que desde 1981 se ha transforma-

[36] Ver Juan Ricardo COUYOUMDJIAN, "Cuatro décadas de bibliografía histórica chilena", en: *Historiografía Chilena: Fichero bibliográfico, 1959-1996.* Santiago: Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2000, p. 5.

[37] VILLALOBOS Rivera, Sergio; RETAMAL Ávila, Julio. *Bibliografía histórica chilena: Revistas chilenas: 1843-1978.* –1ª ed.– Santiago: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 1993. 363 p.

[38] ANRIQUE y Reyes, Nicolás; SILVA Arriagada, Luis Ignacio. *Ensayo de una bibliografía histórica i jeográfica de Chile.* –1ª ed.– Santiago: Imp., Lit. i Enc. Barcelona, 1902, XIX + 679 p.

do en el principal órgano difusor de las investigaciones de sus profesores. Con un claro perfil editorial, muchos de sus artículos se han centrado en la historia indígena o etnohistoria, sin embargo, a partir de la puesta en circulación de la *Revista de Historia Indígena* en 1996, la disminución de esta materia ha sido notoria, reemplazándose principalmente por temas de historia económica, social y colonial. Destacables son por ejemplo, los estudios de Cristián Guerrero Lira y Cristián Guerrero Yoacham sobre la vida y obra de algunos historiadores del viejo Instituto Pedagógico como "Notas para el estudio de la obra historiográfica de don Eugenio Pereira Salas" en el N° 9, y sus similares, para el caso de Néstor Meza Villalobos y Luis Galdames en los número 10 y 14 respectivamente. El *corpus* de la revista está compuesto por estudios, ensayos, reseñas y, cuando lo amerita, homenajes, como lo fue en los números 15 y 16 a la memoria de Rolando Mellafe, y los obtuarios en recuerdo de Gonzalo Izquierdo y Carlos Ruiz-Tagle en el N° 11 de 1991. Si bien cuenta con el apoyo de CONICYT, no está en SciELO.

Dentro de las revistas que se publican en regiones, por ser las más representativas, nos referiremos brevemente a *Actas Americanas* y *Revista de Historia.*

La primera es publicada anualmente bajo el auspicio del Departamento de Historia y Geografía de la Universidad de La Serena. De una clara vertiente localista, se fundó en 1994, especializándose desde el comienzo sobre la historia de la ciudad de Aguirre, por ejemplo, el número 12 se hizo en homenaje a ella al cumplirse los 460 años de su fundación.

La *Revista de Historia*, órgano oficial del Departamento de Ciencias Históricas de la Universidad de Concepción, siguiendo la línea regionalista, se ha constituido como el principal espacio para la discusión y divulgación de las investigaciones históricas de la zona penquista. A pesar que persigue como línea editorial la publicación de estudios referentes al campo de la historia de Chile, universal y regional, sigue siendo la última temática, la que ocupa mayores hojas en los diversos números. En su mayoría los autores, desde su primer número en 1991, son los miembros de dicha corporación.

En los últimos años nuevas revistas de la especialidad han aparecido, como el *Boletín de Historia y Geografía* (1986 en adelante) –inicialmente editado por el Instituto Profesional de Estudios Superiores Blas Cañas, y que ahora lo hace la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez– transitando de un modesto impreso a una publicación en regla,

con interesantes aportes[39]. Otra que no puede dejarse pasar, es la *Revista de Historia de Social y de las Mentalidades,* del Departamento de Historia de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), que naciera adscrita a la revista *Contribuciones Científicas y Tecnológicas* en sus dos primeros números (1996 y 1998)[40], para tomar existencia autónoma a partir del tercero (invierno de 1999). Su política editorial ha quedado plasmada en las presentaciones del número 1 y del 3, comprometiéndola "con la búsqueda de caminos alternativos para el desempeño del oficio de historiador, pero sin perder de vista su obligación primaria de comprender la sociedad, tanto la pasada –que estudia–, como la presente –que vive–"[41]. *Dimensión histórica,* publicación de vida errática creada en 1984 por Gonzalo Vial en la antigua Academia Superior de Ciencias Pegagógicas de Santiago, hoy Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, ha gozado una rara vitalidad, a pesar de los vaivenes por los que le ha tocado en suerte atravesar; su último número, el 19 (2004-2005), muestra un formato novedoso y una serie de estudios de no escaso mérito dedicados a la historia social en sus dos vertientes: la asociada al movimiento obrero, y aquélla otra que incluye visiones y conceptos de género, memoria y disciplinamiento social, entre otros. Cabe añadir, al finalizar, a *Bicentenario: Revista de Historia de Chile y América,* publicada esforzadamente por el 'Centro de Estudios Bicentenario'[42] desde 2002, y que posee un nutrido programa de edición, que mezcla trabajos históricos –con más de un interesante aporte a la historiografía del tiempo presente–, con otros de ciencia política[43], tanto

[39] URRUTIA M. Eliana, "Índice retrospectivo del Boletín de Historia y Geografía", en: *Boletín* ..., N° 15, pp. 275-287. Santiago, 2000-2001. Cabe destacar que el N° 14 está dedicado a homenajear a Sergio Villalobos R.

[40] *Contribuciones Científicas y Tecnológicas: Área Ciencias Sociales y Humanidades,* año XXV, N° 114, Santiago, noviembre de 1996 y año XXVI, N° 118, julio de 1998, donde aparece que la denominación "Serie Historia Social y de las Mentalidades N° 2", del Departamento de Historia.

[41] "Presentación", en: *Revista de Historia Social y de las Mentalidades,* año III, N° 3, p. 5, Santiago, invierno de 1999.

[42] *Vd. www.bicentenariochile.cl* (noviembre de 2006).

[43] La composición de sus directivos ha variado un tanto: los dos primeros ejemplares estuvieron a cargo de Ángel Soto Gamboa, como director y Felipe Vicencio Eyzaguirre, como editor; a partir del tercer número (2003), Vicencio es reemplazado por Alejandro San Francisco Reyes; en la actualidad Soto y San Francisco comparten las responsabilidades de editores conjuntos.

de investigadores nacionales, como connotados extranjeros. Sus números han aparecido con regularidad, uno de los cuales estuvo dedicado especialmente a "Chile y el 11 de septiembre de 1973"[44].

2.3. *Lengua y literatura*

Por todos conocidos son los trabajos de Andrés Bello sobre nuestro idioma, publicados en diversos periódicos chilenos y extranjeros[45] y que, de algún modo, alcanzaron su culminación en su *Gramática de la Lengua Castellana*, hacia fines de la primera mitad del siglo XIX (1847). En pleno siglo XX encontramos los que Rodolfo Lenz y Rodolfo Oroz Scheibe publicaron en los *Anales*[46]. Creemos que en parte las revistas que a continuación señalaremos, de un modo u otro, han sido insufladas por el espíritu de aquellos estudiosos precursores.

El *Boletín de la Academia Chilena, correspondiente de la Real Española*, cuyo primer número apareció en 1915, es –junto a los *Anales* universitarios– la publicación académica precursora en estas lides[47]. La Academia Chilena de la Lengua, fundada en 1885 y refundada en 1914, se preocupó desde temprano en divulgar convenientemente el quehacer de sus miembros, varios de los cuales se abocaron a la filo-

[44] *Vd. Bicentenario* ..., Vol. 2, N° 2, Santiago, 2003.

[45] Algunos de estos trabajos los ha recopilado Raúl SILVA Castro en su *Antología de Andrés Bello*. Santiago: Editorial Zig-Zag, 1965. En la primera edición de sus *Obras Completas* editadas en Caracas, Venezuela por la Casa de Bello, cuatro son los tomos que abarcan este tipo de estudios: *Gramática*, t. IV, con prólogo de Amado Alonso (1951); *Estudios gramaticales*, t. V, con prólogo sobre las ideas ortográficas de Bello, por Ángel Rosenblat (1951) y *Estudios filológicos*, tomos VI, con prólogo de Samuel Gili Gaya, y VII, con prólogo de Pedro Grases (1954 y 1955 respectivamente).

[46] Para más detalles sobre el influjo extranjero en dicha universidad *Vd.* SERRANO, Sol. *Universidad y Nación. Chile en el siglo XXI*. Santiago: Ed. Universitaria, 1994.

[47] En su sesión de 16 de octubre de 1887, la Academia oyó a Vicente Reyes expresar la necesidad de que se contara con una publicación periódica "de un folleto para todos los documentos o discursos que hubiera necesidad de publicar sin tener que recurrir a los *Anales de la Universidad de Chile*". Ante ello, el secretario, Zorobabel Rodríguez argumentó que la publicación no debía tener periodicidad, sino que su edición debía corresponder sólo cuando hubiese material para ello. La Academia así lo acordó. Este es el lejano origen del *Boletín*; el medio intelectual nacional debería esperar hasta 1915 para que se concretara. La sesión en que se abordó este tema fue la última registrada de la Academia, antes de su receso hasta 1914, época de su refundación, *Vd. Actas de la Academia Chilena correspondiente de la Española* [1885-1887], tomo I, fs. 17.

logía, a los estudios literarios y a la lingüística. El *Boletín*, que casi sin interrupciones se ha mantenido hasta la fecha, muestra sí un antes y un después respecto a la aparición de las publicaciones especializadas universitarias, que le restaron esa parcela; en efecto, hoy se mantiene como órgano oficial de la Academia, dedicando sus páginas a la historia institucional, antes que a la edición de artículos de investigación original, como antaño se caracterizó[48].

La primera de las revistas especializadas que mencionaremos es el *Boletín de Filología,* fundado en 1934 por Rodolfo Oroz Scheibe, en el seno de la antigua Facultad de Filosofía –ahora 'de Filosofía y Educación'–, de la Universidad de Chile, cuando aparecieron sus propios *Anales.* A través de ellos, la Sección de Filología publicó, desde 1934 hasta 1943, tres tomos de unas 300 páginas cada uno, dedicados a difundir trabajos originales sobre el lenguaje. Este fue el inicio de una labor editorial permanente que en 1943, con el establecimiento en la Facultad del Instituto de Filología, continuó realizándose mediante este *Boletín*, cuyo primer número se presenta como tomo IV, marcando así su continuidad con los tres tomos anteriores. Esta revista es la más antigua de las publicaciones periódicas dedicada a temas filológicos en Latino América, con un sólido prestigio ganado a lo largo del tiempo. Sensiblemente su aparición se descontinuó por diez años; en 1982 apareció el volumen XXXII, y habría que esperar hasta 1992 para que recién se editara el XXXIII, bajo la dirección del profesor Alfredo Matus Olivier –actualmente director de la Academia Chilena de la Lengua–, y con un comité editorial de composición internacional[49].

Estudios filológicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile, fundados en 1965 se considera en la actualidad como la mejor revista sobre la disciplina. Adscrita a SciELO y con el auspicio de CONICYT tiene como meta primordial el desarrollo de la lengua castellana a través de la lingüística y literatura tanto de Chile como Hispanoamérica. Dos terceras partes de su comité está

[48] Sus índices: ALARCÓN Reyes, Justo; LORCA, Juan Camilo. *Índice general anotado del Boletín de la Academia Chilena de la Lengua, 1915-1986.* Santiago: la Academia, 1986, 97 p.; LEYTON Vergés, Carolina, *Índice general anotado del Boletín de la Academia Chilena de la Lengua, 1987-2002.* Santiago: la Academia, 2005, 110 p. + 1 h. en bl.

[49] Ha dedicado algunos tomos a sendos homenajes a destacados investigadores: el tomo XXXV (1995-96) a su fundador, Rodolfo Oroz, en el Centenario de su nacimiento; el XXXVII, en dos volúmenes (1998-99) en honor de Ambrosio Rabanales, con motivo de los ochenta años de su nacimiento (1997) y sesenta como profesor de la Casa de Bello (1999).

conformado por miembros ajenos a la facultad editora, lo que permite una mayor transparencia en cuanto a las posibilidades de publicación por parte de miembros no provenientes de dentro de la universidad. Su contenido se vincula al análisis de estética poética, novelas, cuentos y estudios afines. Está en circulación el número 45.

En la actual Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile se advierte un ambiente fértil para la edición de publicaciones académicas. En efecto, son a lo menos tres revistas las que aparecen bajo su alero: *Taller de Letras* (fundada en 1971), *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción* (1996), y *Anales de la Literatura Chilena* (2000). Por muchos años *Taller de Letras* fue la única en su género en el país[50], dedicando *dossiers* a analizar algunas perspectivas de la literatura hispanoamericana, la naturaleza del cuento, la poesía y la corrección del lenguaje[51]. Ediciones especiales que vale la pena destacar son las hechas en conmemoración del Centenario del nacimiento de Gabriela Mistral (N° 17, 1989) o bien en recuerdo de la aparición del número trigésimo (1971-2002), que se unió también en un sentido homenaje a Pablo Neruda, reeditando las dos primeras ediciones (N° 30, edición especial, 2002). *Onomázein,* cuyo primer número vio la luz cuando se celebraban los veinticinco años del Instituto de Letras universitario, paulatinamente ha ido abriéndose camino en su área. Hasta la fecha llevan aparecidos 12 números (diciembre de 2005), con un nutrido programa editorial, que no reconoce desmayo. En un comienzo su periodicidad fue anual, pero a partir del número 9 (junio 2004) aparece semestralmente, en los meses de junio y diciembre. Su comité editorial refleja una amplitud científica, estando comprometidos en él académicos no solo de la entidad editora, sino que de otras casas de estudios superiores de Chile y del extranjero, sobresaliendo dos miembros de La Sorbonne, de Francia, así como de Birmingham, Inglaterra y de Valladolid, España. Actualmente *Onomázein* estudia incorporarse a SciELO[52]. El tercer título a que hacíamos mención corresponde a los *Anales de la Literatura Chilena*, perteneciente

[50] Así lo expresó Agustín Letelier en 1976, *Vd.* HUFF Henn, Sister Cyria, C.PP.S., "Reseña histórica del Instituto de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile a través de sus 15 años de vida (1971-1986)", en: *Taller de Letras*, N° 15, p. 31. Santiago, 1986.

[51] HUFF, *op. cit.* (n. 50), p. 33.

[52] Su primer director fue José Luis Samaniego, quien por entonces ocupaba similar cargo en el Instituto de Letras; hoy la dirige Antonio Arbea, mientras que el señor Samaniego se desempeña como decano de la Facultad de Letras.

al Centro de Estudios de Literatura Chilena (CELICh), fundada en el 2000 por Cedomil Goic. Ya en su sexto número, tiene por objetivo fomentar y preservar el estudio de la literatura nacional, sumándose a la tarea iniciada por otras publicaciones similares. Su estructura consta de cinco partes, entre las que se cuentan: artículos, notas, bibliografías, acontecimientos, vida académica, entre otras[53].

La *Revista Chilena de Literatura* del Departamento de Literatura es la tercera publicación más antigua de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Si bien tiene sus orígenes en el *Boletín del Instituto de Literatura Chilena* fundado por César Bunster en 1961, ésta se refundó en 1970 con el nombre actual tras la reforma universitaria de fines de la década precedente. Desde aquel año su principal misión es dar a conocer todo el acontecer sobre el desarrollo de la literatura nacional y latinoamericana tanto actual como histórica. En una edición bianual la estructura de la revista está conformada por estudios, notas, documentos y reseñas bibliográficas. Cuenta con apoyo de CONICYT.

Continuando con la línea temática de la publicación anterior se encuentra la *Revista de Literatura y Lingüística* de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Es la única revista sobre la disciplina de una universidad privada que posee financiamiento estatal, por medio de CONICYT. Da cuenta de los estudios generados al interior de esa casa de estudios, fomentando no solo el conocimiento de la literatura chilena sino también, lo que consideramos meritorio, la divulgación y promoción del estudio del manejo de la lengua castellana en nuestro país, tanto a un nivel académico como al estudio de la utilización informal del mismo. Desde que salió el primer número (1987), su estructura ha sufrido una serie de modificaciones, hasta nuestros el cuerpo de dicha publicación está conformado por artículos, informes de investigación, reseñas críticas, informes y entrevistas.

Acta Literaria es una publicación del Departamento de Español de la Universidad de Concepción. Fundada en 1980, ha transmitido de forma anual las inquietudes de los académicos de aquella casa de estudios superiores para divulgar el estudio de la literatura en una doble dimensión, teórica y práctica. Por la larga cantidad de años, y por los estudios que dentro de ella se han cobijado, se conforma como un documento histórico en cuanto a la diversidad temporal que ha tratado,

[53] Puede consultarse electrónicamente: *www.uc.cl/letras/html/publica/anales.html* (octubre de 2006).

ya que entre los primeros números, hasta aproximadamente el 25, se han dado a conocer interpretaciones documentadas sobre el acontecer literario chileno desde la época indiana hasta nuestros días. Así por ejemplo, en el número 30, correspondiente al primer semestre del año 2005 se puede encontrar un ejemplo de lo que hemos señalado: ensayos sobre la estética literaria de Luis de Valdivia, Gabriela Mistral, Tomás Harris y Hernán Rivera Letelier, entre otros, dan a conocer la amplia gama sobre el transcurso de maduración de la literatura nacional.

La *Revista Signos* como muchas de sus símiles, tiene su origen en la prolífica y convulsionada década de los 60 del siglo pasado. Fundada en 1967 es el órgano difusor del Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. En la búsqueda de una orientación y línea propia, el comité editorial optó desde el año 2005 por acotar su temática a la lingüística y temas similares como la lingüística del texto y discurso, psicolingüística y lingüística aplicada, convirtiéndola, a nuestro entender, en la más especializada en el campo de las letras en nuestro país.

Por último, una de las publicaciones más recientes sobre la disciplina corresponde a *El Navegante: Revista de Literatura de la Universidad del Desarrollo,* aparecida en noviembre de 2005, bajo los auspicios de la carrera de Literatura y Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Sus directores, Cristián Warnken y Armando Roa Vial, confían sea una botella lanzada al mar, convirtiéndose "en un medio para enviar mensajes en estos tiempos difíciles para el espíritu..."[54].

2.4. *Arte, música y arquitectura*

Hemos considerado para esta sección a la *Revista Musical Chilena,* que tiene su origen en 1945, siendo la más antigua sobre musicología publicada en lengua castellana, teniendo el honor de publicarla la Facultad de Artes de la casa de Bello. Sus páginas dan a conocer una amplia gama de trabajos sobre la música, pasando desde estudios musicales de diferentes obras y piezas, hasta llegar a la estética y filosofía de la misma. Los estudios que se han generado en su interior permite conocer el amplio abanico del desarrollo musical chileno e hispanoamericano en sus diferentes espectros y manifestaciones, tanto a nivel de música clásica, como sacra, folclórica y "masiva".

[54] WARNKEN, Cristián; ROA Vial, Armando, "Editorial", en: *El Navegante,* N° 1, p. 11. Santiago, noviembre de 2005.

Resonancias del Instituto de Música de la Pontificia Universidad Católica de Chile ha ido adquiriendo poco a poco importancia en el medio.

En arquitectura y urbanismo sobresalen *ARQ: Arquitectura, diseño, urbanismo*, de la Escuela de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica de Chile, fundada en 1980, y *EURE: Revista Latinoamericana de Estudios Urbano-Regionales*, publicada por el Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales de la misma universidad. Ambas tienen una periodicidad cuatrimestral. La primera, *ARQ*, está orientada a profesionales y académicos, dedicada a la difusión crítica de una selección de la arquitectura de Chile y Sudamérica y de sus disciplinas afines; cada número aborda un tema central que da título a la edición, privilegiando la excelencia y heterogeneidad de los artículos, tanto documentos teóricos como obras y proyectos. La revista se divide en tres secciones principales: lecturas, obras y proyectos y ensayos y documentos, llenando con creces las expectativas de su especialidadad. Por su parte *EURE*, trata acerca de temas inter y multidisciplinarios, incluyendo trabajos sobre la organización y gestión territorial en sus expresiones urbanas, regionales y locales, considerando sus dimensiones ambientales. Si bien las dos revistas están en SciELO, solo la última de ellas posee, además, financiamiento de CONICYT.

2.5. *Pedagogía*

Las dos revistas que hemos seleccionado son *Estudios Pedagógicos* dependiente de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile y el *Boletín de investigación educacional* perteneciente a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

En cuanto a la primera, desde el año 2005 y, siguiendo las exigencias de SciELO, su publicación es semestral, modificando de esta forma su carácter anual, ininterrumpido desde 1975, en que apareció su primer número. En las hojas de esta revista, se da a conocer el amplio espectro del desarrollo de la pedagogía nacional. Los artículos versan desde el diseño curricular, teoría de la enseñaza, desarrollo cognoscitivo del escolar, hasta los principales debates sobre el quehacer profesional actual del magisterio. Sin embargo, hay variados artículos que llevan rúbrica de autores extranjeros, en su mayoría latinoamericanos[55].

[55] *Estudios Pedagógicos* N° 31, Valdivia: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile, 2005.

La segunda, fundada en 1986 y de carácter bianual, tiene por misión difundir las inquietudes vertidas al interior de las cátedras de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. A grandes rasgos en el devenir histórico de la revista, se pueden evidenciar dos etapas, muy marcadas en cuanto a la línea temática. La primera de ellas se extiende desde su fecha de fundación hasta el N° 9 correspondiente al año 1994, en que se siguen los tradicionales campos de acción referidos a la enseñanza como "técnicas" de aprendizaje, dándole un protagonismo al quehacer pedagógico como piedra fundamental de la enseñanza. Luego, desde el N° 10, el editorial vislumbra como proyecto de la revista no sólo la teorización de sus artículos mediante la *praxis* al interior de la sala de clases, sino también la inclusión de los nuevos cambios que en el mundo se están produciendo, como por ejemplo: la utilización de las tecnologías del conocimiento y; el mejor aprovechamiento de los recursos económicos para la tarea educativa[56]. Asimismo, se produce un giro de tener al profesor como principal sujeto de la educación, pasando este rol ahora al educando, atendiendo para ello a su persona, en el más amplio sentido del termino, en el que si bien se utilizan algunas unidades de medición para ver su rendimiento, esto es sólo un anexo, de lo primordial: que el niño y niña alcancen en su proceso de aprendizaje la felicidad, como la cúspide de su enseñanza. Algo muy en línea con los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) que dicta el curriculum del Ministerio de Educación[57].

2.6 *Derecho y relaciones internacionales, ciencia política y economía*

a) *Derecho y relaciones internacionales*: los más antiguos ejemplos de literatura jurídica se dieron en los inicios de la gesta emancipadora a través de los únicos medios disponibles entonces: la prensa periódica[58].

[56] Respecto del tema, *Vd.* Paulina DOMÍNGUEZ (*et al.*), "Evaluación y proyecciones de optimización de un sistema de perfeccionamiento docente a nivel nacional a través de un programa multimedio a distancia", en: *Boletín de investigación educacional*, N° 9, Santiago: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1994.

[57] Un trabajo sobre ello, es por ejemplo, el de Lucía SANTELICES, "Conflicto conyugal y desarrollo socio emocional en niños EGB: el aporte de la escuela", en *Ibid.*, N° 20, Vol. 1, 2005.

[58] CÓRDOBA, Carol; CASTILLO, Marcelo. "La prensa como medio de difusión jurídica antes de la oposición (*isic!*, debería decir 'aparición') de la *Gaceta de los Tribunales* (1812-

La *Aurora de Chile* registra los primeros trabajos, por cierto que con un evidente fin político, buscando ilustrar a la opinión pública acerca de los rudimentos del derecho público, necesario dado la situación que entonces se vivía. Habrían de transcurrir largas décadas antes que apareciera –tardíamente– la primera publicación[59] propiamente jurídica: la *Revista de Legislación y Jurisprudencia*, en 1879, que alcanzó en un año de circulación sólo los doce números[60]. Después de ella, lo harían la *Revista Forense Chilena* (1885)[61] y entrando el siglo XX, la *Revista de Derecho y Jurisprudencia* (1903), que se mantiene hasta el día[62].

Las primeras publicaciones del área están adscritas a la Universidad de Chile. Los *Anales* universitarios registran una importante suma de artículos jurídicos[63], manteniéndose como único órgano al respecto, hasta que aparecen los *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales* de la misma corporación (1935). Esta revista contempla cinco épocas: la prime-

1841)", en: "Actas del II Simposio sobre cultura de revistas jurídicas, Santiago, 25 de agosto de 2000", en: *Revista Chilena de Derecho*, Vol. 27, N° 4, pp. 703-705. Santiago, octubre-diciembre 2000.

[59] De antes es la *Gaceta de los Tribunales*, fundada en 1841, pero ella no es un 'revista', sino más bien un 'periódico' dedicado a materias judiciales y que, por cierto, incluía artículos de doctrina, *Vd.* VICENCIO Eyzaguirre, Felipe. "Perspectiva histórica de las revistas jurídicas chilenas" [transcripción de la grabación de la conferencia], en: "Actas del II Simposio sobre cultura de revistas jurídicas, Santiago, 25 de agosto de 2000", en: *Revista Chilena de Derecho*, Vol. 27, N° 4, pp. 712-714. Santiago, octubre-diciembre 2000. Hay separata.

[60] Sigo en esto a VICENCIO, "Perspectiva histórica...", *cit.* (n. 59), p. 713.

[61] VICENCIO, *op. cit.* (n. 59), p. 713 estima a este título como "la *primera revista jurídica en forma*, ya que no solo incluye editoriales, noticias, obituarios, sino que incluye en sus páginas comentarios de jurisprudencia y artículos de fondo; es una revista miscelánea" (el destacado es nuestro).

[62] Interesante parece el siguiente artículo de Hernán CORRAL Talciani, "Las notas a los fallos judiciales en los primeros veinte años de la Revista de Derecho y Jurisprudencia (1903-1923)", en: "Actas del II Simposio sobre cultura de revistas jurídicas, Santiago, 25 de agosto de 2000", en: *Revista Chilena de Derecho*, Vol. 27, N° 4, pp. 635-638. Santiago, octubre-diciembre 2000. Patricio SAROVIC Urzúa es autor del libro *Información bibliográfica sobre los estudios monográficos contenidos en la Revista de Derecho y Jurisprudencia*. Santiago: Ed. Jurídica Congreso, 1999; Felipe VICENCIO Eyzaguirre se ha referido a este texto en una reseña crítica, aparecida en *La Revista de Derecho*, segunda época, año VI, N° 1, pp. 229-230. Santiago: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Central de Chile, enero-diciembre de 2000.

[63] VICENCIO, "Perspectiva histórica...", *cit.* (n. 59), p. 714, cuenta 213 artículos relacionados con el derecho, y de ellos 83 dedicados al Derecho Civil en los *Anales de la Universidad de Chile* entre 1846 y 1900.

ra se confunde con los *Anales de la Universidad de Chile*; la segunda –que apareció sin esa designación– corre entre enero de 1935 a diciembre de 1951, fundados al interior de la biblioteca de dicha facultad por Eugenio Orrego Vicuña[64]; la tercera época, que es la que anota la circunstancia de ser tal (1952-1957) es menos fructífera que la anterior, y fue dirigida por Máximo Pacheco. La cuarta (1958-1968) mostró un repunte en su calidad, pero quedó interrumpida, sin que las autoridades de la Facultad hicieran nada al respecto, sino hasta muy poco tiempo atrás, cuando en 2005 se retomara su iniciativa con la aparición de la quinta época, dirigida por Raúl Tavolari Riveros. Ello ha obedecido a la nueva política de recuperación y repotenciamiento de las publicaciones de Derecho en la Facultad, impulsada por su actual decano, Roberto Nahum.

Otra revista de interés fue el *Boletín del Seminario de Derecho Público*, también de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, fundado y dirigido por diecinueve años (1932-1951) por Aníbal Bascuñán Valdés, el impulsor de la moderna historiografía jurídica chilena, y fundador de la Escuela Chilena de Historiadores del Derecho. Bajo su alero no solo prosperaron interesantes contribuciones jurídicas, sino que metodológicas e incluso polémicas académicas; la Historia del Derecho reconoce en ella a la primera publicación que con cierta sistematicidad le dio amplia cabida a las investigaciones en el área[65].

En la Pontificia Universidad Católica de Chile aparecieron los *Anales Jurídico Sociales* (1936-1964), que con numerosos problemas editoriales y económicos no alcanzaron sino la magra cifra de 18 números[66]; le

[64] Durante esta época la Facultad editó también una colección de "Cuadernos Jurídicos y Sociales", con títulos como: Enrique ESCALA Barros, *Bello y el Código Civil chileno: Comentarios acerca de la obra "Don Andrés Bello", de Eugenio Orrego Vicuña* (Cuadernos ...; III); Jorge Gustavo SILVA, *Síntesis del Georgismo* (Cuadernos ...; IV); J. Raimundo del RÍO C., *Paralelo entre el progreso de las ciencias llamadas naturales y el de las ciencias sociales* (Cuadernos ...; XV); Aníbal BASCUÑÁN Valdés, *Pre-seminario de derecho* (Cuadernos ...; XVI); Guillermo CAÑÓN T., *Ensayo de interpretación de los elementos constitutivos del Derecho Romano* (Cuadernos ...; XVII); Enrique L. MARSHALL, *La ciencia de la Economía* (Cuadernos ...; XIX), por citar algunos.

[65] Sus índices: ÁVILA Martel, Alamiro de. "Índice del Boletín del Seminario de Derecho Público (1931-1941)", en: *Boletín* ..., N° 17-18, pp. 110-119, Santiago, 1er y 2° trimestres de 1942; "Índice ... (1942-44)", en: *ibid.*, N° 29-32, pp. 177-183, Santiago, 1945. Falta indizar el resto de la serie, desde el N° 29-32 al 53-56 (1951).

[66] Una breve noticia histórica suya, así como el índice de su contenido se lo debemos a Jaime BASSA Mercado: "Índice de Anales Jurídico Sociales: N° 1 (1936)

seguirían la revista *Estudios Jurídicos*, de corta vida, toda vez que solo se editaron dos números, entre 1972 y 1973[67]. Después de ambos intentos la Facultad de Derecho ha logrado imprimirle continuidad y calidad a su *Revista Chilena de Derecho*[68], publicación que sucedió a ambas en 1974 y que ha sido indexada recientemente en SciELO[69]. Esta publicación tiene una importancia notable, por ser un destacado centro difusor del pensamiento del derecho nacional. A través de sus cuatro volúmenes anuales da a conocer el amplio espectro de los estudios jurídicos en el país, con un especial énfasis en el derecho civil, tributario y la filosofía del derecho. Su estructura tradicional está conformada por tres secciones permanentes: estudios; comentarios de jurisprudencia y recensiones de libros.

Actualmente deben superar las dos decenas los títulos de revistas de Derecho en todo el país, lo que habla de una explosión editorial, si bien –con seguridad– no todas ellas con una calidad científica homogénea. La mayoría corresponden a publicaciones de carácter general, es decir, abordan las distintas disciplinas jurídicas sin inclinarse por una particularmente; las revistas especializadas son pocas: el Derecho Civil, el Derecho Público, el Derecho Penal, la Historia del Derecho, poseen algunas, reflejando –casi como norma–, una calidad que no se ve frecuentemente en sus congéneres misceláneas.

Entre las publicaciones generales se encuentran, entre otras: la *Revista de Derecho* dependiente de la Universidad Austral de Chile. Fundada en 1990, actualmente está en circulación el número 19, ya que desde el año 2004 se publica dos veces al año, en los meses de junio y diciembre.

a N° 18 (1964)", en: *Revista Chilena de Derecho*, Vol. 27, N° 4, pp. 823-827. Santiago, octubre-diciembre de 2000.

[67] Al igual que en el caso anterior BASSA Mercado preparó el "Índice de Estudios Jurídicos: Vols. I (1972) - II (1973)", en: *Revista Chilena de Derecho*, Vol. 27, N° 4, pp. 829-833. Santiago, octubre-diciembre de 2000.

[68] VERGARA Blanco, Alejandro. "Breve historia de la Revista Chilena de Derecho", en: *Índice de la Revista Chilena de Derecho: Vols. I (1974) - XXV (1998). Precedido de una Breve historia de la Revista Chilena de Derecho.* Santiago: Facultad de Derecho, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1998, pp. v-xviii. Santiago, 1998.

[69] Estando este número en prensas, la *Revista Chilena de Derecho* fue aceptada en SciELO, para lo que había iniciado hace un par de años las gestiones pertinentes (noviembre de 2006); ciertamente este importante paso se debe a las gestiones de su actual director, el profesor Alejandro Vergara Blanco.

Su origen va de la mano con la orientación que desde 1990 se le quiso dar a la universidad, pasar de un perfil meramente docente, a uno de investigación. Con respecto a ello, mucho se debe en la Escuela de Derecho a la labor realizada por Karin Exss quien desde el decanato, modernizó el funcionamiento de dicho centro de estudios.

En la región del Bío-Bío y, a partir de 1933, se publica la *Revista de Derecho* de la Universidad de Concepción. La impronta que Enrique Molina Garmendia le dio a la revista se mantiene hasta el día de hoy. Con un claro influjo del derecho penal y la actualidad de las temáticas, la revista sin embargo, no ha dejado de lado otras áreas de la disciplina jurídica[70].

En 1992 la Universidad de Talca abrió las puertas de la Escuela de Derecho; junto con ello, y para darle un impulso a la carrera que trascendiera a la región, se fundó la revista *Ius et Praxis*[71]. Sin embargo, en su primer número de 1992 no aparece con dicho nombre sino como *Derecho en la Región*, cambiándose la nominación recién cinco años más tarde, junto a un formato ahora de corte semestral. Impulsadores de ésta revista han sido Fernando Guzmán Zañartu en un primer momento y Javier Pinedo Castro, bajo cuyo decanato, la revista se hizo semestral. Se podría considerar a esta revista como la primera que tiene en su línea editorial una sintonía y orientación regional, dando énfasis, sin perjuicio de lo anterior, a los principales lineamientos nacionales e internacionales que la ciencia jurídica ha sufrido.

Sólo a modo ejemplar, citaremos estas otras: *La Revista de Derecho* de la Universidad Central de Chile[72], con dos épocas claramente

[70] Cabe recordar algunos trabajos aparecidos en los primeros números para darnos cuenta del recorrido que ha tenido dicha publicación. Por ejemplo en el año 1, número 4 se publicó un artículo titulado "La agonía del poder ejecutivo" de André Tardieu, y en el mismo año, número 5, apareció "La adhesión a la apelación" de Andrés Bianchi; finalmente, por sólo dar otro ejemplo con respecto a la actualidad de sus temáticas, en el N° 215-216 (2004), aparece un interesante artículo titulado "Sobre el impuesto a la minería (*royalty* minero)" de Omar Morales.

[71] *Vd.* Humberto NOGUEIRA Alcalá, "Ius et Praxis, Universidad de Talca", en: "Actas del II Simposio sobre cultura de revistas jurídicas ...", *cit.*. (n. 58), pp. 677-678.

[72] Para su primera etapa cuenta con un índice de su contenido: VICENCIO Eyzaguirre, Felipe. "Índice de La Revista de Derecho (primera época) de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Central de Chile (1987-1991)", en: *La Revista de Derecho*, segunda época, año VI, N° 1, pp. 235-246. Santiago, enero-diciembre de 2000. Véase también la reseña que de ella hace Neville BLANC Renard en "Actas del II Simposio sobre cultura de revistas jurídicas ...", *cit.* (n. 58), pp. 681-682.

distinguibles, en la segunda de las cuales ha exhibido un interesante programa editorial[73]. Desde su primer número (2000), hasta el último del que tenemos noticia (N° 7, julio-diciembre de 2004), ha mantenido su proyecto, intercalando a las ediciones de carácter general, algunas marcadas por ciertos acontecimientos, como el N° 5, dedicado en homenaje al 180° aniversario de la fundación de la Excma. Corte Suprema (1823-2003)[74]. *Actualidad Jurídica*, de la Universidad del Desarrollo, que ha sabido crearse un espacio, especialmente por medio de entregas dedicadas a analizar algunos aspectos específicos del derecho[75]; *Entheos*,

[73] Resulta imprescindible, y de toda justicia, reconocer el esfuerzo gastado por parte de su antiguo decano, Víctor Sergio Mena Vergara, en dotar a la Facultad de Derecho de esta casa de estudios superiores de una política editorial seria, evitando de paso las improvisaciones que en esta materia suelen presentarse. En efecto, durante los últimos años de su gestión, a partir de 1999, supo impulsar las publicaciones dentro de su especialidad: no menos quince libros –con autores de alto vuelo, como Carlos Salinas Araneda, Antonio Dougnac Rodríguez, Hugo Llanos Mansilla, entre otros–, cuarenta y dos guías de clases –que debían servir como apoyo docente en el aula–, y otros muchos impresos más, hablan bien a las claras de su ideal. Cabe esperar que la actual administración, iniciada a mediados de 2004, sepa rescatar tales iniciativas y continúe su ejemplo, potenciándolo, *Vd. www.ucentral.cl/originales/publicaciones_derecho.doc* (noviembre de 2006).

Además de la *Revista* aludida, la Facultad de Derecho de la Universidad Central de Chile posee una colección de *Cuadernos Jurídicos*, el primero, dedicado a *La seguridad jurídica en su perspectiva filosófica, histórica y dogmática*, Santiago, 1997 (Cuadernos ..., 1); otro que comprende las actas y ponencias de las Primeras Jornadas de Derecho Médico, Santiago, 2000 (Cuadernos ..., 2), donde se ve un evidente progreso en materia editorial y de diseño, y finalmente el último: *Riesgo, culpa y responsabilidad en el acto médico: II Seminario Internacional de Derecho Sanitario*, Santiago, 2004 (Cuadernos ..., 3); estos dos últimos estuvieron coordinados por el abogado Osvaldo Romo Pizarro.

[74] El comité editor no ha variado, casi, desde el número 1: director, el decano, Víctor Sergio Mena Vergara; subdirector, Neville Blanc Renard; editor, Felipe Vicencio Eyzaguirre; administración editorial, Nelly Cornejo Meneses y colaboración editorial, Rogelio Rodríguez Muñoz. A ellos se sumó en 2004 como secretario de redacción Carlos López Díaz. Habiendo cambiado la persona del decano –actualmente se desempeña como tal Juan Guzmán Tapia–, se está a la espera de la designación o confirmación, de las nuevas autoridades al respecto.

[75] Su director es el decano, Pablo Rodríguez Grez, el editor, Rafael Cruz F., los miembros de su consejo editorial: Gonzalo Rioseco M., presidente, Hugo Rosende A., Cecily Halpern M., Mario Rojas S., Bruno Caprile B. y Hugo Fábrega V., como secretario. *Vd.* Rafael Cruz, "Actualidad Jurídica, Universidad del Desarrollo", en: "Actas del II Simposio sobre cultura de revistas jurídicas ...", *cit.* (n. 58), pp. 667-668.

de la Universidad de las Américas[76]; *Lex et Veritas*, de la Universidad Internacional Sek[77], *Revista de Derecho*, de la Universidad Católica de la Santísima Concepción[78], y que ha cobrado nuevos bríos desde que se hiciera cargo de ella Antonio Dougnac Rodríguez, *Temás de Derecho*[79], de la Universidad Gabriela Mistral, y tantas más que forman legión.

En Derecho Privado corresponde mencionar el interesante proyecto que se ha concretado en la *Revista Chilena de Derecho Privado Fernando Fueyo Laneri*, adscrita a la Fundación homónima, de la Universidad Diego Portales (2003), quizá la mejor –sino la única– en su área en el país[80], y que le da especial énfasis a la doctrina[81]; en Derecho Público la *Revista de Derecho Público*[82], continuadora del *Boletín del Seminario de Derecho Público* de Aníbal Bascuñán, en la Universidad de Chile (1964),

[76] Su director, Fernando Gamboa S., el comité editor, encabezado por el decano de la Facultad, Juan Pablo Acuña, como su presidente, está integrado por Mario Steffens, Jésica Torres, Julio Rojas y Jéssica Norambuena.

[77] Su director, Ángel Torre Silva, su editor, Juan Andrés Orrego Acuña; el comité editorial está integrado por Ximena Alejandra García Araya, Carlos López Díaz y Sergio Villalobos Ríos, amén del director y editor mismos.

[78] *Vd.* Hernán VARELA, "Revista de Derecho, Universidad Católica de la Santísima Concepción", en: "Actas del II Simposio sobre cultura de revistas jurídicas ...", *cit.* (n. 58), pp. 687-688.

[79] *Vd.* Víctor MUKARKER, "Temas de Derecho, Universidad Gabriela Mistral", en: "Actas del II Simposio sobre cultura de revistas jurídicas ...", *cit.* (n. 58), pp. 699-701.

[80] Su director es Carlos Pizarro Wilson y su secretaria de redacción Claudia Bahamondes Oyarzún; el consejo editorial está formado por los profesores Carlos Peña González, Dr. Javier Barrientos Grandon, Osvaldo Contreras Strauch, Gonzalo Figueroa Yáñez, todos de la Universidad Diego Portales, a quienes se suman, el Dr. José Ramón de Verda y Beamonte, de la Universidad de Valencia, el Dr. Jorge López Santa-María, de la Universidad de Chile y Adolfo Ibáñez, el Dr. Juan Andrés Varas Braun de la Universidad Austral de Chile, El Dr. Alejandro Guzmán Brito, el Dr. Álvaro Vidal Olivares, ambos de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, el Dr. Edgar Cortés Moncayo de la Universidad del Externado (Colombia) y el Dr. Christian Larroumet, connotado civilista de la Université Panthéon-Assas (Paris II), de Francia. Su editor, Marcelo Rojas Vásquez, es un importante profesional del mundo editorial nacional, en cuyas manos ha recaído la preparación de diversos proyectos de revistas nacionales y de publicaciones de alta calidad, como la monumental Edición del Sesquicentenario del *Código Civil de Chile* (2005).

[81] [PIZARRO Wilson, Carlos], "Presentación", en: *Revista Chilena de Derecho Privado* ..., N° 1, p. 7. Santiago, diciembre de 2003.

[82] *Vd.* Ana María GARCÍA Barzelatto, "Revista de Derecho Público, Universidad de Chile", en: "Actas del II Simposio sobre cultura de revistas jurídicas ...", *cit.* (n. 58), p. 695.

Ius Publicum[83] de la Universidad Santo Tomás (1998) y la *Revista de Derecho Administrativo Económico* (1999)[84], de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Cabe añadir el *Anuario de Filosofía Jurídica y Social* (1983), la *Revista de Ciencias Sociales* (1970) y las desaparecidas *Revista de Derecho de Minas* y *Revista de Derecho de Aguas,* continuadoras ambas de la primitiva *Revista de Derecho de Minas y Aguas*[85] (1990).

Entre las especializadas priman las dedicadas a la historia del derecho, con cuatro títulos, lo que no deja de llamar la atención, toda vez si consideramos que México posee solo una, el *Anuario Mexicano de Historia del Derecho* (1989), y Argentina, tras la desaparición de la *Revista del Instituto de Historia del Derecho 'Ricardo Levene'* (fundada en 1949), se mantiene otra, la *Revista de Historia del Derecho* del Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho, de Buenos Aires (1973); España, en cambio –con una riquísima tradición– posee, que sepamos, cuatro: el benemérito *Anuario de Historia del Derecho Español* (fundado en 1924 y cuyo último número es el LXXIV de 2004), los *Cuadernos de Historia del Derecho,* de la Universidad Complutense de Madrid, *Historia Constitucional,* de la Universidad de Oviedo, e *Initium, Revista Catalana d'Historia del Dret.* Las chilenas, a las que hacemos referencia son: *Revista Chilena de Historia del Derecho* (fundada en 1959), la *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos* (1976), la *Revista Chilena de Historia del Derecho Privado* (1998) y el *Anuario Iberoamericano de historia del derecho e historia contemporánea* (2001).

La *Revista Chilena de Historia del Derecho,* aparecida en 1959 al alero de la Escuela de Derecho de la Universidad de Chile, gracias a la iniciativa de su fundador y primer director, Alamiro de Ávila Martel, es la más antigua en su especialidad en el país y en el continente. En su primer número el director anunció que su política editorial se centraría en todas aquellas áreas "que en nuestros estudios significan la consideración del derecho como un objeto histórico. Ellas forman en el plan de nuestra facultad tres cátedras: las de historia del derecho, historia constitucio-

[83] *Vd.* Eduardo SOTO Kloss, "Ius Publicum, Universidad Santo Tomás (Santiago de Chile)", en: "Actas del II Simposio sobre cultura de revistas jurídicas ...", *cit.* (n. 58), pp. 678-679.

[84] Léase su "Presentación" por Alejandro VERGARA Blanco, Vol. I, N° 1, pp. 7-9.

[85] *Vd.* Mario MATURANA, "Revista de Derecho de Minas y Revista de Derecho de Aguas", en: "Actas del II Simposio sobre cultura de revistas jurídicas ...", *cit.* (n. 58), pp. 693-695.

nal de Chile y derecho romano"[86]. Precisamente a partir de esas tres cátedras, saldrán diversas investigaciones sobre la disciplina a lo largo de los años, cosa que se evidencia hasta uno de sus últimos ejemplares aparecido el año 2006, con el número 19 (correspondiente al bienio 2003-2004). Notables son los nombres que firman los artículos del primer número, entre ellos se encuentran: Ricardo Donoso, Fernando Campos Harriet, Ricardo Levene y el propio Alamiro de Ávila Martel. En sus páginas aparecen interesantes investigaciones como las de Manuel Salvat Monguillot, Sergio Martínez Baeza, Javier González Echenique, Gonzalo Vial, entre otros, la mayoría de los cuales pertenecen a la llamada Escuela Chilena de Historiadores del Derecho[87]. Su contenido estuvo enfocado al derecho indiano, común y chileno, así como en el derecho patrio nacional; solo a partir de la década de 1980, "se abrió progresivamente a nuevos temas: el movimiento por la codificación en Europa y la codificación en Chile, por un lado, y el Derecho Romano por otro"[88], coincidiendo con la celebración de congresos periódicos de ambas especialidades[89].

Desde la década de 1970 la *Revista Chilena de Historia del Derecho* es el órgano del Centro de Investigaciones de Historia del Derecho del Departamento homónimo; desde su fundación y hasta el N° 8 (1981) no contempló un consejo ni científico ni editorial, toda vez que las labores recaían en personas del mismo Departamento de Ciencias

[86] ÁVILA Martel, Alamiro de, "Presentación", en: *Revista Chilena de Historia del Derecho*, N° 1, Santiago, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Chile, 1959, p. 7.

[87] Sobre esta Escuela, de importancia continental, puede leerse el libro de Antonio DOUGNAC Rodríguez y Felipe VICENCIO Eyzaguirre [compiladores y editores], *La Escuela Chilena de Historiadores del Derecho y los estudios jurídicos en Chile*.– 1ª ed.– Santiago: Universidad Central de Chile, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 1999-2000, 2 vols. Para aquilatar el aporte historiográfico de la Escuela a la historiografía nacional, consúltese del mismo VICENCIO Eyzaguirre, "Notas para una bibliografía de la Escuela Chilena de Historiadores del Derecho", en su: *La Escuela Chilena de Historiadores del Derecho y los estudios jurídicos en Chile*, *cit.*, Vol. 2, pp. 139-407, enumerando un total de 1113 citas para un período de producción que corre entre 1930 y 1999.

[88] GUZMÁN Brito, Alejandro, "La contribución de las revistas histórico-jurídicas a la conciencia sobre la unidad del sistema jurídico latinoamericano", en: *Roma e America: Diritto Romano Coumne*, N° 5, p. 193. Roma, 1998. Artículo que fuera republicado, con correcciones en: "Actas del II Simposio sobre cultura de revistas jurídicas ...", *cit.* (n. 58), pp. 639-647.

[89] GUZMÁN, "La contribución...", *cit.* (n. 88), p. 193.

del Derecho de la Facultad; recién a partir del N° 9 (1983) aparece un consejo científico, integrado por académicos de la Universidad exclusivamente, para abrirse a los extranjeros en el N° 11 (1985), incorporando a representantes de las Universidades de Navarra, y de Madrid, España, y de Buenos Aires, Argentina, lo que se ha mantenido hasta hoy, profundizándose todavía más, pero dentro de rangos más bien conservadores, en el último tiempo.

Deliberadamente la revista carece de periodicidad regular, lo que atenta en contra de su consideración dentro del estrecho círculo de publicaciones científicas adscritas a SciELO, por ejemplo; no obstante, por su importancia y por ser el modelo para sus congéneres nacionales y extranjeras, bien vale incluirla dentro de este ensayo. Desde 2005 asumió su dirección Antonio Dougnac Rodríguez[90], con un programa de renovación editorial, incluyendo el establecimiento de una periodicidad rigurosa, que todavía espera sus frutos.

Una segunda publicación dentro de la misma línea, que sí está indexada en SciELO y cuenta con apoyo de CONICYT es la *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos* de la Escuela de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Desde su primer número en 1976, es considerada como una de las mejores en su disciplina, habiendo desplazado hoy a la *Revista Chilena de Historia del Derecho,* tanto por el cúmulo y rica variedad de investigaciones publicadas, como por la amplia cobertura internacional que ha logrado. Sus artículos abarcan generalmente ocho categorías: derecho romano antiguo; historia del derecho europeo, derecho indiano; historia de los derechos indígenas y patrios iberoamericanos; patrio chileno; pensamiento jurídico e

[90] Han sido sus directores: Alamiro de Ávila Martel, su fundador (1959-1970); Horacio Aránguiz Donoso (1978); Jaime Williams Benavente (1981) y Bernardino Bravo Lira (1981-2005). El número 19 –último aparecido– tiene la siguiente composición académica y administrativa: director, Antonio Dougnac Rodríguez; consejo científico, Javier Barrientos Grandon, Universidad Diego Portales; Bernardino Bravo Lira, Universidad de Chile; Ángela Cattán Atala, Universidad Central de Chile; Antonio Dougnac Rodríguez, María Angélica Figueroa Quinteros, Sergio Martínez Baeza, de la Universidad de Chile; Alejandro Guzmán Brito y Carlos Salinas Araneda de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Ismael Sánchez Bella, Universidad de Navarra; Dieter Simon, Max Plack Institut, Francfort; José María Mariluz Urquijo y Víctor Tau Anzoátegui, de la Universidad de Buenos Aires, Argentina; editor, Felipe Vicencio Eyzaguirre; editor adjunto, Jaime Bassa Mercado; consejo de redacción, Claudia Castelleti Font y Javier Rodríguez Torres; edición, Marcelo Rojas Vásquez.

historiografía jurídica. Además de los artículos, la revista cuenta en su estructura con noticias académicas sobre encuentros científicos, conferencias, semblanzas, necrologías, entre otros. Indudablemente que su éxito se ha debido a factores académicos, como la mantención de un único director desde su fundación, de reconocida y amplia capacidad científica: Alejandro Guzmán Brito, secundado permanentemente por un selecto y pequeño grupo de colaboradores, así como por el constante apoyo de su institución en cuanto al financiamiento de la revista, así como del de su canje.

Su proyecto editorial quedó esbozado en su primer ejemplar:

> "Desearía –decía su entonces nóvel director– invitar a los especialistas chilenos a abrir nuevos surcos en la investigación [porque] existe una veta que muy poco ha sido hasta ahora explorada: la del estudio de la historia de nuestro derecho privado. Los historiadores del derecho chileno han dirigido preferentemente su atención hacia el derecho indiano y hacia el derecho constitucional; pero han olvidado en forma especial la historia de nuestro derecho civil y comercial (...) La revista, pues, invita y anima a los investigadores chilenos a enriquecer nuestro panorama científico con sus aportes en este sentido"[91].

Este programa se ha mantenido e incrementado felizmente, y hoy, la *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos* se constituye en piedra sillar de la especialidad, y en férreo baluarte de la defensa del estudio y enseñanza del Derecho Romano, que ciertos programas de reforma intentan desplasar del currículo del Derecho, sin comprender cabalmente los alcances de tamaña insensatez.

Por último, dentro del ámbito de las relaciones internacionales, debemos mencionar las revistas *Estudios Internacionales* (1967)[92] del Instituto del mismo nombre[93] de la Universidad de Chile, y *Diplomacia*, de la Academia Diplomática Andrés Bello.

[91] GUZMÁN Brito, Alejandro. "Presentación", en: *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos*, I, pp. 5-7. Valparaíso, 1976.

[92] Su director es Francisco Orrego Vicuña, su editora, Rose Cave S.; posee un consejo de honor formado por Pilar Armanet, Luciano Tomassini Olivares, Alberto van Klaveren Stork y Claudio Véliz, y un comité editorial, integrado por Joaquín Fermandois, Jorge Heine, María Teresa Infante, Jeannette Irigoin, José Morandé, Heraldo Muñoz, Francisco Orrego Vicuña, Carlos Portales, Walter Sánchez y Manfred Wilhelmy.

[93] *Vd. www.iei.uchile.cl* (noviembre de 2006).

La primera de ellas, fundada por Claudio Véliz, se ha consolidado como la principal publicación en su especialidad. Autores de las más variadas escuelas y orientaciones teóricas han dejado su huella en ella. Cuatro números al año completan un volumen; en la actualidad está en circulación el 154 (año XXXIX, julio-septiembre de 2006).

Diplomacia apareció en 1974 como iniciativa de Mario Barros van Büren, y bien pronto se constituyó como un espacio de reflexión y contacto del cuerpo diplomático chileno esparcido en las diversas legaciones de los cinco continentes. A pesar de no estar indexada, ni contar con financiamiento vía concurso, en variados círculos la revista se ha destacado por los aportes mediante la edición de investigaciones y ensayos que en materia de seguridad y estrategia, comercio internacional y problemas del desarrollo ha efectuado con satisfactorios resultados. La estructura de la revista cuenta con artículos, reseñas bibliográficas y notas propias del cuerpo diplomático.

b) *Ciencia Política*: por su naturaleza y lento avance en el mundo académico nacional este campo de las ciencias sociales tiene una historia más bien reciente. Durante el siglo XIX y hasta entrada la segunda mitad del siglo XX la Ciencia Política estuvo adscrita al Derecho, sólo tras la fundación de la Escuela de Ciencias Políticas y Administrativas en la Universidad de Chile (agosto de 1954) –y aun cuando mantenía la dependencia de la Facultad de Derecho de la misma universidad–, y de la propia en la Universidad Católica, en 1969, esta disciplina ha logrado, paulatinamente, separar aguas del ámbito estrictamente jurídico.

Hoy son tres las publicaciones que se podrían considerar relevantes dentro de la disciplina, y de ellas, sólo una en SciELO.

La primera no es propiamente una publicación de Ciencia Política, pero su trayectoria a lo largo del tiempo y la inclinación científica de gran parte de las investigaciones que edita, hacen que la incluyamos en esta área; nos referimos a *Estudios Públicos,* dependiente del Centro homónimo. Fundada en 1980, la revista se transformó en un centro difusor del liberalismo político y principalmente económico que en aquellos años estaba tratando de ampliar su campo, desde la política y economía estatal a la sociedad nacional. Conformado por un cuerpo editorial pluralista y representativo de las diversas perspectivas políticas, la revista tiene como objetivo central poner en el tapete, las principales discusiones que en el área política y económica se estén dando en el país y la región. La

variedad temática si bien es atractiva, en cuanto convoca a una variada gama de lectores, es un tanto general, perdiendo la especificidad, algo que hoy es una exigencia en las revistas académicas.

Política, fundada junto con el Instituto de Ciencia Política de la Universidad de Chile en 1981, y ahora adscrita al Departamento de Ciencia Política del nuevo Instituto de Asuntos Públicos de la misma corporación –fundado en 2001–, posee un programa editorial que en el último tiempo privilegia entregas monográficas; su último volumen es el 45 (primavera de 2005), dedicado a *Chile en las urnas: partidos, ingeniería y conducta electoral.*

La *Revista de Ciencia Política* es la única dentro de esta clasificación que cuenta con apoyo de CONICYT y que además, está indexada en SciELO. Desde 1979 es el órgano difusor del Instituto de Ciencia Política de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Con un claro tinte académico, la revista se planteó como meta primordial ser un espacio independiente de otras áreas cercanas (derecho y economía) para así dar a conocer que la "nueva ciencia" sí era capaz de entender bajo un propio dominio metodológico y teórico los vaivenes de la política contingente[94]. Desde los números aparecidos en el 2000, la revista ha tomado un positivo rumbo, un número no menor de autores desde esa fecha son extranjeros, de modo particular, latinoamericanos, lo que otorga un fuerte impulso y resonancia extraterritorial. Las principales áreas temáticas de la revista son la teoría política, las políticas públicas, las relaciones internacionales y la política comparada. Desde el primer número la revista se publica semestralmente[95].

Con ocasión del VIII Congreso Chileno de Ciencia Política –organizado por la Asociación Chilena de Ciencia Política–, y realizado en la Pontificia Universidad Católica de Chile entre el 15 y el 17 de noviembre de 2006, se efectuó una reunión de trabajo de revistas académicas del sector, con la participación de los editores de las revistas *Latin American Research Review,* Kurt Weyland y *Latin American Politics and Society*, William Smith. La sesión, abierta a editores nacionales e internacionales, discutió los requisitos y tendencias en las revistas, así como otros temas de interés común.

[94] KREBS, Ricardo. *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile: 1888-1988.* Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 1994.

[95] *Revista de Ciencia Política*, XXV, Nº 1, Santiago: Instituto de Ciencia Política, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2005.

c) *Economía*: tenemos, aceptados por SciELO, a los *Cuadernos de Economía*, hoy *Latin American Journal of Economics*, con trabajos que siguen en muchos puntos el formato editorial estadounidense, del Instituto de Economía de la Pontificia Universidad Católica. Es una publicación bilingüe (en castellano y en inglés), que busca "estimular la producción e intercambio científico de artículos notas académicas sobre economía, tanto teórica como empíricas, con énfasis en América Latina"[96]; se publica semestralmente en mayo y noviembre.

Estudios de Economía, publicada dos veces al año por el Departamento de Economía de la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile, inserta distintos trabajos de investigación –tanto empíricos como teóricos–, en todos los campos de la economía; no obstante ello, favorece la publicación de trabajos empíricos acerca de la economía chilena y otros países en vías de desarrollo[97].

2.7. *Religión y teología*

Para esta sección basta con recordar el ejemplo de la más que centenaria *Revista Católica* fundada por el arzobispo de Santiago, monseñor Manuel Vicuña Larraín, en 1842, como órgano de expresión del Arzobispado. En su historia se reconocen tres épocas: la de su fundación y primeros tiempos como herramienta en la lucha sostenida en la época contra el anticlericalismo, y que llega hasta 1874; una segunda (1892-1894), en que bajo la dirección del presbítero Rodolfo Vergara Antúnez, busca ser cauce del aporte intelectual del clero al desarrollo del país, y su tercera época, que corre desde 1901 hasta la fecha, en cuyas páginas campean trabajos eruditos, con otros que confieren "nuevas dimensiones a los problemas socio-políticos; a los estudios filológicos; a la literatura, y por sobre todo a la historiografía eclesiástica..."[98].

El solo caso de la *Revista Católica* constituye un claro ejemplo del largo aliento que la materia tiene dentro de las publicaciones periódicas en la historia de Chile. A pesar de ello, con la progresiva permeabilidad

[96] "Sobre nosotros: Cuadernos de Economía", en: *www.scielo.cl* (octubre de 2006).

[97] Pueden consultarse en internet sus artículos, desde 1990 a la fecha: *www.econ.uchile.cl/public* (octubre de 2006).

[98] RETAMAL Ávila, Julio. "Bibliografía de historia eclesiástica chilena: Revistas chilenas, 1843-1973", en: *Historia*, N° 11, p. 164. Santiago, 1972-73.

de la sociedad chilena, la disminución de las publicaciones periódicas en esta área fue notoria, en especial desde 1930. En la actualidad, las revistas sobre religión y teología son enteramente de corte académico, dando a ellas un alto vuelo en materia analítica y profundidad teológica. En esta oportunidad hemos seleccionado dos, entendiendo que si bien existen otras, por las particularidades de éstas, sólo nos remitiremos a *Teología y Vida* y *Anuario de Historia de la Iglesia.*

La primera de ellas, se encuentra indexada en SciELO y cuenta con apoyo de CONICYT. Tiene una larga data, que se remonta a 1960 cuando el padre Marco Mc Grath, entonces decano de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, creyó la necesidad de difundir no sólo a los religiosos, sino también a los laicos, la misión de la iglesia, en cuanto a contribuir a ella como comunidad y principalmente el Santo Evangelio. Asimismo, dentro de los grandes procesos históricos, la revista tiene su génesis dentro de las grandes interrogantes que el cuerpo de la iglesia se venía preguntando y reflexionando por el devenir de esta y el papel que le competía dentro de la sociedad. En la actualidad, ya está en circulación el número 47, con un amplio abanico temático, desde la teología dogmática, pasando por los papeles que a la iglesia le compete en política y economía, hasta llegar a las actividades pastorales del período en curso.

La segunda revista es el *Anuario de Historia de la Iglesia*, que se remonta a 1983, cuando los sacerdotes Benjamín Pereira C. y Jorge Falch, ante la necesidad de contar con un órgano que de modo sistemático diera a conocer investigaciones sobre el pasado reciente y remoto de la iglesia, fundaron dicha publicación en el seno del Seminario Pontificio Mayor de Santiago. El P. Benjamín Pereira dejó dicho:

> "[E]stas publicaciones (las que aparezcan en el *Anuario*) y el trabajo que ellas significan serán un taller de formación del futuro clero de Chile, responsabilidad proritaria de nuestro Seminario. Una Iglesia sin cultivo consciente de sus tradiciones, es una Iglesia sin experiencias de vida, por ende, sin rostro propio. Y si eso courriera caeríamos en una ronda pastoral en que se repiten episodios infecundos y sin saber sacar experiencias de ellos"[99].

[99] PEREIRA C., Benjamín, P. "Presentación", en: *Anuario de Historia de la Iglesia en Chile*, Vol. I, N° 1, p. 7. Santiago, 1983.

Estudios como los trabajos desarrollados por Carlos Oviedo Cavada O. de M. sobre los obispos de Chile[100], hasta las investigaciones de Marciano Barrios con la historia e historiografía de la Iglesia en Chile[101], dan cuenta de la amplitud de intereses y de la dedicación prestada. Un tema destacable es la permanente presencia de un "Boletín bibliográfico" que se hace cargo de una bibliografía dedicada a la historia de la Iglesia en Chile, que desde el primer número ha venido apareciendo, ofreciendo al estudioso un pormenorizado catálogo de las publicaciones y estudios que interesan al tópico, y que cubre desde 1980 a 2004. El último número es el 23, de 2005[102].

2.8. *Humanidades*

Hemos clasificado dentro de "humanidades" a todas aquellas publicaciones de corte general que tratan diferentes disciplinas de esta área. Entre ellas se cuentan: *Mapocho, Magallania, Alpha, Universum* y *Última década*, aun cuando pasamos revista a unas pocas más para completar el cuadro.

La primera de ellas, *Mapocho*, fue fundada en 1963 por Guillermo Feliú Cruz, el entonces director de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM), con el fin de crear un espacio de reflexión y extensión de dicho organismo cultural. Si bien la revista en sus años de existencia no se ha publicado de modo continuo, bien vale la pena una breve revisión sobre ella, por cuanto es en la actualidad una de las generadoras más sobresalientes en el campo de las humanidades y ciencias sociales. Se podrían identificar, según su desarrollo y continuidad tres períodos de cierta relevancia, cada uno de ellos comprendido entre: *a)* 1963-1970; *b)* 1971-1980 y *c)* 1991, hasta el presente.

El primer período que es el "fundacional" se caracterizó por tener una marcada impronta historiográfica y literaria. Si bien cupieron dentro

[100] OVIEDO, Carlos (O. de. M.). "Los obispos de Chile, 1561-1978. Complementación", en: *Anales de Historia de la Iglesia Chilena*, N° 2, 1984; del mismo, "Obispos extranjeros en Chile", N° 14, 1996.

[101] BARRIOS, Marciano. "La historiografía eclesiástica chilena como instrumento político", en: *Anales de Historia de la Iglesia Chilena*, N° 1, 1983; del mismo: "Las parroquias chilenas en la historiografía", N° 3, 1985.

[102] La revista está indizada por el *Handbook for Latin American Studies*, de la Biblioteca del Congreso de Washington, y el Institut de L'Information Scientifique et Technique, de Francia, entre otras.

de sus hojas otro tipo de investigaciones como el folklore y filosofía, las primeras áreas fueron las protagonistas, de modo especial debido a la influencia de Juan Uribe Echavarría y Roque Esteban Scarpa. El segundo período se podría caracterizar como el de "inestabilidad" por cuanto merced a las dificultades económicas, falta de apoyo institucional y magros resultados en administración interna –que se explica por el momento que el país vivía–, hicieron que la revista quedara en gran parte de estos años fuera de circulación; así por ejemplo, si bien en 1967 no se publicó, lamentablemente entre los años 1971 a 1976 esto se repitió. Tras una fugaz aparición por dos años, gracias a las nuevas gestiones de Roque Esteban Scarpa y de Enrique Campos Menéndez, la revista reanudó su publicación por otros dos años, hasta que finalmente en 1980 se dejó de imprimir por diez años. La tercera etapa de *Mapocho* se caracteriza por la "consolidación" en materia económica e institucional. Gracias a las gestiones de diversos hombres de letras ligados estrechamente al mundo político, la revista salió a circulación en 1991 bajo el auspicio de su viejo hogar, la DIBAM, eso sí, circunscribiendo su campo de acción sólo a las humanidades y ciencias sociales, como también su orientación, a un espectro más amplio de la sociedad. Si bien no está adscrita a indexación ni concursos, sigue siendo una de las revistas tradicionales chilenas, que obtuvo el "Premio Ercilla" de la Academia Chilena de la Lengua en 2006.

Desde el sur de nuestro país, con toda la potencia e inquietud de la sociedad patagónica aparece en 1970 *Anales del Instituto de la Patagonia*, órgano de dicha corporación que, fundada el 2 de marzo de 1969, nació con el objeto de contribuir al conocimiento científico y al desarrollo cultural y social de la región austral de América. En la actualidad, más moderna, con una periodicidad semestral desde 2005, y con nuevo nombre, *Magallania,* se constituye en el primer referente fuera de Santiago en cuanto a la generación de conocimiento sobre una región determinada. Sus áreas de estudio abarcan preferentemente la historia, etnohistoria, arqueología y antropología. El resguardo editorial está a cargo del "Instituto del Hombre Austral", y de modo concreto bajo la supervigilancia de Mateo Martinic Beros. Por la calidad de su información y relevantes aportes al conocimiento internacional de la región, *Magallania* cuenta con apoyo de CONICYT.

Un interesante aporte para las humanidades lo constituye *Alpha*, revista del Departamento de Humanidades y Arte de la Universidad

de los Lagos con sede en Osorno. Desde 1985 se a esforzado por dar una nueva mirada a esta área tocando temas poco abordados en Chile y en América Latina. Con una orientación interdisciplinaria que engloba a las artes, filosofía, estética, discursiva y semiosis de la imagen, da a conocer nuevas perspectivas interpretativas del conocimiento humano. Fuerte impulso para la revista ha sido la utilización de Internet, en cuanto su inscripción a SciELO le ha permitido a la comunidad académica de la Universidad de Los Lagos contactarse y compartir ideas con los más importantes centros universitarios del mundo. Su estructura consta de artículos, ponencias en congresos y reseñas bibliográficas. Con el número 21 de diciembre de 2005, concluyó una primera etapa de la publicación[103], atendido el hecho de que a partir de lòs próximos números su frecuencia pasaría a ser semestral, conforme los protocolos de aceptación por SciELO se lo imponen. El último número que se ha tenido a la vista corresponde al 22, de julio de 2006[104].

Universum: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales es editada por el Instituto de Estudios Humanísticos 'Juan Ignacio Molina' de la Universidad de Talca desde 1986 y se encuentra, asimismo, en SciELO. Sus objetivos son principalmente dos: difundir los resultados de investigaciones en el campo de las Humanidades y Ciencias Sociales, centradas fundamentalmente en América Latina, y promover la creación y consolidación de redes de intelectuales y profesionales a escala regional e internacional. Desde hace un par de años se ha volcado preferentemente al estudio regional. Asimismo, los estudios sobre la viticultura e integración regional a nivel político y económico han ocupado sus principales líneas en los últimos números. A partir de 2004, el comité editorial optó por modificar su periodicidad, optando por una periodicidad semestral, más acorde con las actuales revistas científicas.

Última década es una publicación multidisciplinaria que semestralmente edita el Centro de Estudios Sociales (CIDPA), con sede en Santiago, y está definida como una revista especializada en diversos temas de juventud, que publica aportes provenientes de las ciencias sociales, educación y humanidades. Recibe trabajos que se inscriben en la categoría de artículos, ponencias o comunicaciones a congresos,

[103] "Presentación", en: *Alpha*, N° 21, p. 5. Osorno, diciembre 2005.

[104] Su índice puede consultarse en: *www.ulagos.cl/alpha/Index.html.*

artículos de revisión, estados del arte, ensayos y afines. Además de su inexación en Scielo, recibe apoyo financiero de CONICYT.

Dos universidades privadas tienen también revistas en esta área: el Instituto de Humanidades de la Universidad Adolfo Ibáñez publica desde 1998 *Intus-Legere: Anuario de Filosofía, Historia y Letras*, que a partir de 2005 comienza una nueva etapa en su organización, editando tres números al año, cada uno dedicado a una disciplina diferente, conforme lo dicta su título: Filosofía, Historia y Letras. La otra es la *Revista de Humanidades* del Departamento de Artes y Humanidades de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Andrés Bello, que ha tenido variaciones en su formato en los últimos números, no muy felices a decir verdad, con una impresión inferior a la vista en sus primeros ejemplares, aun cuando manteniendo un buen nivel en los artículos que entrega; el último número que hemos visto corresponde al volumen 11, del invierno de 2005.

2.9. *Institucionales*

Son dos las revistas que en esta sección hemos clasificado por su importancia, si bien mencionaremos otras, solo para destacar que existe un vasto campo.

Las dos más relevantes, y que han aportado al debate cultural de nuestro país desde diferentes regiones del país, corresponden a los *Anales de la Universidad de Chile*, que desde sus inicios ha formado no sólo parte de la cultura nacional[105], sino que también ha contribuido a la formación de la República en cuanto a nación y conformación de saberes y simbolismos que hasta el día de hoy marcan nuestro devenir histórico. Mientras que la segunda, *Atenea* de la Universidad de Concepción, se intentó conformar como la revista del pluralismo

[105] La bibliografía sobre el aporte de la Universidad de Chile, y de modo concreto, su órgano difusor es abrumador. Entre las muchas que se podrían mencionar se encuentran: Sol SERRANO, *Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX*, Santiago: Editorial Universitaria, 1994; Jaime LAVADOS, *La Universidad de Chile en el desarrollo nacional*, Santiago: Editorial Universitaria, 1993; Roberto HERNÁNDEZ, *Chile, ciencia y universidad en el siglo XIX*, edición numerada de cien ejemplares, Santiago, 1987; Bernardino BRAVO Lira, *La Universidad en la historia de Chile 1622-1992*, Santiago: Editorial Pehuén, 1992; Simon COLLIER, Chile: *La construcción de una república. Política e ideas, 1930-1865*, Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2005, entre muchas otras.

laico y progresista del sur de Chile durante la segunda década del siglo pasado. Si bien las revistas tratan temas que escapan a la categorización de este trabajo, por la relevancia, vale la pena detenernos en ellas.

Los *Anales* vio la luz el año 1846, sin embargo, por el reglamento del Consejo Universitario se ordenó su fundación el 23 de abril de 1844; hoy se la tiene considerada como la publicación periódica académica más antigua en lengua castellana de América[106]. Sus objetivos desde ese año se materializaron en dos grandes puntos. El primero de ellos, era dar a conocer todas las disposiciones legales y normativas del sistema de enseñanza del gobierno, en todos los niveles que competía a la instrucción educacional. Y el segundo, descansaba en la difusión del quehacer científico nacional. Dentro de este último punto, y con un gran énfasis, se dio cabida a los trabajos de corte histórico que por reglamento del Estado, la universidad, y en particular los académicos, debían dar a conocer en forma de *memorias* temas relativos al pasado nacional a fines de cada año.

Muchas plumas, tanto nacionales como extranjeras, son las que han dejado sus huellas en dicha revista, quienes desde diferentes perspectivas han dado a conocer parte importante del desarrollo humanista y científico nacional y nos atreveríamos a decir mundial[107].

[106] MELLAFE Rojas, Rolando; REBOLLEDO Hernández, Antonia; CÁRDENAS, Mario. "Los Anales de la Universidad de Chile", en su: *Historia de la Universidad de Chile*, pp. 106-112. Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile, Biblioteca Central, 1992. Cabe recordar que la concepción de este libro fue obra de Alamiro de Ávila Martel, quien al momento de fallecer (julio de 1990), ya había comenzado su investigación.

[107] Sus índices no son muchos, a saber: BRISEÑO, Ramón. *Índice jeneral de los Anales de la Universidad de Chile, dispuesto por rigoroso órden alfabético de materias i apellidos, i comprensivo de trece años, esto es, desde 1843 inclusive hasta 1855 también inclusive.* Compuesto, a virtud especial del Consejo de Instrucción Pública, por ... Santiago: Imp. de la Sociedad, diciembre de 1856, dos + 112 + xx p.; VALENZUELA y Guzmán, Eduardo. *Apéndice a los Anales de la Univerisdad: Índice alfabético y analítico de los trabajos publicados: 1843-1887.* Santiago: Imp. Nacional, 1890, 158 p. Este fue prolongado en el tiempo de su cobertura por un "Índice de los trabajos contenidos en los Anales de la Universidad desde 1888 a 1899", anónimo, que apareció editado en los mismos *Anales*, t. CVII, pp. 5-52, Santiago, julio-diciembre de 1900. Otro: [NARIZZANO, Hugo; COSTAGLIOLA, Sergio]. *Anales de la Universidad de Chile: Índice general, 1843-1950: Índice por autores.* Santiago: Biblioteca Central de la Universidad de Chile, Centro de Información Bibliográfica, 1954, xx + 283 + tres p., el que contemplaba un segundo volumen que contendría el alfabético de materias y títulos, y que –por razones que desconocemos– no llegó a editarse. Entre el índice de Valenzuela y el

La periodicidad de los *Anales* desde un comienzo intentó ser anual. Por los avatares políticos e internos lamentablemente la revista no logró dicha meta. Hasta la actualidad, se han publicado cinco series. La primera abarca desde el año de su fundación hasta 1922, con un total de 177 volúmenes. La segunda, comprendida entre los años 1923 y 1930 alcanzó sólo la magra cantidad de 18 tomos. La tercera cumple el decenio entre los años 1931 y 1941, mientras que la cuarta cierra su ciclo en 1971. En el transcurso de doce años, la revista deja de circular, saliendo recién a la luz su quinta serie en 1982 que termina en 1990.

Un punto interesante que debe destacarse apropiadamente es el que se presenta con la quinta serie de los *Anales* y el proyecto editorial de las publicaciones de la Universidad de Chile, desde mediados de los 80, hasta el inicio de la nueva administración del rector Lavados Montes. En 1983 la quinta serie se inauguró con un plan bien definido: editar tres números anuales, dos de ellos destinados a dar debida y oportuna publicidad al quehacer universitario –contendrían el anuario universitario con los datos relativos a las actividades de los organismos y unidades académicas, profesores y estudiantes, así como la cuenta de la labor universitaria del año[108]–, y otro dedicado a un homenaje

de Narizano y Costagliola, en 1930, se intentó llevar adelante uno nuevo, "que no llegó a materializarse en un volumen impreso" (NARIZZANO, COSTAGLIOLA, *Índice... cit.*, p. ix). A pesar de su antigüedad, el trabajo de Briseño sigue siendo el mejor, porque es minucioso –no dejó nada por no catalogar, a diferencia del de Valenzuela, que se dedicó solo a los trabajos científicos y literarios, obviando todo el resto de la rica información administrativa y de instrucción pública–, y supera incluso en escrupulosidad al de Narizzano y Costagliola, porque este último posee numerosos errores y hasta omisiones, que atentan contra la publicación. Ciertamente que falta un índice general de esta revista, proyecto el cual la Universidad no debería omitir por más tiempo. Un índice temático es el siguiente: PÉREZ Ormeño, Carmen (dirección). *Índice de los artículos sobre agricultura y ciencias naturales publicados en los Anales de la Universidad de Chile: 1843-1984.* Prólogo de José Garrido Rojas. Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile, 1986, 66 p.– (Monografías anexas a los Anales de la Universidad de Chile; 4). Este trabajo, meticuloso, bien investigado, con índices adecuados para la recuperación de la información que comprenden sus páginas, se debió al trabajo mancomunado de un equipo de bibliotecarias, encabezado por la señora Pérez Ormeño –de dilatada trayectoria en la bibliotecología nacional– y Nelly González Estuardo, ambas docentes de la Escuela de Bibliotecología del Instituto Profesional de Santiago, actual Universidad Tecnológica Metropolitana (UTM).

[108] PIZARRO Pizarro, Marino. "Prólogo", en: *Anales de la Universidad de Chile*, quinta serie, N° 1, p. xiv. Santiago, marzo de 1983.

académico a los más destacados profesores de la Casa de Bello[109]. Amén de la revista propiamente tal se creó una colección de monografías anexa a los *Anales*, que serivirían de "medio de difusión de la labor ralizada por los docentes e investigadores de la corporación"[110].

Marino Pizarro Pizarro, a la sazón director general académico de la Universidad, y quien asumiría la dirección de los *Anales*, expresó:

> "Consideramos positivo este renacer de una publicación que ha sido, tradicionalmente, el reflejo de un quehacer universitario. Esperamos que se afiance en su secuencia y calidad en la demostración de una vida académica que deja de ser silenciosa y accesible a pequeños grupos afines.
>
> "Esperamos que, desde ahora, vuelva a ser una voz que expone, orienta y se ofrece al interesado en sus temas, al paralelo en los estudios, al que se inicia en ellos y a toda persona que desea adentrarse en uno de los más ricos aspectos de la Universidad, la exposición de su más acendrado pensamiento"[111].

Junto a los *Anales* se sumaron entonces otras dos publicaciones generales más, que consideradas en su conjunto, dejan entrever un bien meditado proyecto editorial[112]: los *Cuadernos de la Universidad*

[109] Esta tradición tiene raíces más que centenarias; sin pretender ser exhaustivos, los *Anales* le han dedicado homenajes, ya sea en páginas o secciones especiales, o números completos, a: Lorenzo Sazie (1865); Andrés Bello (1865, 1898, 1935, 1983 y 2003); Juan Schuelze (1892, 1893-94); Gregorio Amunátegui Aldunate (1899); Miguel Barros Borgoño (1903); José Toribio Medina (1903, 1923, 1930 y 1937); Ruperto A. Bahamonde Rivera (1926); Benjamín Vicuña Mackenna (1931, 1932, 1949); Domingo Amunátegui Solar (1935); Ricardo Latcham y Eusebio Lillo (1938); Agustín Edwards MacClure y Rubén Darío (1941); Diego Barros Arana y Valentín Letelier (1930, 1943 y 1958); Luis Vicuña Suárez (1944); Gabriela Mistral y Miguel de Cervantes (1957); Johann Wolfgang von Goethe (1932, 1949); Ignacio Domeyko y José Martí (1953 y 2002); Marcelino Menéndez y Pelayo (1956); Pablo Neruda (1971 y 1999); Valentín Letelier (1957); Claudio Matte y Federico Hanssen (1957); Rodolfo Oroz (1984); Francisco Javier Domínguez (1985); Domingo Santa Cruz (1986); Gustavo Hoecker (1987); Yolando Pino Saavedra (1988); Alamiro de Ávila Martel (1989); Domingo Flores (1994) y Hermann Schmidt-Hebbel (2000).

Números especiales han sido: el dedicado al Centenario de la Independencia Nacional (1910); el del Centenario de la instalación de la Universidad de Chile (1943) y el de Luis Vicuña Suárez (1944), entre otros.

[110] PIZARRO, *op. cit.*, (n. 108), p. xv.

[111] *Ibid.*

[112] Interesantes parecen las palabras del rector Roberto Soto Mackenny, quien expresó respecto de la política de publicaciones de la época, lo siguiente: "Una forma

de Chile[113] contemplaron la publicación de trabajos de investigación originales en las distintas áreas del saber, añadiéndole una interesante bibliografía institucional, cuyo responsable fuera Alamiro de Ávila Martel[114]. Por otro lado, y en forma mucho más modesta, apareció entonces una Revista de la Universidad de Chile: Segunda serie[115], con un propóstio más bien de divulgación y extensión cultural, que lamentablemente no alcanzó a prosperar. Así, a fines de la década la Casa de Bello contó con un proyecto global de desarrollo editorial que cubría cada uno de los aspectos relacionados con la historia institucio-

---

de demostrar la consistencia de la acción universitaria se encuentra en el apoyo que se le otorga a una política de publicaciones. En efecto, el sentido y fines propios de la Universidad se encuentran en las publicaciones en cauce de expresión que contribuye no sólo a ayudar a su quehacer interno sino, además, a proyectar a la institución a nivel internacional e internacional". Añadiendo: "Las publicaciones de la Corporación constituyen un indicador fiel de la productividad de trabajo académico (...) El conjunto de las publicaciones de la Universidad están al servicio entonces de las funciones de docencia, investigación y extensión ...", *Vd. Cuadernos de la Universidad de Chile*, N° 2, pp. 10-11, Santiago, 1983.

[113] Sólo aparecieron 8 números (1982-1989). En la presentación de la primera entrega, el rector de la época, brigadier general, Alejandro Medina Lois, expresaba: "Esta publicación responde a una auténtica necesidad, por cuanto cada una de las publicaciones y revistas de la Universidad, por su propio carácter, se dirige necesariamente a un grupo limitado de especialistas; con la presente, en cambio, se intenta llegar a ese público mucho más vasto constituido por nuestros mismos docentes con un interés general en diferentes disciplinas, así como también a los profesionales deseosos de mantener un vínculo intelectual con esta Casa de Estudios" (p. 5).

[114] ÁVILA Martel, Alamiro de, director, "Bibliografía de publicaciones de la Universidad de Chile y de sus miembros ...", en: *Cuadernos de la Universidad de Chile*, N° 1 (1981-1982), pp. 169-213; N° 2 (1983), pp. 303-385; N° 3 (1984), pp. ; N° 4 (1985), pp. 205-269; N° 5 (1985), pp. 73-153: N° 6 (1986), pp. 73-104; N° 7 (1987), pp. 119-168; N° 8 (1989), pp. 194-256. Esta bibliografía resultaba una útil herramienta; sensiblemente, las nuevas autoridades la descontinuaron; quizá hizo fuerza en su ánimo la crítica que se le hacía, respecto a lo incompleta de las entregas, y que por ende, no reflejaba lo que la Corporación publicaba. Esta observación pecaba de antojadiza, toda vez que se olvidaba que toda bibliografía, por definición, ha de resultar siempre incompleta, y además, porque la colaboración de las bibliotecas de las distintas facultades nunca respondió a las exigencias que el mismo Ávila Martel, reiteradamente formulaba en sus notas de presentación. Alamiro de Ávila Martel murió en 1990. Colaboraron con él los bibliotecarios Ruby Trobok de Reszczynski, Arturo Luengo Medina, Marco Antonio Rojas Guerra y Gladys Sanhueza de Henríquez.

[115] *Revista de la Universidad de Chile: Segunda serie*, N° 1-N° 3, Santiago, agosto de 1984 a julio de 1985.

nal, la investigación científica original y la extensión, proyecto que se malogró tiempo después, al cambiar la rectoría y –como tantas veces ocurriera antes– comenzar todo de nuevo, sin visos de continuidad.

Desde 1995 se inicia la sexta serie, de la que aun hoy en día sus números forman parte. Con claras reformas, los *Anales* quiere volver a ser parte tangible del desarrollo y discusión cultural del país. En sus líneas se ven representadas, cual más cual menos, cada una de las facultades universitarias, siendo siempre preponderante la primera de ellas, la de Filosofía y Humanidades. Se optó por una publicación en dos tomos, uno por semestre, con el fin de darle una mayor coherencia interna, y si lo amerita, profundizar en aquellos temas que han sido relevantes en las discusiones de los tomos inmediatamente anteriores.

Con todo, los *Anàles de la Universidad de Chile*, si bien no está adscrita a beneficios de fondos concursables, ni tampoco indexada en el catálogo que revisamos, por su relevancia en la historia nacional, por representar los vaivenes de la política interna, no podíamos dejarla pasar.

Como forma de mantener y propagar los ideales que alrededor del campanil se venían gestando, *Atenea* podría ser considerada el *alter ego* de los *Anales*. Con sus matices, la primera tiene mucha similitud a la publicada en Santiago. Carga con informes internos de la universidad, difunde el quehacer científico de sus académicos y, representa los valores e ideas transversales de sus principios filosóficos[116]. Sin embargo, *Atenea* según las palabras de su fundador Enrique Molina Garmendia, y que la podría distinguir de la anterior, es que su misión debe ser "el sostener y servir a la cultura en todas sus dimensiones"[117]. Desde el comienzo en 1924 hasta, por lo menos 1980, la revista casi siempre tuvo un espacio para las artes, de modo particular la pintura y escultura, mediante el análisis de ellas con enfoques filosóficos y estéticos. Desde el 2004 *Atenea* ha tenido cambios notables, desde una nueva diagramación, con atractivos diseños y colores, sumado a la variedad temática, que ya desemboca las añosas orientaciones dadas por su fundador, ha procurado convertirse en una revista moderna y también modelo para las matrices universitarias del país. Cuenta

[116] Tiene un índice bien elaborado: CASTRO M., Eliana (*et al*). *Índice: Atenea: Ciencia-arte-literatura.* Concepción: Ediciones Universidad de Concepción, 1994, 3 vols. Posee un prólogo de Juan de Luigi Lemus.

[117] Enrique MOLINA Garmendia en "Prólogo" de *Atenea*, año I, N° 1, Rectoría Universidad de Concepción, Concepción, 1924.

desde el año 2005 con apoyo de la Comisión Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT) y está indexada a SciELO.

La Pontificia Universidad Católica de Chile ha tenido desde muy temprano un órgano de difusión general: el 1 de agosto de 1915 apareció la primitiva *Revista Universitaria*, alcanzando 53 volúmenes hasta 1968; en ese lapso compartió sede con otra, y que marcó época: *Finis Terrae* (1954-1967), cuyo director, Jaime Eyzaguirre, le supo insuflar un espíritu especial, que la marcó como una publicación de excelencia, en cuyas páginas se dieron cita muchos de los más importantes intelectuales de la época. Con ocasión del 90° aniversario de la fundación de la Universidad, en 1978, vio la luz la nueva *Revista Universitaria* –que no contempla continuidad con su predecesora– buscando crear "un lugar abierto a las inquietudes de la comunidad universitaria (...) siempre fiel a las leyes que regulan sus actuaciones: rigor académico, objetividad, libertad de expresión y originalidad"[118]; centrada en trabajos de divulgación científica de calidad, a partir del número 9 tuvo un cambio, dejando su formato original, pasando a otro algo más periodístico y dedicándole número a número un espacio especial –*dossier*– a algún tema que la dirección estimara pertinente[119]. La última de las publicaciones de esta Universidad constituye desde la perspectiva que se le mire, todo un ejemplo: un contenido académico de primer nivel, donde sin contemplaciones se busca la excelencia del material que entrega, una originalidad en el tratamiento de algunos tópicos –como resulta ser la sección destinada a reseñar cine y video, libros y música– y un cuidado en su diagramación e impresión que la hace acreedora a la revista mejor impresa y más bellamente diseñada en el ámbito nacional. Hablamos de *Humanitas: Revista de antropología y cultura cristiana*, cuyo primer número apareció en 1995, y que ya circula el 43, correspondiente al invierno de 2006. Ella nació, según lo expresa el decreto de Rectoría de le dio vida:

> "[D]e la conveniencia de que la Universidad disponga para el servicio de la comunidad universitaria y de la opinión pública en general, de un órgano de pensamiento y estudio que busque reflejar las preocupaciones y enseñanza del Magisterio Pontificio".

[118] [LARRAÍN Fernández, Hernán]. "Editorial", en: *Revista Universitaria*, N° 1, p. 7. Santiago, junio de 1978.

[119] Los últimos números de 2006, el 90 dedica su *dossier* a estudiar "El futuro de los medios", y el 91, a "Vivir en la calle".

Entre las universidades privadas sobresale la revista *Finis Terrae* (1993 en adelante), de la universidad del mismo nombre y que, a pesar del título y de la pretensión en sus inicios de una "segunda época"[120], no constituye la continuación de la publicación homónima de la Universidad Católica que se ha visto. Su contenido es miscelánico, con secciones dedicadas a las artes, la historia, la literatura, el derecho, la economía y las ciencias sociales en general, aun cuando últimamente se nota una preferencia hacia la segunda de las disciplinas nombradas, toda vez que algunas de sus escuelas poseen ya sus propias publicaciones especializadas: *Alas y Raíces*[121] de Artes Plásticas (1999-2006, 6 números), *Teatrae* de Teatro (9 números), y la *Revista de Derecho* de la de Ciencias Jurídicas (9 números).

Otro proyecto institucional interesante, del que conocemos poco, es el de la Universidad Central de Chile, con *Mesa Redonda: Revista Académica*, publicada por la Vicerrectoría Académica de esa casa de estudios, aparecida en 2003.

3. PUBLICACIONES DE CIENCIAS NATURALES Y EXACTAS

La primera área temática a tratar es la de las ciencias de la salud. Contando con un total de quince publicaciones correctamente catalogadas según los criterios CONICYT, es la que aporta el mayor número de revistas dentro de todas las parcelas del conocimiento. Las ciencias biológicas con cinco revistas que van desde la historia natural, pasando por la parasitología, hasta un publicación exclusivamente en inglés, es el segundo grupo temático que abordaremos. El tercer subconjunto a analizar es el de las ciencias agrícolas. Con una gran actualización de investigaciones y de aporte al conocimiento agrícola, analizaremos las cinco revistas que componen este subconjunto. La ingeniería, oceanografía y la química, cada una de estas áreas con dos revistas, es el cuarto subconjunto a desarrollar sin olvidar que tienen un especificidad propia y un desarrollo particular. Lo único en que convergen es el número de

[120] BARAONA Urzúa, Pablo, rector. "Carta del rector", en: *Finis Terrae: segunda época*, año I, N° 1, p. 2. Santiago, julio de 1993.

[121] Un número interesantísimo, por su cobertura, diagramación y trabajos incluidos es el correspondiente a 2005, en homenaje a los 400 años de la publicación de la Primera Parte del *Quijote* (1605).

revistas que siguen los criterios de investigación de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica. Finalmente, la matemática y las ciencias de la tierra con una publicación seleccionada es el último grupo a desplegar. Al igual que en el subconjunto anterior, lo que confluye en esas áreas de estudios es el número de revistas.

El total de revistas que abordaremos y que se rigen por las políticas de CONICYT al fomento de la investigación son treinta y tres[122]; siendo el hilo conductor de éstas pertenecer a la biblioteca electrónica Scielo. Otro eje que nos permite utilizar estas publicaciones y desglosarla según su área temática, es que en su totalidad respetan los requisitos que se les imponen para la afiliación a esta red electrónica de revistas. Este estricto ejercicio de incorporación a esta catalogación académica[123], es lo que nos legitima estipular a la mayoría de estas publicaciones como un real aporte a la investigación científica del país.

3.1. *Un paréntesis económico: financiamiento de la investigación científica*

Gran parte de las revistas se financian por la institución que las sustentan y por el fondo de revistas científicas CONICYT. Este organismo tiene amplios indicadores que nos revela el presupuesto programado y real que recibieron las revistas. Desde 1990 hasta el 2005 podemos percibir un gran aumento en el dinero destinados a las publicaciones científicas.

Antes de adentrarnos en el caso de las revistas científicas formales y fácticas, haremos un pequeño esbozo sobre la situación macro en cuanto a la ciencia y tecnología. En la actualidad existe un sistema internacional de indicadores que se dedican al análisis de la inversión en ciencias. El principal indicador es la "Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana" (RICYT) que tiene por objetivo:"[C]onstruir un sistema de información que refleje las necesidades de los países americanos, concebido como una red compleja que potencie a escala regional las capacidades nacionales y subregionales en esta materia"[124].

[122] Véanse las políticas de CONICYT de forma detallada en Enrique Dellacasa Porcile, "Política de CONICYT sobre revistas científicas", en: *Revista Chilena de Derecho*, Vol. 27, N° 4, Santiago, 2000.

[123] Remitimos al lector al sitio: *www.scielo.cl* en donde se encuentran los criterios que necesita una publicación científica para ingresar a esta biblioteca electrónica.

[124] *www.ricyt.edu.ar* (27 de agosto, 2006).

La RICYT fundamenta sus datos en los organismos nacionales de ciencia y tecnología de América y de la península Ibérica. Esta entidad tiene los datos de los presupuestos desde 1990 hasta el año 2003 (último año de actualización) que utilizaremos para realizar una breve reseña económica de los dineros utilizados para la inversión científica.

El gasto en ciencia y tecnología en Chile el año 2003 fue de 303 millones de pesos, tomando en cuenta que el Producto Interno Bruto (PIB) ese mismo año fue de $50.731 miles de millones de pesos. En este sentido el gasto en la investigación científica con relación al PIB fue de un 0.60%. Teniendo como punto de partida esos datos, el gasto en ciencia y tecnología por habitante fue de US$27,82.

Ahora bien, en el tema que nos convoca aquí que son las revistas de ciencias exactas, desde el año 1990 hasta el 2005 hay un fuerte incremento en el presupuesto por parte de CONICYT para auspiciar las investigaciones que recorren las páginas de las distintas publicaciones. Por ejemplo, el presupuesto real el año 90 fue de $12.566.400, mientras que el 2005 esa cantidad aumentó significativamente reflejándose en la cantidad de $44.389.000. Sin embargo, esa cuantía puede estar proporcionalmente relacionada con la cantidad de revistas a financiar; si bien se ampliaron los recursos destinados a las revistas también se acrecentó el número de publicaciones que reciben estos dineros. Así, en 1990 de nueve (9) revistas financiadas se pasa a un total de treinta (30) el año 2005.

En el caso de las revistas científicas formales y fácticas, en el año 1990 de las nueve, seis son publicaciones referidas a este tipo de área. Con el transcurso de los años, y situados en el 2005, de las treinta revistas financiadas, catorce se centran en las ciencias fácticas y formales; siendo las publicaciones *Boletín de la Sociedad Chilena de Química*, *Revista Chilena de Historia Natural* y la *Revista Médica de Chile* las que se han mantenido con el auspicio CONICYT desde 1990 hasta el 2005.

En ese sentido, debemos destacar a la *Revista Médica* de Chile que año tras año es la publicación que más dinero recibe gracias al fondo de revistas científicas. Así, en el año 1990 de los $ 12.566.400 repartidos, recibió $ 4.670.400. El mismo efecto sucedió el 2005; de los $ 44.389.000 proporcionados, $ 7.689.000 fueron para la *Revista de Medicina*. En ese mismo lapso, el rango de los dineros para el resto de las revistas fluctúo entre $ 1.000.000 y los $ 2.700.000 para la revista que se le acerca en dinero recibido: *Journal of the Chilean Chemical*

Society. Para el caso de las humanidades y ciencias sociales, ninguna revista superó los $ 1.500.000, cargándose la balanza de la inversión científica hacia las investigaciones de corte formal y fáctico.

Puesto que mencionamos en la introducción de esta segunda parte, a las revistas las dividiremos según su área de estudio: *a)* ciencias de la salud; *b)* ciencias biológicas; *c)* ciencias agrícolas; *d)* ingeniería, oceanografía y química; *e)* matemática y ciencias de la tierra. Tanto el subconjunto *d)* como el *e)* aunque pertenecen a las ciencias fácticas y formales cada publicación de esas sub áreas tienen su propia metodología y problemática a la hora de enfrentarse a su objeto de estudio. En esta oportunidad las hemos reunido por la razón de que tienen la misma cantidad de publicaciones aprobadas por los criterios Scielo y nos simplifica el trabajo de recopilación de revistas. Asimismo, reseñaremos de forma más extensa dos o tres revistas.

3.2 *Ciencias de la salud*[125]

Como dijimos anteriormente, esta área de las ciencias es la que aporta la mayor cantidad de revistas acreditadas por SciELO[126]. Quince revistas que abordan las temáticas de la salud desde distintos puntos de vista y especialidades: radiología, nutrición, pediatría, anatomía, parasitología, entre otras. Lo que busca esta literatura con sus investigaciones es buscar el "estado en que el ser orgánico ejerce normalmente todas

[125] Claudio COSTA C. tiene un informativo trabajo acerca de los "Antecedentes de la prensa médica chilena", publicado en los *Anales Chilenos de Historia de la Medicina*, año III, Vol. único, pp. 19-206. Santiago: Centro de Investigaciones de Historia de la Medicina de la Universidad de Chile y Sociedad Chilena de Historia de la Medicina, 1961. Hay edición especial, con el mismo título, que integra el volumen IX de la serie "Biblioteca de Historia de la Medicina", pero que no incluye las láminas del artículo original. El autor hace referencia al período comprendido entre la *Aurora de Chile* (1812-13) y *El Criticón Médico*, de Passamán (1830), incluyendo al final un "Índice de noticias y artículos atinente a la Medicina y los médicos, publicados en los periódicos de la Independencia hasta El Criticón Médico (1830)"; ANZOÁTEGUI, Víctor. "Bibliografía de la prensa periódica en Chile", en: *Anales Chilenos de Historia de la Medicina*, año III, Vol. único, [N° 3], pp. 207-265. Santiago, 1961; NEGHME, Amador. "Las publicaciones médicas periódicas en Chile", en: *Revista Médica de Chile*, t. C, Número del Centenario, pp. 805-808, Santiago, julio de 1972.

[126] Para una descripción de la historia de esta ciencia, véase Manuel BARQUÍN, *Historia ilustrada de las ciencias de la salud*, México, Facultad de Medicina, UNAM, 1989.

sus funciones"[127], o dar a conocer los resultados de cómo se producen las diferentes patologías y la prevención de éstas.

El desarrollo de este tipo de publicaciones es casi una obligación científica para el país, pues deben estar a la vanguardia de toda investigación y temas que circundan a todo el mundo en temas de salud y patologías. Sumado a esto, se encuentra el alto nivel de sus estudios y de la publicación en su totalidad; en su mayoría están indexadas en tres o más bases de datos.

En 1961 Víctor Anzoátegui, y luego en 1972 Amador Neghme[128] se refirieron ambos a las publicaciones periódicas en medicina que se editaban en Chile; entre uno y otro artículo, redactados por lo visto con metodología distinta, hay datos de interés. En efecto, en 1961 el primer autor colacionaba 583 títulos de la más variada índole publicados hasta ese año, de los cuales una porción muy reducida serían publicaciones periódicas propiamente tales; Neghme destacaba que a 1972 "apenas unas 42 estarían vigentes (7%) y el 93% restante ha desparecido, en ocasiones tras la impresión de unos pocos números"[129]. Para esos días este último autor confeccionó un listado de las revistas médicas que entonces persistían, registrando 21, entre las cuales la *Revista Médica de Chile* era la más antigua, y la única que databa del siglo xix.

Según datos obtenidos por CONICYT, en Chile existían en 2000 un total de 127 revistas relacionadas con el área de la biomedicina; de ellas 7 incluidas en SciELO, y sólo 4 indizadas por MEDLINE (National Library of Medicine) y el Institute for Scientific Information, a saber: *Revista Médica de Chile*, de la Sociedad Médica de Santiago, *Boletín Chileno de Parasitología*, de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, *Archivos de Medicina Veterinaria*, de la Universidad Austral, y *Biological Research*, de la Sociedad de Biología[130].

Muchas, sino todas las más importantes revistas nacionales del área biológica, de distintas especialidades de la medicina humana, de veterinaria, de odontología y enfermería, y de miembros del Departamento de Información de CONICYT, fundaron el 20 de septiembre de 2000 la "Asociación Chilena de Editores de Revistas Biomédicas". Lo que se buscó

[127] *Diccionario enciclopédico Océano*, Barcelona, Ediciones Océano, 1982, vol. III.

[128] ANZOÁTEGUI, *op. cit.* (n. 125); NEGHME, *op. cit.* (n. 125).

[129] NEGHME, *op. cit.* (n. 125), p. 805.

[130] REYES Budelovsky, Humberto. "La Asociación Chilena de Editores de Revistas Biomédicas", en: *Revista Médica de Chile*, Vol. CXXIX, N° 1, p. 5. Santiago, enero 2001.

fue disponer de una organización que, haciendo de punto de encuentro, ayudara a sus integrantes a elevar los estándares de calidad de las revistas científicas chilenas, adoptando los propósitos y objetivos de la 'World Association of Medical Editors' (WAME), adaptándolos a las condiciones locales. Dentro de muchos objetivos que esa Asociación persigue, a nuestro juicio se destaca el reconocimiento expreso que se hace respecto a que "una revista biomédica tiene la responsabilidad social de mejorar la condición humana y salvaguardar la integridad de las ciencias"[131].

La publicación de mayor relevancia nacional es la *Revista Médica de Chile*. Sustentada por la "Sociedad Médica de Santiago"[132], publica mensualmente artículos desde 1872, siendo su especialidad los temas referentes a la medicina general y sus derivados.

Su origen se retrotrae a una sesión general de la Corporación que la cobija, de 4 de mayo de 1872, en que se convino la creación de una

[131] REYES, *op. cit.* (n. 130), p. 5.

[132] Véase la historia de esta Sociedad en: LARRAÍN Aguirre, Camilo. *La Sociedad Médica de Santiago y el desarrollo histórico de la Medicina en Chile.* Prólogo de Ricardo Cruz-Coke Madrid. Santiago: Sociedad Médica de Santiago, 2002, 435 p. + 1 h. en bl., ilust. Su página web: *www.smschile.cl* (octubre de 2006).

Sobre la revista: PUGA Borne, F. "Recuerdos de los primeros años de la *Revista Médica de Chile*", en: *Revista Médica de Chile*, t. L, N° 5-6, pp. 155 b-164 b, Santiago, mayo-junio de 1922, ilust. con fotografías y con la reproducción a plana y renglón del primer número de 1872; COSTA, Claudio. "¿Quiénes crearon la Sociedad Médica de Santiago y la Revista Médica de Chile?", en: *Revista Médica de Chile*, t. C, Número Centenario, pp. 769-804, Santiago, julio 1972; [Anónimo]. "Directores y comités de redacción de la Revista Médica de Chile (1872-1972)", en: *ibid.*, pp. 922-927; DE TEZANOS Pinto, Sergio. *Breve historia de la Medicina en Chile.* Valparaíso: Universidad de Valparaíso, 1995, pp. 220-221; LARRAÍN Aguirre, Camilo, *op. cit.* (n. 132), pp. 31-35, *passim.*

Basándonos en el artículo que enlista a los directores y comités de redacción (*Vd. supra*), y trabajando para los años recientes con la colección completa de la publicación, que gentilmente ha puesto a nuestra disposición la Sociedad Médica de Santiago, podemos ofrecer el siguiente listado de los directores: Germán Schneider (1872-1880); Francisco Puelma Tupper (1880-81); Ventura Carvallo Elizalde (1882-83); Vicente Izquierdo (1884); Manuel Barrenechea Naranjo (1885-86); Moisés Amaral (1887-1890; 1892-98); Cornelio Guzmán (1891); Germán Greve (1899-1901); Caupolicán Pardo Correa (1902-1903); Clodomiro Pérez Canto (1904-1907); Ricardo Dávila Roza (1908-1909); José Ducci (1910); Ángel C. Sanhueza (1911); Emilio Croizet (1912); Exequiel González Cortés (1913-1915); Lucas Sierra (1916); Emilio Aldunate (1917-1922); Carlos Charlín Correa (1923-1925); Hugo Lea Plaza (1926-1933); Gonzalo Corbalán T. (1934-1940); Renato Gazmuri Ojeda (1941-1952); Enrique Montero O. (1953-1958); José Barzelato (1959-1962); Werner Roeschmann (1963-1969); Alejandro Goic Goic (1970-1996); Humberto Reyes Budelovsky (1996 a la fecha).

comisión de seis personas que se preocupara de todo lo concerniente a la fundación de un periódico, para lo que se eligieron a los socios Rodulfo Philippi, Pablo Zorrilla, Jerónimo Rosa, Federico Gacitúa, Marcial Gatica y Santiago Letelier. Cuando se acordó la publicación y todos sus detalles, la comisión editora pasó a estar compuesta solo por médicos, todos profesores de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile y, por cierto, socios de número de la Sociedad Médica[133].

En su dilatada vida la *Revista Médica* ha tenido diversos directores; sin embargo, Alejandro Goic Goic, hoy su 'editor emérito', ha sido quien –quizá– le impuso su sello a la revista, a lo largo de sus 26 años como director. En 1973, junto a su editor adjunto, Humberto Reyes Budelovsky, redactó un editorial muy significativo, "Tradición y progreso"[134], donde se refirieron a las necesidades de la publicación, y los cambios que se introducirían desde entonces, ampliando la cobertura de quienes asesoraran editorialmente para la evaluación de los artículos, generando un Comite Editorial Asesor permanente y modificando las secciones de la revista. Viendo el punto en retrospectiva, ciertamente que se puede hablar, con entera propiedad, de un 'antes' y un 'después' de la *Revista Médica de Chile*[135].

Otra actividad que debe destacarse es la organización por parte de la *Revista* y la Sociedad Médica de Santiago del Primer Seminario Chileno de Revistas y Periodismo Médico, entre los días 27 y 29 de julio de 1972. En esa ocasión ls editores de las principales revistas de la especialidad revisaron la experiencia recogida hasta la fecha, clarificando los objetivos de las revistas del sector y definiendo el ámbito de responsabilidades de sus editores[136].

Desde 1998 divulga sus artículos en SciELO; con un total de ochenta y cuatro números en la red es la que más aporta investigaciones a la bibliote-

[133] LARRAÍN, *op. cit.* (n. 132), p. 31.

[134] GOIC Goic, Alejandro; REYES Budelovsky, Humberto. "Tradición y progreso [editorial]", en: *Revista Médica de Chile*, t. CI, N° 2, pp. 111-115, Santiago, febrero de 1973.

[135] "El Prospecto de Schneider, primer Editorial de la *Revista Médica*, conserva plena validez en sus conceptos, requiriendo ser proyectado al presente, para incorporar a la publicación nuevas realidades y experiencias de la medicina ocurridas en los últimos decenios. Aparecen así como necesarias algunas modificaciones en el contenido y estructura de la Revista, que reflejen el estado actual de la medicina chilena, sus tendencias, su evolución y el progreso de la labor editorial", GOIC, REYES, "Tradición y progreso", *cit.*, (n. 134), p. 111.

[136] GOIC, REYES, *op. cit.* (n. 134), p. 112.

ca electrónica. Esta revista se encuentra indexada en diez bases de datos[137], que comprueba su alto nivel académico y científico. Para el año 2006 esta publicación presenta las siguientes estadísticas (véase cuadro 1).

Su continuidad, alto estándar de las investigaciones, prestigio nacional e internacional y relevancia académica, hace de esta publicación una de las revistas con mayor carácter proyectual en la actualidad científica del país. Esencialmente, su excelencia nacional ya la tiene consolidada, teniendo como finalidad en estos momentos buscar relevancia internacional que se demuestra en todas las bases de datos en los cuales ha sido aceptada. Hay que destacar asimismo que la "Sociedad Médica de Santiago" en consorcio con la "Sociedad Chilena de Medicina Interna" presentaron en octubre de 2006 su más reciente publicación, la revista online *Carta Médica de Chile*, con numerosas secciones y una producción científica interesante en cuanto a sus alcances[138].

En segundo lugar, presentamos la revista *Internacional Journal of Morphology*. Esta publicación es bastante particular, pues su primer nombre fue *Anales de anatomía normal*, fundada en 1983 por la "Sociedad Chilena, Argentina y Panamericana de Anatomía", siendo su principal órgano de difusión. Posteriormente cambia nuevamente de nombre a *Revista chilena de anatomía* quedando definitivamente, y como una forma de realzar su carácter internacional, con el nombre actual; esta indexada en cuatro bases de datos, sumado Scielo[139], sus investigaciones buscan principalmente analizar la anatomía, macroscópica e histológica, como también explorar las ciencias morfológicas junto a la biología celular y molecular. Su periocidad es trimestral y es financiada primordialmente por el fondo de revistas científicas de CONICYT. A partir del 2003 publica sus artículos en Scielo, mientras que con el nombre de *Revista Chilena de Anatomía* lo realiza desde 1997. Aunque recibe artículo en inglés, no todos sus escritos se encuentran ese idioma. Por una correspondencia coherente con su título, creemos que su proyección se dirige hacia la publicación eminentemente en inglés. Esto, por una búsqueda constante de estar acorde con el estándar mundial en las investigaciones de la salud y por lograr la tan anhelada excelencia en el ámbito internacional. Las estadísticas para el año 2006 son las siguientes (véase cuadro 2):

[137] *Index Medicus; Current Contents; Science Citation Index; LILACS; Chemical Abstracts; Current Citations; Index Veterinarius; Nutrition Abstracts and Reviews; SciSearch; Social Sciences Citation Index.*

[138] *www.cartamedica.cl*

[139] *Index Medicus Latino-American; LILACS; Biosis - Zoological Record.*

Cuadro 1

TITULO DE LA REVISTA /AÑO	Nº DE FASCÍCULOS	Nº DE ARTÍCULOS	Nº DE CITAS CONCEDIDAS	Nº DE CITAS RECIBIDAS	MEDIA DE ARTÍCULOS POR FASCÍCULO	MEDIA DE CITAS CONCEDIDAS POR FASCÍCULO	MEDIA DE CITAS CONCEDIDAS POR ARTÍCULO	MEDIA DE CITAS RECIBIDAS POR FASCÍCULO
Rev. méd. Chile	6	104	2799	190	17.33	466.50	26.91	31.67
2006	6	104	2799	190	17.33	466.50	26.91	31.67
total	6	104	2799	190	17.33	466.50	26.91	31.67

Fuente: *www.scielo.cl*

Cuadro 2

TITULO DE LA REVISTA /AÑO	Nº DE FASCÍCULOS	Nº DE ARTÍCULOS	Nº DE CITAS CONCEDIDAS	Nº DE CITAS RECIBIDAS	MEDIA DE ARTÍCULOS POR FASCÍCULO	MEDIA DE CITAS CONCEDIDAS POR FASCÍCULO	MEDIA DE CITAS CONCEDIDAS POR ARTÍCULO	MEDIA DE CITAS RECIBIDAS POR FASCÍCULO
Int. J. Morphol.	3	45	901	7	15.00	300.33	20.02	2.33
2006	3	45	901	7	15.00	300.33	20.02	2.33
total	3	45	901	7	15.00	300.33	20.02	2.33

Fuente: *www.scielo.cl*

Las trece (13) revistas que restan tienen los mismos patrones de nivel académico y trascendencia científica que la reseñadas anteriormente. Por un tema metodológico y de orden solo las nombraremos al correr de la pluma; el lector que quiera saber detalladamente las estadísticas lo remitimos al sitio de la Scientific Electronic Library Online. Por disposición alfabética las publicaciones son las siguientes: *Acta Bioethica* (Unidad de Bioética de la Organización Panamericana de la salud[140] y de la Organización Mundial de la salud); *Archivos de Medicina Veterinaria* (Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Austral de Chile); *Boletín Chileno de Parasitología* (Programa de Parasitología, Instituto de Ciencias Biomédicas. Facultad de Medicina, Universidad de Chile); *Ciencia y Enfermería* (Facultad de Medicina, Departamento de Enfermería, Universidad de Concepción); *Parasitología al día*, recientemente cambió de título a *Parasitología latinoamericana* (Sociedad chilena de Parasitología y Federación latinoamericana de Parasitología); *Revista Chilena de Anatomía* que tiene un nuevo título: *International journal of morphology* (Sociedad chilena de Anatomía); *Revista Chilena de enfermedades respiratorias* (Sociedad Chilena de Enfermedades Respiratorias); *Revista Chilena de Infectología* (Sociedad Chilena de Infectología); *Revista Chilena de Neuropsquiatria* (Sociedad de Neurología, Psiquiatría y Neurocirugía); *Revista Chilena de Nutrición* (Sociedad Chilena de Nutrición, Bromatología y Toxicología); *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología* (Sociedad Chilena de Obstetricia y Ginecología); *Revista Chilena de Pediatría* (Sociedad Chilena de Pediatría); *Revista Chilena de Radiología* (Sociedad Chilena de Radiología).

Así, concluida una revisión parcial y a vuelo de pájaro de las principales publicaciones que versan sobre la salud, pasaremos a explorar otro sub conjunto de las ciencias.

2.3 *Ciencias biológicas*[141]

Esta segunda área de las ciencias aporta cinco publicaciones de alta preeminencia académica y continuidad. Sin duda que precediendo esta lista encontramos a la *Revista Chilena de Historia Natural*. Fundada en 1897

[140] Véase la historia de esta organización en Marcos CUETO, *El valor de la salud. Historia de la Organización Panamericana de la Salud*, Washington: Organización Panamericana de la Salud, 2004.

[141] Para estudiar el desarrollo de las ciencias biológicas está el libro de Erik NORDENSKIÓLD. *Evolución histórica de las ciencias biológicas.* Buenos Aires: Espasa-Calpe,

por el doctor Carlos Emilio Porter[142] su tradición se entrecruza con los grandes naturalistas que trabajaron y estudiaron en Chile como Claudio Gay e Ignacio Domeyko. Comenzó y se mantuvo por 44 años (1897-1941) gracias al empeño personal de su fundador, dueño y director[143]; desde 1941 fue publicada por la "Sociedad Chilena de Historia Natural" hasta 1981, año a que pasa a ser parte de la "Sociedad de Biología de Chile". Órgano oficial de la "Sociedad de Biología de Chile"[144], tiene una gran historia bajo sus páginas, un gran desarrollo académico-científico y una proyección que se gana con el paso de los años.

Sus secciones en un comienzo estuvieron dedicadas a diversos estudios descriptivos de crustáceos, arácnidos, moluscos, lepidópteros, mamíferos, peces, hongos, musgos y demás especies naturales de Chile, más trabajos de geología; hubo numerosos ejemplares que cubrieron 'Instrucciones para la colecta de objetos de Historia Natural', así como mantuvo secciones de noticias académicas y bibliografía. En la actuali-

---

1949; para seguir lo que ha sido su enseñanza, véase el ilustrativo trabajo de Juan Pablo GARCÍA-HUIDOBRO Toro, "La enseñanza de las ciencias biológicas", en: *Anales del Instituto de Chile*, Vol. XXIV, N° 2, *Estudios: La Educación Superior en Chile*, pp. 415-434, Santiago, 2004, hay separata.

[142] *Vd.* PORTER, Carlos. *Reseña histórica y bibliografía razonada de las ciencias naturales en Chile.* Santiago: Balcells, 1929, 18 vols.; *Catálogo ilustrado de las obras de ciencias naturales.* Valparaíso: Imprenta de la Cruz, 1904, 142 p.

[143] "Porter, si así pudiera decirse, contó con tribuna propia para dar a conocer su inmensa labor de hombre de ciencia. Aunque el mantenimiento de la *Revista Chilena de Historia Natural* le costara lágrimas de sangre para publicarla, buscando los artículos, comprometiendo a los investigadores, escudriñando los materiales, etc, y la edición de cada número le significara reducir sus emolumentos y pasar privaciones y sacrificios, lo cierto es que, así y todo, se dio el lujo de contar con un órgano propio donde dar a conocer su producción científica y la que le interesaba se difundiera (...) Porter contó en algunas ocasiones con el apoyo particular o estatal, pero ordinariamente lo hizo sólo con su estrecho peculio. La Universidad de Chile lo ayudó en la impresión de la Revista. La historia del desarrollo de las ciencias naturales en Chile, el trabajo de sus cultivadores, el movimiento que engendró en el mundo intelectual de los aficionados, todo esto y mucho más todavía se encuentra en la Revista fundada por Porter. Esta, su obra, le sobrevivirá a su labor científica, y es la base del monumento de su gloria ...", *Vd.* FELIÚ Cruz, Guillermo. *Historia de las fuentes de la bibliografía chilena: Ensayo crítico.* Santiago: Comisión Nacional de Conmemoración del Centenario de la muerte de Andrés Bello, 1968, t. III, pp. 325-26.

[144] Para una breve reseña histórica de esta sociedad, véase su sitio web: *www.biologiachile.cl.* (20 de octubre de 2006).

dad publica cuatro números al año (marzo, junio, septiembre, diciembre) que se enfocan a difundir literatura sobre auto ecología, biología de poblaciones y comunidades, ecología del paisaje, sistemática y taxonomía, evolución orgánica y genética de poblaciones, biogeografía, paleobiología, parasitología, botánica y zoología. Indexada en nueve bases de datos sumado SciELO[145], cuenta con el patrocinio del fondo de revistas científicas de CONICYT; su incorporación a la biblioteca electrónica SciELO se produce definitivamente en el año 2000. Para el año 2006 la revista presenta los siguientes recuentos (véase cuadro 3).

La segunda revista con un alto grado de rigurosidad científica, continuidad y relevancia académica es la *Biological Research*, perteneciente, al igual que la *Revista de Historia Natural*, a la Sociedad de Biología, fue fundada en 1964 con el nombre de *Archivos de biología y medicina experimentales* y re nombrada en 1992 con su actual nombre. Sus artículos, actualmente, escritos en idioma ingles, hacen de sus páginas depositaria de una gran proyección internacional.

Con una periodicidad trimestral, su preocupación científica y de análisis se centran en el ámbito de las ciencias biológicas relacionadas con los niveles moleculares, celulares y fisiológicos. Otra gran inquietud es contribuir a la "apropiación social de la ciencia en la región", tal como lo estipulan sus lineamientos generales. Indexada en trece bases de datos contando SciELO[146], la bitácora para el presente año consta así (véase cuadro 4):

Las otras revistas que pertenecen a este sub conjunto son las siguientes: *Gayana International Journal of Biodiversity, Oceanology and Conservation* (Facultad de Ciencias Naturales y Oceanográficas, Universidad de Concepción); *Gayana Botánica* (Facultad de Ciencias Naturales y Oceanográficas, Universidad de Concepción) y *Parasitología latinoamericana* (Sociedad Chilena de Parasitología). Al igual que la dos revistas reseñadas precedentemente, estas tres publicaciones cuentan con todo un respaldo de continuidad, rigurosidad y calidad académica pareja, que las hacen ser un pilar dentro de las ciencias de la biología.

[145] *Institute for Scientific Information; Current Contents; Biological Abstracts; Current Advances in Ecological Sciences; Wildlife Review; Fisheries Abstracts; Aquatic Sciences; Zoological Record.*

[146] *Abstracted in Biological Abstracts; Excerpta Medica; Index Medicus; Medlars; Lilacs; Periódica; Biosis; Embase; Medline; Research Alert; Science Citation Index Expanded; Web of Science.*

Cuadro 3								
TITULO DE LA REVISTA /AÑO	Nº DE FASCÍCULOS	Nº DE ARTÍCULOS	Nº DE CITAS CONCEDIDAS	Nº DE CITAS RECIBIDAS	MEDIA DE ARTÍCULOS POR FASCÍCULO	MEDIA DE CITAS CONCEDIDAS POR FASCÍCULO	MEDIA DE CITAS CONCEDIDAS POR ARTÍCULO	MEDIA DE CITAS RECIBIDAS POR FASCÍCULO
Rev. chil. hist. nat.	2	24	1080	55	12.00	540.00	45.00	27.50
2006	2	24	1080	55	12.00	540.00	45.00	27.50
total	2	24	1080	55	12.00	540.00	45.00	27.50

Fuente: *www.scielo.cl*

Cuadro 4

TITULO DE LA REVISTA /AÑO	Nº DE FASCÍCULOS	Nº DE ARTÍCULOS	Nº DE CITAS CONCEDIDAS	Nº DE CITAS RECIBIDAS	MEDIA DE ARTÍCULOS POR FASCÍCULO	MEDIA DE CITAS CONCEDIDAS POR FASCÍCULO	MEDIA DE CITAS CONCEDIDAS POR ARTÍCULO	MEDIA DE CITAS RECIBIDAS POR FASCÍCULO
Biol. Res.	2	39	1327	20	19.50	663.50	34.03	10.00
2006	2	39	1327	20	19.50	663.50	34.03	10.00
total	2	39	1327	20	19.50	663.50	34.03	10.00

Fuente: *www.scielo.cl*

3.4. *Ciencias agrícolas*

Este tercer sub conjunto, al igual que las ciencias biológicas, cuenta con un número de cinco publicaciones. Dentro de esta categoría encontramos la *Revista Idesia*[147] que pertenece a la Facultad de Ciencias Agronómicas de la Universidad de Tarapacá. Fundada en 1970, en la actualidad edita tres números al año que difunden sus investigaciones sobre las ciencias agropecuarias, principalmente, también se preocupa de tópicos sobre biomas de desierto y agro ecosistemas áridos y semiáridos del norte de Chile. Los artículos publicados son indexados en diez sistemas de datos[148].

Por su relevancia a los estudios de su área, así como dado su aporte concreto al desarrollo del norte del país, es que esta revista cuenta con el auspicio del programa de CONICYT "Centro de investigaciones del hombre en el desierto".

En el transcurso del 2006, *Idesia* nos presenta el siguiente recuento (véase cuadro 5).

Las otras cuatro revistas abordan las ciencias agrícolas desde diferentes análisis y temáticas. La publicación *Agricultura técnica* (Instituto de Investigaciones Agropecuarias, INIA) se especializa en las investigaciones del sector silvoagropecuario; *Bosque* de la Universidad Austral (Facultad de Ciencias Forestales) se enfoca en el manejo y producción de recursos forestales, ciencias y tecnología de la madera, silvicultura, ecología forestal, conservación de recursos naturales y desarrollo rural asociados con los ecosistemas forestales; *Maderas: ciencia y tecnología* de la Universidad del Bio-Bio (Departamento de Ingeniería en Maderas) se centra en desarrollar las investigaciones sobre las ciencias de las maderas; por último, la *Revista de la ciencia del suelo y nutrición vegetal* (Sociedad Chilena de la Ciencia del Suelo) fundada el 2001, presenta dos variantes: las temáticas circundantes al suelo y las investigaciones de la nutrición vegetal que incluye el metabolismo mineral de las plantas, aspectos ecológicos de la nutrición vegetal, fisiología del desarrollo y del rendimiento, fertilización orgánica e inorgánica en relación a su impacto sobre los rendimientos, calidad de las plantas y los sistemas ecológicos.

[147] Nombre sacado del griego ιδεα: 'noción', 'concepto', 'teoría', lo que nace de la mente del hombre.

[148] *International Centre for Agriculture and Biosciences de Inglaterra; Índice Agrícola de América Latina y el Caribe; Biological Abstracts; Chemical Abstracts; International Society for*

Cuadro 5

TITULO DE LA REVISTA /AÑO	Nº DE FASCÍCULOS	Nº DE ARTÍCULOS	Nº DE CITAS CONCEDIDAS	Nº DE CITAS RECIBIDAS	MEDIA DE ARTÍCULOS POR FASCÍCULO	MEDIA DE CITAS CONCEDIDAS POR FASCÍCULO	MEDIA DE CITAS CONCEDIDAS POR ARTÍCULO	MEDIA DE CITAS RECIBIDAS POR FASCÍCULO
Idesia	1	8	168	1	8.00	168.00	21.00	1.00
2006	1	8	168	1	8.00	168.00	21.00	1.00
total	1	8	168	1	8.00	168.00	21.00	1.00

Fuente: *www.scielo.cl*

3.5. *Ingeniería, Oceanografía y Química*

La Ingeniería, la Oceanografía y la Química; cada una con su propia especificidad, cada una con sus problemáticas, desarrollo y métodos científicos para cercar a su objeto de estudio. En lo único en que convergen en este escrito, es que las tres áreas de la ciencia en cuestión tienen la misma cantidad de revistas aprobadas por los discernimientos de SciELO.

Con respecto a la ciencias de la ingeniería[149], las dos publicaciones que tienen bajo los criterios de CONICYT son: *Información Tecnológica* (Centro de Información Tecnológica, CIT); su objetivo primordial es la difusión de información científica y tecnológica, como también la investigación en las ciencias aplicadas, la tecnología y la ingeniería. En segundo lugar, *Revista Facultad de Ingeniería* (Universidad de Tarapacá) que a partir del volumen 14, número 2 del 2006 cambiará su nombre a *Revista Chilena de Ingeniería.* Su objetivo es la ampliación del conocimiento de las ciencia de la ingeniería y sus disciplinas afines

La oceanografía como disciplina científica tiene una gran publicación que sustenta sus postulados y métodos: *Investigaciones Marinas* de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Escuela de Ciencias del Mar) fundada en 1970 y que a partir del año 2000 tiene una periocidad semestral. Sus investigaciones tratan de develar las problemáticas del mar, principalmente del Océano Pacífico suroriental y del Océano Austral. La segunda publicación de esta disciplina, sustentada por la por la Facultad de Ciencias del Mar de la Universidad de Valparaíso se titula *Revista de biología marina y oceanografía.* Creada en 1948 es la más antigua en Chile sobre esta disciplina científica, siendo sus áreas a tratar las siguientes: biología y ecología marina y de estuarios; oceanografía física, química y biológica; geología marina; acuicultura y pesquerías.

Pest Information; International Periodicals Directory; Sistema Interamericano de Información Agrícola; Agris; Periódica de la Universidad Nacional Autónoma de México; Bibliografía Agrícola Chilena - Sistema Nacional de Información Agrícola.

[149] Para la historia de esta ciencia en Chile, véase la publicación de Ernesto GREVE Schlegel, *Historia de la ingeniería en Chile*, Santiago: Editorial Universitaria, 1938, 2 vols. También encontramos el libro bajo la dirección de Sergio VILLALOBOS y con el mismo título que la obra de Greve Schlegel, *Historia de la ingeniería en Chile*, Santiago: Hachette, 1990.

Finalmente, la Química[150]: con la publicación *Boletín de la Sociedad Chilena de Química* tiene una fuerte difusión de esta disciplina científica. Con un periocidad trimestral, estuvo indexada en *Indexed in Current Contents and the Science Citation Index.* A partir de esta matriz, es que el año 2003 se cambia el nombre de la revista a *Journal of the Chilean Chemical Society* (Sociedad Chilena de Química).

Con dos innovaciones de gran alcance, como son, la publicación cuatrimestral y el uso total del inglés en sus escritos, le confiere una mayor proyección y relevancia académica que la obtenida anteriormente. Asimismo, está indexada en cuatro bases de datos más SciELO[151] que muestran que sus artículos afrontan los distintos campos de la Química: bioorgánica, bioinorgánica, bioquímica, química de materiales, entre otros.

6.6. *Matemática y Ciencias de la Tierra*

La Matemática[152] en estos momentos presenta una revista que sigue los parámetros de SciELO: *Proyecciones: Journal of Mathematics* del Departamento de Matemáticas de la Universidad Católica del Norte; fundada en 1982 lleva 24 años en la búsqueda explicativa de este campo científico. Con un periocidad trimestral y preferentemente con artículos en inglés, difunde en sus líneas a todas las áreas de la matemática.

Las ciencias de la tierra presentan una publicación que sigue los criterios bajo los cuales organizamos este escrito. La *Revista Geológica de Chile* del Servicio Nacional de Geología y Minería (SERNAGEOMIN) publica dos números anuales que se centralizan en la geología de América del Sur, Central y de la Antártica, particularmente de los Andes. Su primer número apareció el año 1974, y desde 1998 sus artículos aparecen en la biblioteca electrónica que permiten esta revisión. Con una gran impronta internacional y apoyo institucional, esta revista se consolida en la extensión sobre las investigaciones concernientes a la Geología.

[150] *Vd.* William BROCK, *Historia de la química.* Madrid: Alianza, 1998.

[151] *Chemistry Citation Index; SCI Search; Research Contents*, Physical, *Chemical* & *Earth Science.*

[152] Véase una historia de la matemática y su enseñanza en Chile en Roberto HERNÁNDEZ, "Chile conquista su identidad con el progreso: la enseñanza de las matemáticas, 1758-1852", en: *Historia*, N° 23, Santiago, 1988.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Al concluir este ensayo, nos permitimos valorar el desarrollo actual de las revistas chilenas. Muchas de las estudiadas son a nivel nacional las mejores en sus disciplinas, siendo algunas de ellas consideradas entre las destacadas a nivel latinoamericano. A pesar de esto, hoy son muchos los desafíos por delante, que cada una, al compás de la inquietud del cuerpo editorial, debería tomar como norte. Uno de ellos, si es que no el principal, apunta a la superación en la calidad de sus contenidos, de modo específico, en los artículos y estudios publicados, como también a la seriedad del cuerpo editorial a la hora de seleccionar los trabajos. También se debería agregar la especialización temática, puntualidad de la salida a circulación de la publicación, entre otros.

Las ventajas de la indexación abren muchas posibilidades, tales como: la apertura a nuevas redes y espacios de interacción; difundir fuera de las fronteras los trabajos generados en las academias y centros de investigación; el intercambio de información entre especialistas y; una mayor exigencia de las investigaciones.

Es precisamente lo último a lo que SciELO quiere apuntar: transformarse en una gran plataforma de conectividad regional de información, en que sus contenidos se caractericen por la alta calidad de la investigación, con una resonancia permanente de los resultados generados en sus revistas, materializado en el impacto de las publicaciones. Creemos que el camino de las publicaciones, por lo menos, las que se consideran "revistas de investigación" es seguir esta senda, pues es la única vía de difundir globalmente sus resultados, y que éstas no queden parceladas a los espacios provincianos inmediatos. Asimismo, la globalización obliga la rapidez de los resultados, estando las revistas indexadas con mayores posibilidades de ser utilizadas en cualquier lugar del mundo a horas de ser publicadas.

La recuperación del contenido de las revistas siempre ha sido un problema, más aun en un medio como el nacional en que sus colecciones no siempre están completas: la falta de políticas académicas y bibliotecarias, para su mantención en el tiempo y descartes errados, echa por tierra muchas veces colecciones enteras; no menos incidencia en ello tiene la ausencia de fondos permanentes destinados a la suscripción.

Un ejemplo de cooperación en el sentido de accesibilidad lo representa el proyecto "Al Día"[153], iniciado en 1998 por el Sistema de Servicios de Información y Bibliotecas (SISIB) de la Universidad de Chile, y que es un sistema que brinda acceso –según se dice– a unas 500.000 tablas de contenido de 1.600 revistas especializadas, nacionales e internacionales, suscritas por varias universidades chilenas. Hoy participan otras universidades más, como la Católica del Maule, la Central de Chile, la de La Serena, la del Desarrollo, la Santo Tomás, la de los Andes, la Finis Terrae, la de Valparaíso, la de Talca, la Mayor, y la Superintendencia de Bancos e Instituciones Financieras.

Globalmente considerado, Chile está muy alejado de los principales centros difusores de conocimiento, sin embargo, a nivel latinoamericano, sólo dos de sus universidades chilenas están dentro de las diez primeras que se podrían considerar "universidades de investigación". De un modo indirecto, los beneficios de un alto número de revistas indexadas en plataformas mundiales y regionales de un país determinado, permite a los científicos de dicho país, estar en un mejor pie, por ejemplo, a la hora de postular a alguna beca o cupo de una prestigiosa universidad, o más interesante, algunas entidades financieras o corporaciones de ayuda económica, privilegian a aquellos países con mejores índices de solidez científica que, por cierto, uno de los tantos parámetros, son las indexaciones de revistas. Por sólo citar un caso, demos el ejemplo de ISI (*Essential Science Indicators*).

Con todo, son muchos los desafíos por venir. Las revistas que cuentan con apoyo estatal y que están en algún tipo de índice electrónico, aún son pocas. Las ventajas de ser parte de una red, son considerables, como ya lo vimos.

[153] *www.al-dia.cl/index.html* (20 de octubre de 2006).

BIBLIOTECAS Y SISTEMAS DE INFORMACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS, DESCRIPCIÓN Y PROPUESTAS

FERNANDO LOLAS STEPKE
Academia Chilena de la Lengua
Universidad de Chile

RESUMEN

Junto a consideraciones sobre los sistemas de información y bibliotecas de las universidades chilenas, se examina su evolución y se proponen algunas funciones complementarias a las que en la actualidad se considera su misión esencial.

Palabra clave: bibliotecas universitarias; gestión del conocimiento; universidades chilenas

ABSTRACT

Along with considerations about the information and library systems of Chilean universities, its evolution is examined and several functions are proposed complementary to those currently considered their essential mission.

Key words: university libraries; knowledge management; Chilean universities

1. PREÁMBULO

El cometido entregado por los editores de los *Anales del Instituto de Chile* indicaba brindar una perspectiva personal sobre los sistemas de información y bibliotecas de las universidades chilenas.

Las universidades sirven a dos comunidades: la *interna*, de sus docentes, investigadores y estudiantes, y la *externa*, constituida por la socie-

dad civil que toma contacto con la universidad. La polisemia del término en Chile hace azarosa la tarea de describir sus servicios. Hay instituciones diversas que reclaman el apelativo de universitarias, lo cual afecta la naturaleza, calidad y cuantía de los componentes de su gestión[1].

Una definición amplia sugiere que las universidades son instituciones culturales que crean, promueven, conservan y transmiten informaciones, saberes y actitudes en relación con el *ethos* de las sociedades en que existen. Establecen nexos con diferentes sistemas sociales: de las ciencias, de las artes, de las profesiones, de la enseñanza, de la política. Contribuyen a formar identidad y se vinculan con la cultura y los valores en tanto patrimonio universal de la humanidad en formas diversas según la sociedad.

En esta perspectiva, la *información* –concebida como datos engarzados en teorías–, el *conocimiento* –entendido como arquitectura y sentido de informaciones– y la *sabiduría* –concebida como virtud de prudente administración de informaciones y conocimiento–, son su constituyente nuclear. En torno de esta idea es posible construir una arqueología de los modos de funcionar de las universidades, una tipología de sus variedades y una formulación de sus fines o metas.

Así, la biblioteca, en su sentido más genérico, y sus derivados, los centros de información, las unidades de gestión del conocimiento, las plataformas de datos, o cualquier otro elemento destinado a conservar, articular, transmitir y usar el conocimiento y la información son esenciales para el concepto mismo de universidad como institución cultural.

Brindar un panorama del estado del arte en las universidades chilenas actuales es tarea punto menos que imposible. No solamente porque la información no es de fácil acceso, sino también porque cambia con rapidez. Por ello, al recibir el cometido, lo primero fue invitar a los encargados del área bibliotecológica de todas las universidades a con-

[1] Cf. LOLAS, Fernando. "La educación superior chilena en tiempos de decisión", en: *Anales del Instituto de Chile*, Vol. XXIV, N° 2, pp.69-81. Santiago, 2004: LOLAS, F. "Sobre modelos de gestión universitaria", en: *Calidad en la Educación*, N° 24, pp. 35-45, 2006; LOLAS, F. "Educación superior: valores fundamentales, dilemas permanentes", en: *Anales de la Universidad de Chile*, sexta serie, N° 16, pp. 33-48, Santiago, 2004.

[2] Agradezco la colaboración de Andrea Aguila, bibliotecaria y encargada del centro de gestión del conocimiento en la Organización Panamericana de la Salud en Santiago.

testar una sencilla encuesta. Algunos datos son accesibles en las páginas *web* de las instituciones, pero otros requerían aclaración o comentario. En la carta enviada a todas las instituciones registradas como universidades destacamos que se trataba de una simple consulta informal que debía permitir a un usuario interesado formarse una opinión con base empírica[2]. La respuesta fue razonable. Algunas personas manifestaron desconfianza frente a esta solicitud de información[3].

Del total de instituciones, escogimos algunas para conversar en forma directa sobre los puntos que pensábamos esenciales para obtener datos fidedignos. Ocho instituciones se hicieron representar en una reunión de la cual extrajimos valiosas sugerencias e importantes datos[4].

El presente texto no intenta brindar una perspectiva sobre el estado actual de las bibliotecas universitarias chilenas. Antes bien, sugiere consideraciones y puntos de vista basados de la experiencia del autor como usuario y miembro de una antigua institución chilena, la revisión de catálogos y servicios ofrecidos por Internet y las ideas derivadas de publicaciones y conversaciones. También fue útil el trabajo de análisis de instituciones en el Consejo Superior de Educación. Las opiniones aquí vertidas deben considerarse expresión personal del autor y no comprometen a las personas o instituciones que brindaron apoyo.

2. LAS BIBLIOTECAS Y SUS TIPOS

La relación con los textos y la palabra escrita es importante en toda disciplina intelectual. Su forma las caracteriza. Para las humanidades y

[3] Deseo destacar las documentadas informaciones remitidas por la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad del Desarrollo, la Universidad de Santiago de Chile, la Universidad Adventista de Chile y los aportes de muchas personas que individualmente contribuyeron a completar informaciones. La reticencia de una minoría se explica por el carácter estratégico de mercado que la información institucional ha adquirido en el medio chileno.

[4] Agradezco las ideas y contribuciones de la Sra. Irma Carrasco (Universidad de Santiago), Sra. Gabriela Ortúzar (Universidad de Chile), Sra. Patricia Abumohor (Universidad de Los Andes), Sr. Claudio Díaz (Universidad Santo Tomás), Sra. Paola Massaro (Universidad del Desarrollo) y Sra. Claudia Gilardoni (Universidad Finis Terrae). Como responsable del texto, éste no necesariamente refleja los puntos de vista de esas personas y sus errores o imprecisiones son de mi responsabilidad.

algunas ciencias sociales, los textos y documentos son esenciales. Para otras disciplinas son medios por los cuales se consolida y expande su *corpus* de conocimientos y prácticas. Los textos son fin y meta en unos casos, medio y herramienta en otros.

Las instituciones culturales que crean, transmiten y perfeccionan el saber desarrollan formas de conservar textos e informaciones. En ocasiones, tal conservación tiene valor patrimonial pues preserva la memoria histórica de la institución, la nación o un grupo. En otros casos, sirve para insertar a los miembros de las instituciones en tradiciones de pregunta y pesquisa, descubrir antecedentes y relaciones o contribuir a la formación de nuevas generaciones. Las bibliotecas y sistemas de información son fundamentales para el trabajo de las universidades. Así lo reconocen expresamente los sistemas de licenciamiento y acreditación existentes en Chile[5].

Suele sostenerse una clasificación de bibliotecas relevante a la vida universitaria. Se habla de bibliotecas científicas o especializadas y de bibliotecas públicas. En un caso, se supone que la biblioteca acoge lo más selecto de la producción textual, esto es, aquello apreciado y requerido por los expertos. En el otro, la biblioteca cumple funciones de entretención o formación y la principal motivación de sus usuarios es la curiosidad o el aprendizaje y no el trabajo intelectual riguroso[6].

A estos tipos ideales se agregan formas intermedias, como las bibliotecas o colecciones de las asociaciones profesionales, de las agrupaciones vecinales o de cualquier institución que atesore textos y materiales para la conservación y transmisión de símbolos y signos.

La biblioteca universitaria en Chile tiene difícil caracterización y depende del tipo de institución. La mayoría de las universidades chilenas cifran su eficacia en mantener textos de estudio para sus alumnos. Sus misiones están articuladas en la mayoría de los casos en torno a la idea de servicio, especialmente hacia la comunidad interna, con mayor o menor amplitud.

[5] Tanto el Consejo Superior de Educación, que acompaña a las nuevas instituciones hasta su autonomía, como la Comisión Nacional de Acreditación, encargada de la acreditación de instituciones autónomas, poseen criterios para estimar la calidad del servicio de información y bibliotecas.

[6] Desarrollo algunas ideas propuestas por Günther PFLUG, *Die Bibliotheken und die wissenschaftliche Literatur*, Arbeitsgemeinschaft wissenschaftliche Literatur e.V., Stuttgart, 1979.

El Consejo Superior de Educación y la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado han usado indicadores relacionados con este criterio para evaluar instituciones. Expresamente a partir de 1980, las nuevas instituciones formadas al amparo de la forma de libertad de enseñanza que consagró la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), no necesitaron indicar como meta de su actividad la creación o la investigación y pudieron concentrarse en la función docente. Con ello las bibliotecas son herramientas para la docencia y pueden ser evaluadas en relación al número de alumnos, las bibliografías obligatoria y complementaria de los cursos, y la compilación de apuntes y otros materiales[7].

Distinto es el caso de las universidades de investigación. En ellas, el acervo textual tiene otras funciones, además del apoyo a la docencia. Los investigadores y estudiosos precisan especializadas fuentes de información y las bibliotecas deben satisfacer necesidades exigentes, con demandas más amplias y más específicas que las derivadas de la función docente. Cabe suponer que la evolución de las instituciones se acompañe de una evolución de sus bibliotecas en el sentido aquí señalado. Y si bien se usa a menudo la caracterización de la institución para juzgar su biblioteca, no es impropio suponer que la biblioteca sea un indicador fidedigno del carácter de la institución.

3. De la biblioteca al centro de información. Misiones institucionales

Desde hace algunas décadas, la noción de biblioteca como *locus* para acceder a materiales impresos ha perdido relevancia. Las tecnologías de almacenamiento y transferencia de informaciones reducen las limitaciones espaciales. La naturaleza de los productos y servicios ofrecidos modifica la caracterización de las bibliotecas como repositorios de documentos y libros. Aunque todavía se mantiene, ha sido modificada por los desarrollos tecnológicos. Indicadores usados por organismos acreditadores, tales como ejemplares por alumno o docente o espacio físico, deben ser relativizados.

[7] Algunas publicaciones periodísticas han basado jerarquizaciones (*rankings*) de universidades en datos de las bibliotecas tales como número total de textos y títulos por alumno.

Para evaluar el acervo bibliográfico, de hemeroteca o de otros tipos (por ejemplo, discos y partituras) debe tomarse en cuenta la antigüedad y la magnitud de la institución y solamente con fines descriptivos se consigna estos datos en la tabla 1.

Las tablas 2, 3 y 4 presentan informaciones disponibles en forma pública. En la tabla 4 se hace una evaluación subjetiva de la facilidad con que el usuario accede a los recursos en Internet[8]. En algunas universidades, los centros de documentación y bibliotecas son de acceso complejo y no todas brindan la posibilidad de consultar catálogos en línea. La posibilidad de consultar bases de datos especializadas suele estar restringida a los miembros de las comunidades universitarias específicas, a menudo mediante sistemas de identificación restringida.

La manifestación de misiones institucionales es clara en la mayoría de las instituciones universitarias chilenas. En algunos casos es amplia y detalla exhaustivamente las funciones que permiten cumplir la misión. En otros casos, la manifestación de misión se restringe a los aspectos técnicos y expresamente define un servicio que se cumple según requerimientos, necesidades y decisiones de la autoridad universitaria. Puede decirse, sin embargo, que aquellas instituciones que lograron la autonomía después de ser acompañadas por el Consejo Superior de Educación suelen tener misiones más acotadas que las derivadas de universidades tradicionales chilenas, en las cuales la misión institucional está compuesta por manifestaciones explícitas de servicio y por condicionamientos históricos particulares. Una universidad clásica chilena, por ejemplo, explícitamente se autoasigna la misión de "centrar su cultura organizacional en los usuarios y en el desarrollo de sus habilidades informativas en un entorno colaborativo y global" (Pontificia Universidad Católica de Chile). La contribución a la generación de nuevo conocimiento es destacada por otra institución, la cual también desarrolla una activa labor de educación de sus usuarios, sin mencionarla explícitamente (Universidad Los Andes). La gestión de portales electrónicos y difusión de servicios, además de producirlos, es considerada por una universidad privada importante (Universidad del Desarrollo).

[8] En modo alguno deben considerarse las etiquetas descriptivas empleadas como juicios de valor sobre la calidad de los sitios estudiados. Se trata, reiteremos, de una apreciación subjetiva realizada por el autor con la colaboración de la Sra. Andrea Aguila, con quien compartimos algunos criterios básicos.

En síntesis, las misiones institucionales parecen corresponder a una evaluación realista del entorno institucional. Como veremos más adelante, existe muy escasa consideración de las audiencias externas a las universidades en las misiones de sus sistemas de información y prácticamente nula mención de propender al establecimiento de mecanismos de colaboración con otras entidades. También tendremos ocasión de advertir la ausencia de misiones y funciones que posiblemente se desarrollan en forma implícita, a las que aludiremos en un apartado ulterior.

4. DEL CENTRO DE INFORMACIÓN A LA UNIDAD DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Es pertinente recordar que el conocimiento no es solamente información sino información *organizada* en torno a un *interés* social: utilitario, estético, edificante, educativo u otro. Una acumulación de datos no es todavía información y las informaciones, que son datos estructurados y dotados de sentido por una teoría, solamente cobran importancia cuando su "arquitectura" las transforma en conocimiento. La meta del proceso investigativo es producir conocimiento válido, confiable y generalizable. Aunque el conocimiento científico puede ser el paradigma, la intelectualidad universitaria reconoce otras formas, más "idiográficas" que "nomotéticas", más irrepetibles que falseables por la reproducción. De allí que las unidades que cautelan las informaciones propendan a convertirse en lugares donde se fragua el conocimiento, especialmente en aquellas disciplinas para las que el texto lo es todo: las "humanidades", y aquellas en que desempeña fundamental papel: las "nuevas humanidades", las ciencias sociales. La noción de "descubrimiento" no sólo es patrimonio del laboratorio y del experimento. También asociarse a bibliotecas y centros de documentación.

Por ende, el sentido de repositorio que podía tener la antigua biblioteca y que aún se conserva para algunas ha cambiado tanto en sus componentes como en su intención. La mayoría de las universidades chilenas ha realizado esta transición, indudablemente en la medida que contratan profesionales idóneos conocedores de la evolución y las tendencias de su oficio. Esto se manifiesta igualmente en las declaraciones de misión y funciones de varias instituciones.

5. DE LA UNIDAD DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO A NÚCLEO DE IDENTIDAD INSTITUCIONAL. ALGUNOS DESAFÍOS Y PROMESAS

Si la universidad es una institución cultural, en el sentido usado en este texto, no cabe dudar del papel crucial que desempeñan las unidades relacionadas con el conocimiento y la información.

Sin embargo, el papel asignado a tales organismos y la identidad reconocida por sus propios gestores siguen exhibiendo una dosis de pasividad que obliga a repensar su estructura y funciones. La mayoría de los organigramas, y las expresiones de sus encargados, mantienen para las bibliotecas y los centros de información un papel eminentemente pasivo. De hecho, son considerados servicios importantes pero subordinados a las necesidades de docentes, investigadores, funcionarios y estudiantes. Mis experiencias como explorador de sitios *web* confirman esta percepción.

En cierta forma, la noción de que las bibliotecas deben tener una postura más proactiva que reactiva en la conformación de una identidad institucional, se expresa en los diferentes programas de alfabetización de sus usuarios. Estos varían desde aquellos que simplemente aspiran a brindar destrezas para consultar bases de datos y uso adecuado de las bibliografías hasta otros que intentar enseñar a "aprender a aprender", esto es, a construir una autonomía de trabajo para los usuarios de textos e informaciones. Un ejemplo es el programa denominado Desarrollo de Competencias Informacionales (DECI) de la Universidad de Los Andes y las formas interactivas de trabajo entre usuarios y sistema de información destacados por la Universidad de Chile o la formación de competencias en recursos de información, propiciada por las universidades del Consejo de Rectores.

Sin embargo, loables como estos esfuerzos son, no llenan aún la necesidad de constituirse en un núcleo de identidad institucional y cohesión de la comunidad universitaria. Para lograr este objetivo, parecen ser necesarias algunas condiciones. Por ejemplo, que los procesos de catalogación, acceso y mantención de bases de datos se encuentren centralizados, pero que los servicios –el contacto directo con los usuarios– sean descentralizados y flexibles. Además, un estrecho contacto con la comunidad académica no debe consistir sólo en la expresión de necesidades y deseos y las alternativas de solución.

Es conveniente que los centros de gestión del conocimiento brinden alguna forma de aseguramiento de la calidad, no solamente de sus servicios, sino de las informaciones a que tales servicios permiten acceder. Ello solamente es posible mediante un trabajo conjunto, sistemático y armónico con los especialistas en distintas disciplinas y la conformación de grupos de trabajo que tamicen las informaciones. Tal función, hace algunos años, no hubiera sido tan necesaria como ahora, pues siempre el problema mayor fue la falta de fuentes o su inaccesibilidad. Ahora, en cambio, el problema mayor lo constituye la sobreabundancia de fuentes, la proliferación de informaciones y la dificultad para discernir lo importante de lo trivial, lo sustantivo de lo adjetivo, o lo fundamentado de lo simplemente popular o corriente.

Esta tarea no se percibe en tanto los servicios sigan adecuándose reactivamente a las demandas de poblaciones de usuarios, que pueden incluir también a los ex alumnos, al servicio público y otras audiencias, pero que claramente pueden, además, incorporar una permanente evaluación y control de calidad de las fuentes en función de su relevancia para los expertos y para la misión cultural de la institución. Esta labor de "aseguramiento de la calidad informacional" debiera ser una aportación genuinamente originada entre los especialistas en ciencias de la información y la bibliotecología, con el apoyo de la comunidad académica. En una reunión con directores de sistemas de información, se propuso[9] que esta sería, además una tarea en la cual el Instituto de Chile y sus academias podrían jugar un papel relevante.

Otro desafío interesante es lograr un crecimiento armónico del sistema de información y bibliotecas en un contexto inter y transinstitucional, especialmente por la ampliación notable experimentada por la oferta docente de las universidades chilenas y la amenaza que ello podría significar para la calidad de los servicios. Un sistema integrado dentro de instituciones complejas, con muchas sedes y muchos "feudos", es ya un gran desafío. Mucho más lo es el trabajo en conjunto con otras instituciones pues supone superar exclusividades y orgullos locales, resolver problemas financieros y económicos, y considerar el entorno competitivo en que hoy se desenvuelve la educación superior chilena.

[9] La sugerencia provino de la Sra. Gabriela Ortúzar, directora del SISIB, Universidad de Chile.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Las comunidades de las universidades chilenas, en su mayoría, valoran la existencia de bibliotecas y centros de información y, salvo dificultades inherentes al financiamiento, se preocupan de este componente de la vida institucional asignándole tareas orientadas básicamente hacia el interior de las instituciones. La transición hacia centros de gestión del conocimiento incluye la adopción de contactos con bases de datos y la automatización de los procesos. El nivel alcanzado depende de la antigüedad de las instituciones y de las misiones expresamente reconocidas para la gestión de información y conocimiento. Se deja ver la posibilidad de que las tareas de este importante componente de la actividad universitaria se expanda hacia más intensas relaciones con la comunidad externa a las universidades y contribuya a perfilar mejor la identidad de éstas.

ANEXOS

Tabla N° 1
UNIVERSIDADES CHILENAS. AÑO DE FUNDACIÓN Y MATRÍCULA

Universidad	Año fundación	Matricula
Pontificia Universidad Católica de Chile	1888	21.118
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	1925	14.121
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	1975	3.202
Universidad Adolfo Ibañez	1953	5.471
Universidad Adventista de Chile	2002	1.405
Universidad Alberto Hurtado	1997	2.697
Universidad Andrés Bello	1989	21.020
Universidad Artuto Prat	1964	5.241
Universidad Austral de Chile	1954	10.194
Universidad Autónoma del Sur	1989	7.975
Universidad Bernardo O´higgins	1990	1.947
Universidad Bolivariana	1989	2.542
Universidad Católica Raúl Silva Henríquez	1990	4.121
Universidad Católica de Temuco	1959	5.402
Universidad Católica del Maule	1991	4.718
Universidad Católica del Norte	1956	8.639
Universidad Católica de la Santísima Concepción	1991	5.402
Universidad Central de Chile	1982	6.938
Universidad de Antofagasta	1968	4.601
Universidad de Arte y Ciencias Sociales ARCIS	1981	4.71
Universidad de Atacama	1981	2.319
Universidad de Ciencias de la Informática	1996	5.604
Universidad de Concepción	1919	20.011
Universidad de Chile	1842	25.174
Universidad del Bio-Bio	1988	8.124
Universidad del Desarrollo	1990	7.344
Universidad del Mar	1989	4.324
Universidad del Pacífico	1976	2.665
Universidad de la Frontera	1981	7.068
Universidad de la Serena	1981	7.733
Universidad de Las Américas	1989	20.558
Universidad de Los Andes	1989	3.82
Universidad de Los Lagos	1993	9.816

Universidad	Año fundación	Matricula*
Universidad de Magallanes	1981	2.597
Universidad de Playa Ancha	1988	8.108
Universidad de Rancagua	2001	334
Universidad de Santiago	1849	18.000
Universidad de Talca	1981	5.693
Universidad de Tarapacá	1981	4.435
Universidad de Valparaíso	1981	12.872
Universidad de Viña del Mar	1988	4.324
Universidad Diego Portales	1982	8.298
Universidad Finis Terrae	1988	3.137
Universidad Gabriela Mistral	1981	1.907
Universidad Iberoamericana de Cs. Y Tec.	1989	1.334
Universidad Internacional SEK	1988	842
Universidad de La República	1988	5.301
Universidad Mariano Egaña	1987	1.442
Universidad Marítima de Chile	1991	1.093
Universidad mayor	1988	15.065
Universidad Metropolitana de Cs. De la Educación	1889	5.869
Universidad Tecnológica de Chile	2005	1.51
Universidad San Sebastián	1989	9.193
Universidad Santo Tomás	1988	12.141
Universidad Tec. Federico Santa María Valpo.	1929	9.543
Universidad Tecnológica Metropolitana	1992	1.51
Universidad de Artes, Ciencia y Comunicación	1991	1.754

* Fuente: MIRANDA, Marcela, (Coord.) *Las mejores Universidades de Chile: ranking exclusivo*, en: revista *El Sábado* de *El Mercurio* de Santiago [en línea]. 2005 [Consultado el: 17 de Julio de 2006], Edición Especial: pp. 42-43. Disponible en: http://www.emol.com/noticias/documentos/pdfs/universidades.pdf

Tabla N° 2
DATOS ESTADÍSTICOS DE BIBLIOTECAS
DE UNIVERSIDADES CHILENAS

Universidad	N° Bibliotecas	N° vol*	N° vol x alumno
Pontificia Universidad Católica de Chile	9 bibliotecas	1.521.825	6.48
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	5 bibliotecas mayores, 8 bibliotecas especializadas, 4 fondos o CEDOC	149.318	10.57
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	1 central	20.758	6.48
Universidad Adolfo Ibáñez	2, Santiago y Viña	46.886	8.57
Universidad Adventista de Chile	1 Biblioteca	39.1	27.83
Universidad Alberto Hurtado	3 bibliotecas central, sede San Ignacio, CEDOC	147.093	54.54
Universidad Andrés Bello	6 bibliotecas	50.6	2.41
Universidad Arturo Prat		24.578	4.69
Universidad Austral de Chile	4	75.5	7.41
Universidad Autónoma del Sur	3 (Temuco, Talca, Santiago)	24.283	3.04
Universidad Bernardo O'Higgins	1	7.19	3.69
Universidad Bolivariana	1	21.961	8.64
Universidad Católica Raúl Silva Henríquez	1 biblioteca, 1 CEDOC	28.955	7.03
Universidad Católica de Temuco	1 biblioteca Central	33.241	7.71
Universidad Católica del Maule	3 bibliotecas	22.364	4.74
Universidad Católica del Norte	3 bibliotecas	71.932	8.33

Universidad	N° Bibliotecas	N° vol*	N° vol x alumno
Universidad Católica de la Santísima Concepción	2	26.187	4.85
Universidad Central	5	38.072	5.49
Universidad de Aconcagua	S/I	S/I	S/I
Universidad de Antofagasta	4	37.939	8.25
Universidad de Arte y Ciencias Sociales, ARCIS		19.831	4.21
Universidad de Atacama	S/I	279	0.12
Universidad de Ciencias de la Informática	1	5.967	1.06
Universidad de Concepción	10	430.166	21.5
Universidad de Chile	55	863.646	34.31
Universidad del Bio-Bio		36.125	4.45
Universidad del Desarrollo	2	19.936	2.71
Universidad del Mar	5	17.175	3.97
Universidad del Pacífico	4	8.043	3.02
Universidad de la Frontera	2	35.286	4.99
Universidad de la Serena	4	33.679	4.36
Universidad de Las Américas	6	7.87	0.38
Universidad de Los Andes		37.353	9.78
Universidad de Los Lagos		20.718	2.11
Universidad de Magallanes		23.683	9.12
Universidad de Playa Ancha	7	27.198	3.35
Universidad de Rancagua			
Universidad de Santiago	22	83.146	5.24
Universidad de Talca	5	48.446	8.51
Universidad de Tarapacá	5	67.7	15.26
Universidad de Valparaíso	15	45.837	3.56
Universidad de Viña del Mar	1	17.175	3.97
Universidad Diego Portales	11	51.007	6.15
Universidad Finis Terrae	2	20.542	6.55
Universidad Gabriela Mistral	1	23.362	12.25
Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología	1	16.928	12.69
Universidad Internacional SEK		5.3	6.29

Universidad	N° Bibliotecas	N° vol*	N° vol x alumno*
Universidad de La República	6	15.09	2.85
Universidad Mariano Egaña		5.694	3.95
Universidad Marítima de Chile	1	8.572	7.84
Universidad Mayor	7	23.618	1.57
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	4 (1 central y 3 separadas)	59.934	10.21
Universidad Tecnológica de Chile	1	6.33	4.19
Universidad San Sebastían	S/I	15.767	1.72
Universidad Santo Tomás	21	18.298	1.51
Universidad Técnica Federico Santa María Valparíso	4	19.1	2
Universidad Tecnológica Metropolitana	3	19.1	2
Universidad de Artes, Ciencia y Comunicación	1	17.984	10.2

* Fuente: Miranda, Marcela (coord.), "Las Mejores Universidades de Chile: Ranking Exclusivo". *Revista El Sábado* [en línea]. 2005 [Consultado el 17 de julio de 2006], Edición Especial: pp. 42-43. Disponible en: http://www.emol.com/noticias/documentos/pdfs/universidades.pdf

Tabla N° 2.1
DATOS ESTADÍSTICOS DE BIBLIOTECAS DE UNIVERSIDADES CHILENAS*

Universidad	N° subscripciones a revistas	N° consultas	N° prestamos
Pontificia Universidad Católica de Chile	7.000	9.500 diarias	5.000 diarias
Universidad Alberto Hurtado	293		
Universidad Andrés Bello			336.852 prestamos anuales
Universidad Austral de Chile			639.632 libros 81.238 revistas anuales
Universidad Católica de Temuco	67 revistas electrónicas		
Universidad Católica del Maule	2800 (electrónicas) 227 (impresas)	106.698 anuales	192.690 anuales
Universidad Católica del Norte	727 en formato papel 3.000 electrónica	272.991 anuales	191.337 anuales
Universidad de Concepción	2.282	95.093 anuales	131.235 anuales
Universidad de Santiago	555 (impresas)		16.545 anuales

*Datos obtenidos a partir de la información publicada por las Universidades en sus sitios web y que se encuentra a disposición pública.

Universidad	N° subscripciones a revistas	N° consultas	N° prestamos
Universidad de la Frontera			400.000 (año 2002)
Universidad de Tarapacá	1.848		
Universidad Tecnológica de Chile	49		
Universidad de Artes, Ciencia y Comunicación	49		

Tabla N° 3

SERVICIOS Y RECURSOS EN LÍNEA
DE BIBLIOTECAS DE UNIVERSIDADES CHILENAS

Universidad	Servicio en línea	Interactividad en la Web
Pontificia Universidad Católica de Chile	Rev. Texto completo, bases de datos, libros electrónicos	Amigable, muchos recursos, buenas guías para alumnos
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	referencias electrónicas	Recursos on line
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	Recursos on line	Amigable
Universidad Adolfo Ibáñez	Sin recursos	Sin recursos, solo información
Universidad Adventista de Chile		
Universidad Alberto Hurtado	Sin recursos	Sin recursos, solo información
Universidad Andrés Bello	Sin recursos	Sin recursos, solo información
Arturo Prat	Sin conexión	Sin conexión
Universidad Austral de Chile	biblioteca virtual	amigable
Universidad Autónoma del Sur	Sin recursos	Sin recursos, solo información
Universidad Bernardo O'Higgins	Sin recursos	Sin recursos, solo información
Universidad Bolivariana	Sin recursos	Sin recursos, solo información
Universidad Católica Raúl Silva Henríquez	Ninguno	Pocos recursos
Universidad Católica de Temuco	Catálogo, bases de datos, revistas electrónicas, referencia	Amigable

Universidad	Servicio en línea	Interactividad en la Web
Universidad Católica del Maule	Biblioteca Virtual, Catálogo, Referencia entre otros	Amigable, buenos recursos, excelente información sobre el sistema.
Universidad Católica del Norte	Catálogo, referencia, Programa de Educ. en Chile	Buen sitio, variedad de recursos, amigable
Universidad Católica de la Santísima Concepción	Catálogo, bases de datos, referencia electrónica	Amigable
Universidad Central	Servicios electrónicos, catálogos computacionales, revistas, bases de datos	Buena, Amigable
Universidad de Aconcagua	S/I	S/I
Universidad de Antofagasta	Recursos informativos educacionales en línea	Amigable, pero con pocos recursos disponibles
Universidad de Arte y Ciencias Sociales ARCIS	Sin recursos	Sin recursos, solo información
Universidad de Atacama	Sin recursos	No contiene recursos de biblioteca
Universidad de Ciencias de la Informática	Catálogo, bases de datos	Pocos recursos
Universidad de Concepción	Catálogo, Inf. Bibliotecas, referencia electrónica, etc.	Excelente, muy amigable, buenos recursos
Universidad de Chile	Consulta	Buena
Universidad del Bio-Bio		Lenta
Universidad del Desarrollo	Catálogo, base de dato, boletines, referencia	Buena

Universidad	Servicio en línea	Interactividad en la Web
Universidad del Mar	Búsqueda, b. virtual, catálogo	Básica, amigable
Universidad del Pacífico	Catálogo	Mala/poco amigable
Universidad de la Frontera	Catálogo, reportajes, revistas	Buena, pocos servicios
Universidad de La Serena	Catálogo, manuales, open acces	Buena, pocos recursos
Universidad de Las Américas	Intranet , servicios	Mala
Universidad de Los Andes	Catálogo, revistas, referencia, prensa	poco amigable
Universidad de Los Lagos	Base de datos	Lenta, confusa
Universidad de Magallanes	Sin recursos	Sin recursos, solo información
Universidad de Playa Ancha	Boletín, servicios directos, búsqueda, guías	Bueno
Universidad de Rancagua	Sin recursos	Sin recursos, solo información
Universidad de Santiago	Sin recursos	Sin recursos, solo información
Universidad de Talca	Catálogo	Buena
Universidad de Tarapacá	catalogo, bases de datos,	Buena, gran cantidad de recursos
Universidad de Valparaíso	Catalogo, Base de datos	Amigable, pocos recursos
Universidad de Viña del Mar	B. Digital, Catálogo	Amigable, pocos recursos
Universidad Diego Portales	Catálogo, búsqueda intranet, educación usuario, colecciones electrónicas,	Buena, amigable, rápida

Universidad	Servicio en línea	Interactividad en la Web
Universidad Finis Terrae	catalogo	Malo
Universidad Gabriela Mistral	bases de datos	no, sólo información
Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología	Búsqueda, catálogos	Buena
Universidad Internacional SEK	Sin recursos	No contiene recursos de biblioteca
Universidad de La República	Intranet	Información solamente
Universidad Mariano Egaña	Sin recursos	No contiene recursos de biblioteca
Universidad Maritima de Chile	Catalogo en línea	Sólo información
Universidad Mayor	R. electrónicas, catalogo, estantería	Buena
Universidad Metropolitana de Cs. De la Educación	Biblioteca electrónica, catalogo	Buena
Universidad Tecnológica de Chile	Base de datos periódicas internas y externas	Amigable, pero con pocos recursos
Universidad San Sebastián	Sin recursos	No contiene recursos de biblioteca
Universidad Santo Tomás	Catalogo	Buena información
Universidad Tec. Federico Santa María Valpo.	Catalogo	Sólo información
Universidad Tecnológica Metropolitana	Catálogo, base de datos	Buena
Universidad de Artes, Ciencia y Comunicación	Sin recursos	No contiene recursos de biblioteca

Universidad	Servicio en línea	Interactividad en la Web
Pontificia Universidad Católica de Chile	Rev. Texto completo, bases de datos, libros electrónicos	Amigable, muchos recursos, buenas guías para alumnos
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	referencias electrónicas	Recursos on line
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	Recursos on line	Amigable
Universidad Adolfo Ibáñez	Sin recursos	Sin recursos, solo información
Universidad Adventista de Chile		
Universidad Alberto Hurtado	Sin recursos	Sin recursos, solo información
Universidad Andrés Bello	Sin recursos	Sin recursos, solo información
Arturo Prat	Sin conexión	Sin conexión
Universidad Austral de Chile	biblioteca virtual	amigable
Universidad Autónoma del Sur	Sin recursos	Sin recursos, solo información
Universidad Bernardo O'Higgins	Sin recursos	Sin recursos, solo información
Universidad Bolivariana	Sin recursos	Sin recursos, solo información
Universidad Católica Raúl Silva Henríquez	Ninguno	Pocos recursos
Universidad Católica de Temuco	Catálogo, bases de datos, revistas electrónicas, referencia	Amigable
Universidad Católica del Maule	Biblioteca Virtual, Catálogo, Referencia entre otros	Amigable, buenos recursos, excelente información sobre el sistema.

Universidad	Servicio en línea	Interactividad en la Web
Universidad Católica del Norte	Catálogo, referencia, Programa de Educ. en Chile	Buen sitio, variedad de recursos, amigable
Universidad Católica de la Santísima Concepción	Catálogo, bases de datos, referencia electrónica	Amigable
Universidad Central	Servicios electrónicos, catálogos computacionales, revistas, bases de datos	Buena, Amigable
Universidad de Aconcagua	S/I	S/I
Universidad de Antofagasta	Recursos informativos educacionales en línea	Amigable, pero con pocos recursos disponibles
Universidad de Arte y Ciencias Sociales ARCIS	Sin recursos	Sin recursos, solo información
Universidad de Atacama	Sin recursos	No contiene recursos de biblioteca
Universidad de Ciencias de la Informática	Catálogo, bases de datos	Pocos recursos
Universidad de Concepción	Catálogo, Inf. Bibliotecas, referencia electrónica, etc.	Excelente, muy amigable, buenos recursos
Universidad de Chile	Consulta,	Buena
Universidad del Bio-Bio		Lenta
Universidad del Desarrollo	Catálogo, base de dato, boletines, referencia	Buena
Universidad del Mar	Búsqueda, b. virtual, catálogo	Básica, amigable
Universidad del Pacífico	Catálogo	Mala/poco amigable
Universidad de la Frontera	Catálogo, reportajes, revistas	Buena, pocos servicios

Universidad	Servicio en línea	Interactividad en la Web
Universidad de la Serena	Catálogo, manuales, open acces	Buena, pocos recursos
Universidad de Las Américas	Intranet , servicios	Mala
Universidad de Los Andes	Catálogo, revistas, referencia, prensa	poco amigable
Universidad de Los Lagos	Base de datos	Lenta, confusa
Universidad de Magallanes	Sin recursos	Sin recursos, solo información
Universidad de Playa Ancha	Boletín, servicios directos, búsqueda, guías	Bueno
Universidad de Rancagua	Sin recursos	Sin recursos, solo información
Universidad de Santiago	Sin recursos	Sin recursos, solo información
Universidad de Talca	Catálogo	Buena
Universidad de Tarapacá	catalogo, bases de datos,	Buena, gran cantidad de recursos
Universidad de Valparaíso	Catalogo, Base de datos	Amigable, pocos recursos
Universidad de Viña del Mar	B. Digital, Catálogo	Amigable, pocos recursos
Universidad Diego Portales	Catálogo, búsqueda intranet, educación usuario, colecciones electrónicas,	Buena, amigable, rápida
Universidad Finis Terrae	catalogo	Malo
Universidad Gabriela Mistral	bases de datos	no, sólo información
Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología	Búsqueda, catálogos	Buena

Universidad	Servicio en línea	Interactividad en la Web
Universidad Internacional SEK	Sin recursos	No contiene recursos de biblioteca
Universidad de La República	Intranet	Información solamente
Universidad Mariano Egaña	Sin recursos	No contiene recursos de biblioteca
Universidad Maritima de Chile	Catalogo en línea	Sólo información
Universidad mayor	R. electrónicas, catalogo, estantería	Buena
Universidad Metropolitana de Cs. De la Educación	Biblioteca electrónica, catalogo	Buena
Universidad Tecnológica de Chile	Base de datos periódicas internas y externas	Amigable, pero con pocos recursos
Universidad San Sebastián	Sin recursos	No contiene recursos de biblioteca
Universidad Santo Tomás	Catalogo	Buena información
Universidad Tec. Federico Santa María Valpo.	Catalogo	Sólo información
Universidad Tecnológica Metropolitana	Catálogo, base de datos	Buena
Universidad de Artes, Ciencia y Comunicación	Sin recursos	No contiene recursos de biblioteca

ASPECTOS ESPECÍFICOS

institutions, and to that effect three periods are identified, and two other periods within the second and the third. Then it draws the history of the academic degrees in law granted in the country in the different periods (bachelor's degree, masters and doctorate). Pursues with the historic exposition of the contents of the obligatory and optional study plans, that have given substance to the bachelors degree, thus, he concentrates afterwards in the history of the memoirs demand for certain graduations, the final examination and of the organization of the programmatic or praxis of law required for the final graduation.

The study finalizes with a historic excurse regarding the granting of the final title of lawyer and the extra curricula university examinations carried out previously to its granting. In every case, the historic exposition covers nowadays and in each case ends with a prospective.

Key words: teaching of Law; law schools; law de grees; lawyor degree.

1. LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA DEL DERECHO EN CHILE A TRAVÉS DE TRES ETAPAS HISTÓRICAS*

La historia de la enseñanza del Derecho en Chile admite ser dividida según diversos criterios. Pero en un estudio de la naturaleza del presente, la división más idónea por adoptar se basa en la individualización

* Denominaciones para ciertas fuentes más usadas: "Ley orgánica de la Universidad de Chile" de 1842 = Ley de 19 de noviembre de 1842, publicada en *Boletín de las leyes y de las órdenes y decretos del Gobierno* 10 (1842) 11, N° 94, pp. 328-341; *Ley orgánica del Colegio de Abogados* (1928) = Ley N° 4.409, *Orgánica del Colegio de Abogados,* publicada en *Diario Oficial* de 8 de septiembre de 1928, con un primer texto refundido fijado mediante el Decreto supremo N° 1.280, de 29 de marzo de 1935, publicado en *Diario Oficial* de 25 de abril de 1935; y otro posterior establecido por el Decreto supremo N° 3.274, de 1 de septiembre de 1941, publicado en *Diario Oficial* de 9 de octubre de 1941; *Ley sobre instrucción secundaria y superior* (1879) = *Ley sobre instrucción secundaria y superior,* de 9 de enero de 1879, publicada en *Boletín de las leyes y de las órdenes y decretos del Gobierno* 47 (1879) 1, N° 8, pp. 10-32; *Reglamento para la concesión de grados en las facultades de la Universidad de Chile* (1844) = *Reglamento para la concesión de grados en las facultades de la Universidad de Chile,* publicado en *Boletín de las leyes y de las órdenes y decretos del Gobierno* 12 (1844) 4, N° 38, pp. 204-216.

Abreviaciones: BAEZA Marambio, M., *Esquema y notas* = BAEZA Marambio, Mario, *Esquema y notas para una historia de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad*

y caracterización de los órganos académicos encargados de ofrecer tal enseñanza y, especialmente, de los competentes para conferir los grados académicos en Derecho, entre los cuales está aquél habilitante de la abogacía, debido a que la iniciativa para generar el correspondiente plan de estudios y fijar los demás requisitos necesarios al fin de obtener tales grados normalmente ha provenido de esos órganos, aunque no hayan sido siempre ellos quienes formalmente los promulgaran. Según esto, distinguiremos tres etapas.

1.1. *Primera etapa: la época indiana*

La primera corresponde a la enseñanza jurídica durante la época indiana[1], en la cual no advertimos la utilidad de distinguir períodos componentes. Durante esa época el Derecho fue impartido en tres instituciones, pero no en concurrencia, porque cada una actuaba en

---

de Chile: Memoria de licenciado. Santiago: Universidad de Chile, 1944; *Boletín* = *Boletín de las leyes (órdenes) y decretos del Gobierno* (desde 1823); *DO.* = *Diario Oficial de la República de Chile;* González Echenique, J., *Los estudios jurídicos y la abogacía* = González Echenique, Javier, *Los estudios jurídicos y la abogacía en el Reino de Chile.* Santiago: Universidad Católica de Chile, 1954; *Ordenanzas del Instituto Nacional* = *Ordenanzas del Instituto Nacional Literario, Económico, Civil y Eclesiástico del Estado, Plan de estudios,* en: Letelier, Valentín, *Sesiones de los Cuerpos Legislativos de la República de Chile.* Santiago: Imp. Cervantes, 1887, vol. I, pp. 296-313, con sus "Adiciones", pp. 313-316.

[1] Literatura: Fuenzalida, Alejandro, *Historia del desarrollo intelectual en Chile (1541-1810) (Enseñanza pública y cultura intelectual).* Santiago: Imprenta Universitaria, 1903, pp. 335-373; Gajardo Villarroel, Enrique, "Reseña histórica de la enseñanza superior en Chile y del estudio del Derecho de gentes antes y después de nuestra Independencia", en: *Revista Chilena* 11 (1928) 95-96, pp. 296-321; Baeza Marambio, M., *Esquema y notas,* pp. 17-40; González Echenique, Javier, *Los estudios jurídicos y la abogacía* cit., pp. 81-185; Bascuñán Valdés, Aníbal, su estudio histórico publicado sin título en *Primera Conferencia de Facultades y Escuelas Latinoamericanas de Derecho.* México: 1959, pp. 81 ss.; Ávila Martel, Alamiro de, *Mora y Bello en Chile.* Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile, 1982, pp. 13-14; El mismo, *La Universidad y los estudios superiores en Chile en la época de Carlos III,* en VV. AA., *Estudios sobre la época de Carlos III en el reino de Chile.* Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile, 1989, pp. 175-202; Barrientos Grandón, Javier, *Historia del Derecho indiano del Descubrimiento colombino a la codificación,* I: *Ius commune-ius proprium en las Indias Occidentales.* Roma: Il Cigno Galileo Galilei, 2000, pp. 145-152; Salvat Monguillot, Manuel, *Breve historia del estudio del Derecho.* Santiago: Ediciones del Instituto Juan de Solórzano y Pereyra, 2001, pp. 37-43.

distintos niveles: el Real Seminario de Nobles de Santiago, después llamado Real Convictorio de San Carlos o Carolino (1778), en función de preparar para el bachillerato; la Facultad de Cánones y Leyes de la Real Universidad de San Felipe –fundada en 1738 y entrada en funcionamiento efectivo en 1758[2]–, que confería el bachillerato y preparaba para la licenciatura y el doctorado, también otorgados por ella misma; y, desde 1779, la Academia de Leyes Reales y Práctica Forense, en lo que atañe a la pragmática del Derecho en función de la obtención del título profesional de abogado que era concedido por la Real Audiencia[3].

1.2. *Segunda etapa (1813-1953)*

La segunda etapa, ya republicana e independiente, se inicia con el establecimiento del Instituto Literario, Económico, Civil y Eclesiástico del Estado, comúnmente conocido como Instituto Nacional[4], en 1813[5], y se prolonga hasta 1953. En el interior de esta etapa podemos reconocer dos períodos.

[2] MEDINA, José Toribio, *Historia de la Real Universidad de San Felipe de Santiago de Chile*, I: *Texto*. Santiago, 1928; II: *Documentos*. Santiago, 1928.

[3] A fines del siglo XVI y durante el XVII, hubo algunas fundaciones docentes en Santiago, de carácter conventual, ninguna de las cuales enseñó el Derecho en el sentido universitario, debido a lo cual las omitimos. Véase GONZÁLEZ Echenique, J., *Los estudios jurídicos y la abogacía*, pp. 81-99.

[4] Literatura: AMUNÁTEGUI Solar, Domingo, *Los primeros años del Instituto Nacional (1813-1835)*. Santiago: Imprenta Cervantes, 1889; El mismo, *El Instituto Nacional bajo los rectorados de don Manuel Montt, don Francisco Puente i don Antonio Varas*. Santiago: Imprenta Cervantes, 1891; GAJARDO Villarroel, Enrique, "Reseña histórica de la enseñanza superior en Chile y del estudio del Derecho de gentes antes y después de nuestra Independencia", en: *Revista Chilena* 12 (1928) 97, pp. 448-493; 12 (1928) 98-99, pp. 668-692; BAEZA Marambio, M., *Esquema y notas*, pp. 43-57 y 68-77; FELIÚ Cruz, Guillermo, *La fundación del Instituto Nacional*. Santiago: Imprenta Cultura, 1950; SILVA Castro, Raúl, *Egaña en la Patria Vieja (1810-1814)*. Santiago: Editorial Andrés Bello, 1959, cap. 7°, pp. 149-179; ÁVILA Martel, Alamiro de, *Mora y Bello en Chile*. Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile, 1982, pp.15-18; SALVAT Monguillot, Manuel, *Breve historia del estudio del Derecho*. Santiago: Ediciones del Instituto Juan de Solórzano y Pereyra, 2001, pp. 53-57 y 59-64.

[5] Decreto del Supremo Gobierno del Estado, de 27 de julio de 1813, en: *Colección de las leyes i decretos del Gobierno desde 1810 hasta 1823 publicada con la autorización i revisión competente B. i M.* Santiago: Imprenta Chilena, 1846, p. 43.

a) Uno es el que corre entre la indicada fundación del Instituto Nacional en 1813 y llega hasta 1879, año de emisión de una *Ley de instrucción secundaria y superior.*

El Instituto Nacional fue formado como reunión de cuatro centros educacionales del Antiguo Régimen, a saber: el Convictorio Carolino, la Real Universidad de San Felipe, la Academia de San Luis, que era una escuela técnica de agrimensura y dibujo, y el Seminario Conciliar de Santiago. Este nuevo organismo, al mismo tiempo primario, medio y superior, como tal no estaba habilitado, sin embargo, para otorgar grados académicos, cuyo monopolio continuó localizado en la Universidad de San Felipe, por más que ésta fuera pieza de aquél, pero se le encargó el ministerio docente del Derecho (y de otras disciplinas, por cierto, de las que aquí prescindimos), del todo sustraído a la Universidad misma[6], para que sus egresados, previos unos exámenes ante ella, recibieran de su parte tales grados, que, en realidad, ahora quedaron limitados sólo a los de bachiller y doctor. Después de un período de bienal aprendizaje de la pragmática del Derecho en la Academia de Leyes y Práctica Forense, hasta su disolución en 1851, y en el Instituto mismo después, el título de abogado inicialmente continuó bajo la competencia de la Real Audiencia; pero desde 1824 fue la Corte de Apelaciones, sita en Santiago, la habilitada para la colación de ese título[7]. En 1875, esa competencia quedó radicada en la Corte Suprema[8].

La vida inicial del Instituto Nacional fue breve. Con el triunfo de las armas realistas en la batalla de Rancagua y la sucesivo restauración del Antiguo Régimen, aquel fue suprimido en 1814[9], de modo de volverse en todo a las instituciones pedagógicas anteriores a 1813[10].

[6] *Ordenanzas del Instituto Nacional*, p. 306, columna izquierda, párrafo 5°: "[...] se ganarán los cursos prevenidos para grados por los que absolviesen en el Instituto; y sólo asistirán los alumnos a ella [sc. a la Universidad] para los exámenes y funciones públicas [...]".

[7] *Reglamento de administración de justicia*, de 2 de junio de 1824, artículo 54 N° 11, en: *Boletín* 1 (1824) 27, N° 211, pp. 271-294.

[8] *Ley de organización y atribuciones de los tribunales.* Santiago de Chile: Imp. Chilena de Jacinto Núñez, 1875, artículo 403.

[9] Decreto de 17 de diciembre de 1814, del Gobernador Mariano Osorio, en Amunátegui Solar, Domingo, *Los primeros años del Instituto Nacional.* Santiago: Imprenta Cervantes, 1889, pp. 190-191.

[10] Por lo que atañe a la Universidad durante este período, véase Lira Montt, Luis, "*La Real Universidad de San Felipe en el período de la restauración monárquica (1814-1817)*", en: *Boletín de la Academia Chilena de la Historia* 94 (1983), pp. 173 ss.

En 1819, sin embargo, consolidada ya la nueva república, el Instituto Nacional fue reabierto de acuerdo con sus antiguas bases.

En 1839, la Universidad de San Felipe fue extinguida y reemplazada por la Universidad de Chile[11], que sólo en 1842 recibió un estatuto orgánico y funcional, merced a una ley de 19 de noviembre de ese año. A ella fue confiada ahora la colación de los grados, pero no la función docente a su Facultad de Leyes y Ciencias Políticas (ni a ninguna otra con respecto a cada ciencia), de forma que el Instituto Nacional continuó ejerciendo tal función. Para mejor atenderla, en 1847 se instituyó una Sección de Instrucción Universitaria en ese Instituto, a cargo de un Delegado Universitario, dependientes del rector de la Universidad y del Consejo Universitario[12]. Este desdoblamiento rigió sólo hasta 1879, año en que la función docente fue asumida directamente por la Universidad de Chile, en conformidad con la *Ley sobre instrucción secundaria y superior,* de ese año, a que nos referiremos después[13].

Durante el período que examinamos, con todo, existieron algunos colegios privados en los que se impartieron cursos de Leyes, de diferente nivel, que en todo caso y necesariamente debieron ceñir su didáctica al plan oficial vigente en el Instituto Nacional, ante el cual los alumnos que los frecuentaban rendían sus exámenes, para que la Universidad de San Felipe y, desde 1842, la de Chile les confiriera después, si era el caso, los grados. Dos de ellos destacaron especialmente, por la relevancia de sus directores y por haberse visto envueltos en las luchas políticas de la época: el Liceo de Chile[14], gobernado por José Joaquín de Mora, y el Colegio de Santiago[15], sucesivamente por

[11] Decreto con fuerza de ley de 17 de abril de 1839, en: *Boletín* 8 (1839) 16, N° 92, pp. 129-130.

[12] "*Reglamento para la instrucción universitaria*", de 22 de noviembre de 1847, en: *Boletín* 15 (1847) 11, N° 237, pp. 393-402. El cargo de Delegado Universitario fue suprimido en 1873, y la Sección Universitaria fue puesta bajo la dependencia del rector de la Universidad de Chile, por decreto presidencial de 12 de marzo del año indicado, en: *Boletín* 41 (1873) 3, N° 79, p. 270.

[13] Véase 1.2, b).

[14] STUARDO Ortiz, Carlos, *El Liceo de Chile, 1828-1831. Antecedentes para su historia.* Santiago, Imprenta Universitaria, 1950; BAEZA Marambio, M., *Esquema y notas,* pp. 58-67; ÁVILA Martel, Alamiro de, *Mora y Bello en Chile.* Santiago, Ediciones de la Universidad de Chile, 1982, pp. 18-25; SALVAT Monguillot, Manuel, *Breve historia del estudio del Derecho.* Santiago, Ediciones del Instituto Juan de Solórzano y Pereyra, 2001, pp. 65-75.

[15] SILVA Castro, Raúl, *Bello y el colegio de Santiago,* en *Don Andrés Bello.* Santiago: 1905, pp. 37-50; BAEZA Marambio, M., *Esquema y notas,* pp. 58-67; ÁVILA Martel,

Andrés Bello y Juan Francisco Meneses. La vida de ambas instituciones fue efímera: creadas en 1828, ya no existían en 1831.

Hacia ese mismo año, se encontraba en actividad el colegio privado del diplomático francés Juan Francisco Zegers, llegado al país en 1823, en el que éste y sus hijos enseñaban el Derecho[16]. Durante un tiempo, el propio Andrés Bello dio clases privadas de esa materia en su casa[17]. De la misma época, y todavía existente en 1843, fue el colegio regentado por el presbítero Juan de Dios Romo[18], en el que José Victorino Lastarria desde 1837 dio clases y aun dirigió entre 1841 y 1843[19]. En 1841, también funcionaba el colegio de los hermanos argentinos Martín y Manuel Zapata, exiliados en Chile por la dictadura de Juan Manuel de Rozas[20]. Los también argentinos y asilados en Chile por el mismo motivo, Domingo Faustino Sarmiento, Vicente Fidel Reyes y José Antonio Ortiz, fundaron en 1843 el Liceo Casa de Educación, de breve existencia[21].

Pasó mucho tiempo antes de crearse un nuevo establecimiento en que se enseñara el Derecho. Sólo en 1865, en efecto, fue erigido en el Liceo de Hombres de Concepción un "curso de estudios legales" de cinco años[22], que dependía del Ministerio de Instrucción Pública, pero adaptado al plan de estudios de 1863 vigente en la Delegación Universitaria del Instituto Nacional[23].

b) El siguiente período de esta segunda etapa empieza en 1879, año de emisión de una *Ley sobre instrucción secundaria y superior,* que incluía una nueva organización de la Universidad de Chile. De acuerdo con

---

Alamiro de, *Mora y Bello en Chile.* Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile, 1982, pp. 30-39; Salvat Monguillot, Manuel, *Breve historia del estudio del Derecho.* Santiago: Ediciones del Instituto Juan de Solórzano y Pereyra, 2001, pp. 65-75.

[16] Baeza Marambio, M., *Esquema y notas,* p. 78.

[17] Ávila Martel, Alamiro de, *Bello y el derecho romano,* en: VV. AA., *Estudios sobre la vida y obra de Andrés Bello.* Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile, 1973, pp. 86-87.

[18] Baeza Marambio, M., *Esquema y notas,* pp. 78-79.

[19] Barrientos Grandón, Javier, *Lastarria y el Derecho,* en: VV. AA. *Estudios sobre José Victorino Lastarria.* Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile, 1988, pp. 93-94.

[20] Baeza Marambio, M., *Esquema y notas,* pp. 79-80.

[21] Baeza Marambio, M., *Esquema y notas,* p. 80.

[22] Decreto de 5 de mayo de 1865, en: *Boletín* 33 (mayo de 1865) 5, N° 79, pp. 335-336.

[23] Véase la nota 154.

ella, los estudios superiores empezaron a ser impartidos en aquella Universidad directamente[24]. Por consiguiente, los de Derecho quedaron radicados en su Facultad de Leyes y Ciencias Políticas.

Ello no impidió que durante la segunda mitad del siglo XIX y en el primer tercio del siglo XX se fundaran varios cursos de Leyes distintos al sustentado por la Universidad de Chile, también con carácter estatal, o sólo privado.

El "curso de estudios legales" formado en 1865 en el Liceo de Hombres de Concepción, que dependía del Ministerio de Instrucción Pública, merced a la *Ley sobre instrucción secundaria y superior,* de 1879, pasó a la tuición de la Universidad de Chile; pero se extinguió en 1928 cuando le fue sustraído el presupuesto estatal que lo sostenía.

Los abogados Daniel Lastarria y David Campuzano instalaron en 1878 un curso privado en Valparaíso, que duró poco tiempo, pues en 1883 ya no funcionaba[25].

En 1888 se creó la Universidad Católica de Chile, con sede en Santiago. Desde su origen contó con una Facultad de Leyes y Ciencias Políticas -después Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, enseguida Facultad de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales y, finalmente, Facultad de Derecho- en la que al año siguiente empezó a funcionar un Curso de Derecho[26], que, refundido con la Facultad de Derecho, persevera hasta la fecha.

En 1894 la congregación religiosa de los Sagrados Corazones organizó un Curso de Leyes en Valparaíso, que en 1947 se incorporó, como tal y con su antigua personalidad jurídica, en la Universidad Católica de Valparaíso, la cual erigió, en contrapartida, una Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales para recibirlo, superponiendo al antiguo nombre del curso el de Escuela de Derecho. El antiguo curso, con el nombre recién indicado, perdura hasta hoy[27] en esa Universidad que desde 2003 es Pontificia.

[24] *Ley sobre instrucción secundaria y superior,* título 3º, § 2, artículos 23-30.

[25] BAEZA Marambio, M., *Esquema y notas,* p. 155.

[26] Sobre su historia, véase KREBS, Ricardo - MUÑOZ, Mª Angélica - VALDIVIESO, Patricia, *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile.* Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, (s.d.), vol. I, pp. 50-53, 127-136 y 496-500; II, pp. 1027-1034.

[27] Sobre su historia: HERNÁNDEZ, Roberto, *El curso de Leyes de los Sagrados Corazones de Valparaíso.* Valparaíso: Fisher, 1932.

Hacia 1889 funcionaba otro curso privado en Valparaíso asimismo, impartido por tres abogados, que no subsistió y del que no se tienen más noticias[28].

En 1911, por iniciativa del Consejo de Instrucción Pública, se decretó la instauración de un Curso de Leyes una vez más en Valparaíso[29], que funcionó en el Liceo de Hombres de la ciudad. Técnicamente dependía de la Universidad de Chile, que entonces administró dos cursos, el de Santiago y el de Valparaíso. A veces conocido como Curso Fiscal de Leyes, en 1928, en consonancia con los cambios producidos en Santiago, adquirió la denominación de Escuela (Curso) de Ciencias Jurídicas y Sociales, y con posterioridad pasó a denominarse Escuela de Derecho.

En oportuna reacción al cese del "curso de estudios legales" erigido en 1865 en el Liceo de Hombres de Concepción, la Universidad de Concepción, un establecimiento privado que había sido creado en 1919, resolvió, a principios de 1929, instituir su propio Curso de Derecho de cinco años de estudios, al amparo de una Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales, que en el mismo año quedó incorporada en una Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Ambas, la primera con el nombre de Escuela de Derecho, permanecen en el día de hoy[30].

En todos los casos, la Facultad de Leyes y Ciencias Políticas de la Universidad del Chile, que en 1927 cambió sucesivamente su nombre, primero a Facultad de Ciencias Jurídicas[31] y, en forma más definitiva, a Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales después[32], y que desde 1925 se desdobló en una facultad y en una Escuela de Leyes y Ciencias

[28] Baeza Marambio, M., *Esquema y notas*, p. 177.

[29] Decreto de 18 de mayo de 1911, en *Boletín* 80 (abril de 1911), p. 639. Se encargó al rector de la Universidad de Chile elevar al Ministerio de Instrucción Pública la proposición de los profesores que deberían servir en el nuevo curso.

[30] Sobre la historia del curso estatal de 1865-1928 y del no estatal de 1929 en adelante, véase: Universidad de Concepción. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, *Un siglo de estudios jurídicos en Concepción*. Concepción: 1986.

[31] Merced al artículo 17 letra e) del Decreto con fuerza de ley N° 2.066, publicado en *DO.* de 14 de mayo de 1927, que creó una Superintendencia de Educación Nacional.

[32] Por el artículo 4 letra d) del Decreto con fuerza de ley N° 4.926, publicado en *DO.* de 9 de septiembre de 1927, que fijó un nuevo estatuto orgánico de la Universidad de Chile. Sus posteriores estatutos, vale decir, aquellos contenidos en el Decreto con fuerza de ley N° 4.807, publicado en *DO.* de 18 de noviembre de 1929 (artículo 2 letra a); y después en el Decreto con fuerza de ley N° 280, publicado en *DO.* de 30 de mayo de 1931 (artículo 74), confirmaron el nuevo nombre.

Políticas (a veces llamada simplemente Escuela de Leyes), que en 1927 se denominó Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales, para finalmente recibir el nombre de Escuela de Derecho, poseyó, durante el período que estudiamos, tuición sobre cada uno de los cursos estatales y no estatales antes mencionados. Tal tuición se manifestaba en la necesidad de que los exámenes finales de cada asignatura y los de licenciatura y memoria se rindiesen ante comisiones integradas por profesores de la mencionada Facultad de esa Universidad, que además otorgaba el grado; ello debía implicaba, como es natural, que los planes de estudios impartidos en los cursos a que nos hemos referido hubieron de conformarse con los vigentes en la universidad del Estado.

Como se habrá observado, este régimen de control de los estudios de Derecho por la universidad estatal (de San Felipe primero, y de Chile después) fue el mismo imperante desde 1813 y después de 1879; y tal es la razón de que los dos períodos que terminamos de examinar formen una misma aunque dilatada época, que hemos hecho correr precisamente a partir de 1813. Ella concluyó en 1953.

1.3. *Tercera etapa (1953 a la fecha)*

En ese año fue emitida la Ley N° 11.183[33], cuyo artículo 3 N° 50 modificó el *Código Orgánico de Tribunales*, en orden a autorizar que la Corte Suprema otorgara el título de abogado a quienes exhibieran un grado de licenciado conseguido en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, por cierto de la Universidad de Chile, pero también de la Universidad Católica de Chile, la Universidad Católica de Valparaíso o la Universidad de Concepción[34]. Desde entonces, los planes de estudio

[33] *DO.* de 10 de junio de 1953.

[34] Los egresados de la Escuela de Derecho de Valparaíso, de la Universidad de Chile, recibían su grado de esta universidad, razón por la cual la ley citada no necesitó mencionar especialmente a aquella institución. La historia orgánica de esa escuela es compleja, como quiera que la Universidad de Chile, además de ella, creó varias otras para diferentes disciplinas en la ciudad. Su conjunto integró sucesivamente diversos organismos académicos, como fueron, primeramente, una Facultad de Valparaíso (1968), compuesta por "áreas", entre ellas la de Ciencias Sociales, a la que se adscribió la Carrera de Derecho, entre las cuales se puso como intermedio un Departamento de Ciencias Jurídicas y Desarrollo, en 1969. Después hubo una Sede de Valparaíso, establecida en 1972, en la cual quedó instalada una Facultad de Ciencias Sociales integrada, entre otros, por un Departamento de Ciencias Jurídicas y Políticas. En

del Derecho ofrecidos en las tres universidades no estatales mencionadas resultaron eximidas de tener que adaptarse a los de la Universidad de Chile, de guisa de adquirir ellas plena libertad para formar los suyos propios. Por consiguiente, como se ha dicho, el año 1953 determina el término de la segunda etapa, y el comienzo de una tercera que actualmente corre. Pero debemos separarla en dos períodos.

a) Durante el primero, entre 1953 y 1981, en que hubo tan sólo ocho universidades[35], cuatro facultades de Ciencias Jurídicas y Sociales, una estatal[36] y tres no estatales, pero reconocidas por el Estado[37], cinco escuelas de Derecho[38] y seis programas de enseñanza de éste[39], se caracterizó, como quedó preanunciado, por la libertad de cada escuela (facultad) para establecer sus planes de estudio y demás requisitos de graduación.

1974, aquella Facultad cambió su nombre por el de Facultad de Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales, con un Departamento de Ciencias Jurídicas, amén de otros. Finalmente, en 1981, la sede de Valparaíso fue independizada de la Universidad de Chile y convertida en Universidad de Valparaíso, que el mismo año erigió una Facultad de Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales, y en ella quedó integrada una Escuela de Derecho, en sustitución del anterior Departamento de Ciencias Jurídicas. En medio de tales mudanzas, con todo, hay continuidad entre el Curso fiscal de 1911 y la actual Escuela de Derecho de la Universidad de Valparaíso.

[35] Eran las Universidades de Chile (1839/1842), Pontificia Católica de Chile (1888), de Concepción (1919), Católica de Valparaíso (1928), Técnica Federico Santa María (1929), Técnica del Estado (1947), Austral de Chile (1954) y Católica del Norte (1956).

[36] La de la Universidad de Chile sita en Santiago y su sede de Valparaíso.

[37] Estaban emplazadas en las Universidades de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, de Concepción y Católica de Valparaíso.

[38] Cada una de las Facultades de Ciencias Jurídicas y Sociales mencionadas en la nota anterior tenía su Escuela de Derecho, y, por ende, había cuatro. A ellas se añadía una Escuela de Derecho en la sede de Valparaíso de la Universidad de Chile (véase la nota 34), integrada en su Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de Santiago. En 1981, tal sede se convirtió en la Universidad de Valparaíso, con una Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y una Escuela de Derecho propias. Todavía, desde 1976, se sumó un Curso de Derecho con sede en Talcahuano, dependiente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que en 1991 pasó a la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

[39] Vale decir (véase la nota anterior), los impartidos por cada una de las dos escuelas de Derecho de la Universidad de Chile (Santiago y Valparaíso), los dos impartidos por la Escuelas de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Santiago y Talcahuano), y cada uno de los impartidos en las escuelas de Derecho de las universidades Católica de Valparaíso y de Concepción.

Con el objeto de coordinarse las facultades a la fecha existentes, e intercambiar informaciones sobre extensión, cursos de graduados, investigación científica, etcétera, en 1965 fue creado un Consejo de Decanos integrado precisamente por los de las Facultades de Derecho de las Universidades de Chile, Católica de Chile, de Concepción y Católica de Valparaíso[40], que todavía funciona[41], con el agregado posterior del Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales de la Universidad de Valparaíso.

b) El segundo período se inició en 1981. Dos procesos paralelos lo definen.

i) A partir de ese año, por un lado, empezó la fundación de nuevas universidades que fueron directa e inmediatamente reconocidas por el Estado, con el mismo rango que tenían las ocho preexistentes a 1981. La erección se hizo sobre la base de las sedes que algunas de estas últimas habían venido instalando en diversas ciudades del país. Cuando tales sedes pertenecían a universidades estatales, el procedimiento de creación empleado fue la ley[42]. En el caso de las sedes que pertenecían a la Pontificia Universidad Católica de Chile, la fundación provino del prelado ordinario del lugar, seguida del reconocimiento oficial por parte del Estado[43]. Así, entre 1981 y 1993 se erigieron diecisiete de estas nuevas universidades, entre estatales y no estatales.

[40] Véase *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile,* cuarta época, vol. IV (1964-1965) 4, p. 129.

[41] En 2005 promovió, en consorcio con la Fundación Fernando Fueyo Laneri, la conmemoración del centésimo quincuagésimo aniversario de la promulgación del *Código Civil* de Chile, a cuyo efecto se organizó un Congreso Internacional de Derecho (Santiago, salón de honor del ex palacio del Congreso Nacional, lunes 3 - jueves 6 de octubre de 2005), una exposición bio-bibliográfica, histórica y documental "El Código Civil y su época", localizada en la Casa Central de la Universidad de Chile (octubre-noviembre de 2005), y una edición facsimilar de la primera del *Código Civil* de Chile (1856), de cuatrocientos ejemplares numerados, casi enteramente vendida por suscripción previa.

[42] Tal fue el caso de las Universidades de Antofagasta, de Atacama, de La Serena, de Valparaíso, de Talca, de La Frontera y de Magallanes, todas en 1981; de Tarapacá en 1982; Arturo Prat en 1984; Metropolitana de Ciencias de la Educación y de Playa Ancha de Ciencias de la Educación en 1985; del Bío-Bío en 1988; y Tecnológica Metropolitana y de Los Lagos en 1993. También en 1981, la Universidad Técnica del Estado, fundada en 1947, fue denominada Universidad de Santiago.

[43] Tal ocurrió en 1991 con las Universidades del Maule, Católica de Temuco y Católica de la Santísima Concepción.

No todas ellas alzaron escuelas o programas de Derecho, y las que llegaron a hacerlo, no procedieron a organizarlos coetáneamente con su institución. De hecho, el proceso ocurrió entre 1991 y 2001, y hoy contamos a las siguientes con escuelas (facultades) y programas: Universidad Arturo Prat (1991), Universidad de Talca (1992), Universidad de Antofagasta (1993), Universidad Católica de Temuco (1994), Universidad de Tarapacá (1994, y después otro programa en 2003), Universidad de Atacama (1995) y Universidad de Magallanes (2001). La Universidad de Valparaíso, fundada por el Estado en 1981, continuó con la Escuela de Derecho que había en la sede de Valparaíso de la Universidad de Chile, que se remontaba, como vimos, al Curso Fiscal de Leyes instituido en 1911[44]. La Universidad Católica de la Santísima Concepción desde su establecimiento en 1991 asumió el Curso de Derecho que en 1976 había instalado la Pontificia Universidad Católica de Chile en Talcahuano. En total, pues, a la fecha son diez programas de Derecho los impartidos por estas universidades[45].

A lo anterior se sumó que tres universidades de las preexistentes a 1981, después de este año erigieron cuatro escuelas (facultades) de Derecho por sí mismas y sin sometimiento al Decreto con fuerza de ley N° 1 de 1981, sobre universidades (del que hablaremos enseguida), como podían hacerlo: se trató de la Universidad Austral de Chile, que lo hizo en 1990; la Universidad Católica del Norte que procedió a ello en 1993, en Antofagasta y en Coquimbo; y la Universidad de Concepción que en 2005 fundó un programa con sede en Chillán[46].

El conjunto formado por las universidades estatales y no estatales preexistentes a 1981, las estatales creadas por ley y las no estatales reconocidas directamente por el Estado, en y desde ese año, integran una institución denominada Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (que, en realidad, data de 1954[47]). Son veinticinco universidades. En total, desde ellas son dieciocho los programas de Derecho ofrecidos. En virtud del Decreto ley N° 3.631, de 1981[48], que modificó

[44] Véase la nota 34.

[45] Fuente: "Estadísticas" del Consejo Superior de Educación.

[46] *Ibid.*

[47] Creado de paso, para ciertos efectos financieros, por la letra c) del artículo 36 de la Ley N° 11.575, que se publicó en *DO.* de 14 de agosto de 1954, lo componían las universidades preexistentes a 1981, con excepción de la del Norte, sólo erigida en 1956.

[48] *DO.* de 28 de febrero de 1981.

el artículo 523 N° 2 del *Código Orgánico de Tribunales,* el cual, desde 1953, como se vio, exigía, para ser abogado, la licenciatura conseguida en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile, o de la Universidad Católica de Chile, o de la Universidad Católica de Valparaíso, o de la Universidad de Concepción, ahora, muy en general, se vino a pedir: "Tener el grado de licenciado en Ciencias jurídicas otorgado por una Universidad, en conformidad a la ley". Eso vino a significar que las licenciaturas conferidas por las nuevas universidades de que hablamos también fueron idóneas para conducir a la abogacía.

ii) Por otra parte, en el mismo año 1981 fue emitido el Decreto con fuerza de ley N° 1 (del Ministerio de Educación)[49], que configuró un procedimiento administrativo de establecimiento de nuevas universidades privadas reconocidas por el Estado (artículos 15 y siguientes). Las noveles fundaciones debían someter sus planes de estudio a la aprobación de una universidad autónoma libremente escogida (artículo 24), y las cinco primeras promociones de sus alumnos habían de rendir los exámenes finales y el de grado ante comisiones paritarias de profesores de la universidad examinada y de la examinadora, con voto calificado de los de estas últimas (artículo 26 inciso 1°). De acuerdo con la norma, las universidades examinadas alcanzaban su independencia al conseguir cierto promedio de aprobación de alumnos de tales cinco primeras promociones (artículo 26 inciso 2°). Durante su período de sometimiento a la tuición de una universidad examinadora, las examinadas propiamente tenían libertad para constituir los planes de estudio que quisieran, si eran aprobados por la examinadora escogida. En la práctica, fue natural que ellos tendieran a adaptarse a los vigentes en esta última. Una vez alcanzada la autonomía, su libertad para fijar planes y demás requisitos de graduación empezaba a ser total.

Con posterioridad, la Ley N° 18.962, *Orgánica constitucional de enseñanza,* de 1990[50], estableció un procedimiento de acreditación para nuevas universidades no estatales ante un Consejo Superior de Educación, creado por ella misma, que, durante seis años, prorrogables hasta por cinco, tiene facultades suficientes para velar por la ejecución

[49] *DO.* de 3 de enero de 1981.

[50] *DO.* de 10 de marzo de 1990. Después el texto refundido, coordinado y sistematizado de esta ley fue fijado por el Decreto con fuerza de ley N° 1 (Ministerio de Educación), publicada en *DO.* de 21 de febrero de 2006.

fiel del proyecto institucional de la universidad que se acredita ante él, incluso la de disponer exámenes selectivos a los cursos impartidos en ellas. Una vez obtenida la acreditación, la institución alcanza su plena autonomía.

Entre 1982 y 2006 se han erigido treinta y siete[51] de estas nuevas universidades[52]. Veintisiete de ellas han organizado ciento once programas de Derecho, entre el primero de aquellos años y el de 2005, como sigue[53]:

Universidad Gabriela Mistral: 1 (Santiago, 1982)
Universidad Diego Portales: 1 (Santiago, 1983)
Universidad Central de Chile: 6 (dos programas en Santiago, dos en La Serena, dos en Antofagasta, entre 1983 y 2003)
Universidad Finis Terrae: 2 (dos programas en Santiago, 1989-2000)
Universidad Adolfo Ibáñez: 2 (un programa en Valparaíso y uno en Santiago, 1989-2002)
Universidad Andrés Bello: 2 (un programa en Santiago y uno Viña del Mar, 1989-2002)
Universidad Bolivariana: 9 (dos programas en Santiago, dos programas en Iquique, dos programas en Los Ángeles, un programa en Maule/ Colbún, dos programas en Ovalle, entre 1989 y 2003)

[51] La primera en crearse fue la Universidad Gabriela Mistral en 1982. En 1983 fueron establecidas la Universidad Central de Chile y la Universidad Diego Portales. En 1988 erigiéronse las Academia de Humanismo Cristiano, Finis Térrea y Mayor; las siguientes Universidades: La República, de Las Américas, Adolfo Ibáñez, Bolivariana y Nacional Andrés Bello fueron fundadas en 1989. La Universidad Adventista de Chile, la Universidad Autónoma del Sur, la Universidad Bernardo O'Higgins, la Universidad de Ciencias de la Informática, la Universidad de Arte y Ciencias Sociales, la Universidad de Los Andes, la Universidad del Desarrollo, la Universidad del Mar, la Universidad del Pacífico, la Universidad de Viña del Mar, la Universidad Internacional Sek, la Universidad Mariano Egaña, la Universidad San Sebastián, la Universidad Santo Tomás, lo fueron en 1990. Las Universidades de Aconcagua, de Artes, Ciencias y Comunicación, Iberoamericana de Ciencias y Tecnología, Marítima de Chile, en 1991; Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez y Tecnológica de Chile (ex U. Tecnológica en 1992; Tecnológica Metropolitana en 1993; Alberto Hurtado y Miguel de Cervantes fueron establecidas en 1998; en 2003, la Universidad de Rancagua; en 2004, la Universidad Regional San Marcos; y en 2006, la Universidad Chileno Británica de Cultura. Las últimas cuatro indicadas no alcanzan aún su autonomía.

[52] En total a la fecha, quince nuevas universidades fundadas en el período debieron cerrar sus puertas.

[53] Fuente: "Estadísticas" del Consejo Superior de Educación.

Universidad La República: 13 (cuatro programas [dos diurnos y dos vespertinos] en Santiago, uno en Antofagasta, dos en Colchagua/ San Fernando, uno en Concepción, uno en La Serena, uno en Linares, uno en Los Ángeles, dos en Ñuble/ Chillán/ San Carlos, entre 1989 y 2003)
Universidad de Los Andes: 1 (Santiago, 1990)
Universidad Autónoma de Chile: 5 (dos programas en San Miguel, uno en Talca, dos en Temuco, entre 1990 y 2005)
Universidad Internacional Sek: 2 (Santiago, 1990-2003)
Universidad Bernardo O'Higgins: 2 (Santiago, 1991)
Universidad del Desarrollo: 2 (un programa en Santiago y uno en Concepción, 1991-1999)
Universidad del Mar: 16 (dos programas en Viña del Mar, uno en Antofagasta, dos en Arica, uno en Calama, dos en Curicó, dos en Iquique, dos en La Serena, uno en Punta Arenas, uno en San Fernando, dos en Talca, entre 1991 y 2003)
Universidad San Sebastián: 6 (Concepción, Osorno, Puerto Montt, Santiago, Talcahuano, Valdivia, entre 1991 y 2004)
Universidad Santo Tomás: 10 (dos programas en Santiago, dos en Antofagasta, dos en Iquique, Los Ángeles, Talca, dos en Viña del Mar, entre 1992 y 2004)
Universidad de las Américas: 12 (dos programas en La Florida, dos en Maipú, dos en Providencia, dos en Santiago Centro, dos en Concepción, dos en Viña del Mar, entre 1992 y 2004)
Universidad de Artes y Ciencias Sociales: 5 (dos programas en Santiago, dos en Cañete, Cabrero, entre 1993 y 2003)
Universidad Academia de Humanismo Cristiano: 1 (Santiago, 1997)
Universidad Miguel de Cervantes: 2 (Santiago, 1998)
Universidad Mayor: 1 (1999)
Universidad Marítima de Chile: 2 (Viña del Mar, 1999-2000)
Universidad Alberto Hurtado: 1 (Santiago, 2001)
Universidad Mariano Egaña: 3 (dos programas en Santiago, uno en La Serena, entre 2002 y 2003)
Universidad Regional San Marcos: 1 (Concepción, 2004)
Universidad de Ciencias de la Informática: 2 (Santiago, 2004)
Universidad de Viña del Mar: 1 (Viña del Mar, 2005)[54].

[54] Fuente: "Estadísticas" del Consejo Superior de Educación.

Por cierto, también vale para estas universidades la reforma del artículo 523 N° 2 del *Código Orgánico de Tribunales*, introducida por el Decreto ley N° 3.631, de 1981[55], que modificó el artículo 523 N° 2 ese código, según la cual, para ser abogado, necesario es: "Tener el grado de licenciado en Ciencias jurídicas otorgado por una Universidad, en conformidad a la ley". En otras palabras, también el grado otorgado por dichas universidades habilita para conseguir ese título.

De este modo, desde 1981, por las dos vías antes enunciadas, se inició en Chile un fenómeno de multiplicación de universidades y, en lo que nos interesa, de escuelas (facultades) y programas de Derecho, de guisa que, en la actualidad, existen ciento veintinueve[56] programas impartidos desde noventa escuelas pertenecientes a cuarenta y dos universidades.

2. Los grados académicos en Derecho

2.1. *Panorama general*

Iniciaremos este examen con una presentación general, porque la historia de la secuencia e interrelación de los grados académicos necesarios para conseguir el título de abogado ha sido particularmente enrevesada en Chile. No tanto en época indiana, en que la sucesión de los grados de bachiller, licenciado y doctor y del título de abogado aparecen con delimitación. Al fundarse el Instituto Nacional, el único grado exigido para llegar a ser abogado fue el de bachiller en Cánones y Leyes. Un decreto de Bernardo O'Higgins, emitido en 1821, impuso el requisito de poseer el grado de doctor[57]; pero la norma cayó en pronto desuso; así que el bachillerato fue, de hecho, el único grado necesario hasta 1842/1844, cuando se le antepuso el bachillerato en Filosofía y Humanidades y se le pospuso la licenciatura en Leyes (que, empero, no exigía nuevos estudios), al tiempo de desaparecer el de doctor La exigencia de ambos bachilleratos, en secuencia, y de

[55] *DO.* de 28 de febrero de 1981.

[56] La prensa ha informado de existir el proyecto de un nuevo programa en la Universidad de Aconcagua, acerca del cual a esta fecha no existen datos oficiales.

[57] *Boletín de las leyes y decretos del Gobierno, 1821-1822.* Santiago: Imp. Nacional, 1901, pp. 91-92.

la licenciatura, persistió hasta 1929, cuando el bachillerato en Leyes fue suprimido, de modo de permanecer únicamente aquél en Filosofía y Humanidades, para iniciar los estudios, y la licenciatura, como grado único y final antes del título de abogado, hasta 1966, en que el primero de los grados nombrados fue abolido. Así que hoy, para ser abogado, entre otros requisitos, es necesaria tan sólo una licenciatura en Ciencias Jurídicas.

Por lo que atañe al grado de doctor, él desapareció del horizonte en 1842 y sólo fue legalmente restaurado en 1927, aunque, de hecho, unos programas de estudios a él conducentes empezaron a impartirse únicamente desde 2004, al amparo de un nuevo régimen establecido en 1981. Fuera del antes recordado e inoperante decreto de O'Higgins, el doctorado nunca ha sido requisito para conseguir el título de abogado.

En el mismo año de 1981 se introdujo el grado de magíster, como general, en el sentido de poder concederse con respecto a cualquier disciplina y, por consiguiente, también en ramas jurídicas. Antes, sólo en la época indiana existió el grado de maestro, pero con el carácter específico que en su momento veremos, no aplicable a los estudios de Derecho.

Ahora bien, durante la época en que sólo el bachillerato en Leyes funcionó como requisito para finalmente conseguir el título de abogado, o sea, hasta 1842, y durante aquella en que se exigió, además de ese bachillerato, el de licenciado, vale decir, desde 1842 hasta 1929, el plan de estudios jurídicos quedó radicado únicamente en el bachillerato; salvo entre 1924 y 1929, cuando se dividió artificialmente el curso de los estudios, en tres años para el bachillerato y dos para la licenciatura. Como ha quedado dicho, en el último de los años señalados aquel grado fue suprimido, y desde entonces el plan de estudios legales empezó a quedar radicado sólo en la licenciatura.

En el presente capítulo nos centraremos en los grados, sin referencia mayor que la necesaria a los estudios jurídicos que contienen; a los cuales nos contraeremos en el capítulo que sigue.

2.2. *El bachillerato en su historia y en la actualidad*

a) La Facultad de Cánones y Leyes de la Real Universidad de San Felipe confería el grado de bachiller en Cánones y Leyes después de cinco años hasta 1795, y de tres años a partir de entonces, de haber frecuentado lecciones el candidato y de rendir un examen. En 1772,

con el fin de suplir el vació educacional producido con la expulsión de la Compañía de Jesús en 1767, fue fundado un internado con el nombre de Real Seminario de Nobles de Santiago, que a los pocos meses de su instalación empezó a ser llamado Convictorio Carolino[58]. Entró en funciones en 1778. Era una institución de estudios generales destinada a preparar a los jóvenes para su ingreso en la universidad como candidatos precisamente al bachillerato. Ahí se enseñaba Gramática, Retórica, Filosofía, Cánones, Leyes y Teología. Ignoramos el tiempo que exigía el estudio jurídico, pero es posible que fuese de tres a cuatro años, como ocurría en relación con otras disciplinas. Los alumnos del Convictorio Carolino debían, en todo caso, rendir sus exámenes en la Real Universidad de San Felipe para conseguir el bachillerato; mas, previamente les administraba él uno particular. Desde 1782 ya no fueron oficialmente necesarios los primeros para el otorgamiento del grado por la Universidad, aunque, debido a las protestas de ésta, la decisión no se observó y poco después se reinició la práctica de las examinaciones universitarias[59].

Una vez obtenido el bachillerato, el graduado quedaba habilitado para proseguir estudios conducentes a la licenciatura, pero ahora en el interior de la Universidad. Desde 1808 fue necesario poseer un bachillerato en Filosofía para graduarse con el mismo grado en Cánones y Leyes[60].

b) El plan de estudios del Instituto Nacional, creado en 1813, el cual, como quedó dicho, junto a otros establecimientos educacionales, absorbió al Convictorio Carolino, asimismo habilitaba para obtener el bachillerato en Cánones y Leyes; y, al efecto, incluía diversos cursos de cuatro años de duración, que en su momento examinaremos[61]. Al término de tales estudios estaban previstas una prueba oral rendida ante la Universidad de San Felipe, y la composición de una memoria escrita para ser defendida ante un tribunal de doctores. Con la apro-

[58] Literatura: Frontaura, José Manuel, "*El Convictorio Carolino. Apuntes para la historia de los antiguos colegios de Chile*", en: *Anales de la Universidad de Chile* 75 (1889), pp. 256 ss.; González Echenique, J., *Los estudios jurídicos y la abogacía*, pp. 152 ss.; Lira Montt, Luis, *Los colegios reales de Santiago de Chile. Reseña Histórica e índice de colegiales, 158 -1816*. Santiago: 1977, pp. 24 ss.

[59] González Echenique, J., *Los estudios jurídicos y la abogacía*, pp. 157-158.

[60] *Ibid.*, p. 125.

[61] Véase 3, 3.2, a)

bación de ambos ejercicios, el candidato recibía su grado de bachiller, que lo habilitaba para perseguir el título de abogado, luego de una permanencia en la Academia de Leyes y Práctica Forense. En 1823, sin embargo, se repitió un hecho ya producido en época indiana, consistente en la supresión de la exigencia de aprobar exámenes ante la Universidad para la obtención del grado de bachiller, de modo que aquella debía otorgarlo con el sólo mérito de un certificado del rector del Instituto Nacional, en que constara la aprobación de los cursos del programa[62].

En todo caso, como se ve, la reforma de la enseñanza que implicó la instauración del Instituto Nacional prescindió del grado de licenciado. Este régimen estuvo vigente hasta 1842/1844.

c) En 1842 fue emitida la primera "Ley orgánica de la Universidad de Chile", de 19 de noviembre de ese año, ya antes creada por un Decreto con fuerza de ley de Decreto con fuerza de ley de 17 de abril de 1839[63]. Su artículo 16 inciso 1° sólo preveía el otorgamiento de los grados de bachiller y licenciado. El inciso 2° del mismo artículo, en relación con el artículo 15, completados por los artículos 1 a 11 del *Reglamento para la concesión de grados en las facultades de la Universidad de Chile,* emanado en 1844, diseñaron el siguiente esquema de estudios y grados conducente al bachillerato en la Facultad de Leyes y Ciencias Políticas, que así se llamó la de la nueva Universidad, en sustitución de aquella de Cánones y Leyes de la antigua:

i) la posesión del bachillerato conseguido en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad (artículo 1 inciso 6°);

ii) la aprobación de una secuencia de ramos, que no eran otros que los impartidos en el Instituto Nacional, según un plan de estudios vigente desde 1832, que en su momento veremos (ibíd.); y

iii) la aprobación de un examen público sobre un "tratado" (capítulo o parte) perteneciente al programa de una de las asignaturas

[62] Decreto del Gobierno, de 13 de marzo de 1823, en AMUNÁTEGUI Solar, Domingo, *Los primeros años del Instituto Nacional.* Santiago: Imp. Cervantes, 1889, pp. 236-237.

[63] Véase la nota 11. El mismo decreto previó que mientras no se emitieren las ordenanzas de la nueva universidad, su rector sería quien a la fecha era el de la de San Felipe (Juan Francisco Meneses, el cual, por ende, fue el primer rector de la Universidad de Chile, y no Andrés Bello, como usualmente se repite); y que se continuarían otorgando los grados en conformidad con el plan de estudios del Instituto Nacional y las constituciones de la Universidad de San Felipe.

del plan de estudios sorteada con seis días de anticipación al examen (artículos 6 y 7).

Debe tenerse presente que el grado de bachiller en Filosofía y Humanidades, exigido por el reglamento de 1844, para postular al de bachiller en Leyes, se obtenía después de egresar el joven de la enseñanza secundaria y de haber rendido un examen de Latín, Castellano, principios de Historia, principios de Literatura y Filosofía ante la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad[64]. En circunstancias normales, pues, se suponía que una persona ingresaba en la Facultad de Leyes para proseguir los estudios de bachillerato en la misma materia ya premunido de su bachillerato en Filosofía y Humanidades[65].

Una vez logrado el bachillerato en Leyes, el graduado debía aspirar al de licenciado, sin nuevos estudios, sino sólo merced a ciertos ejercicios en la Academia de Leyes y Práctica Forense y a algunos exámenes, para después postular al título de abogado, como en su lugar veremos[66].

La *Ley sobre enseñanza secundaria y superior,* de 1879, no innovó en estos regímenes, y conservó la exigencia de un bachillerato en Filosofía y Humanidades para ingresar en la Universidad a fin de estudiar el bachillerato en Leyes (artículo 37 inciso final), y la de éste para obtener la licenciatura (artículo 37 inciso 2°) sin nuevos estudios. También conservó la exigencia de pruebas finales de competencia para cada grado (artículo 39).

d) En 1924, los estudios legales, que a sazón estaban fijados en cinco años, fueron divididos en dos grupos: uno, correspondiente a los tres primeros años del total, permitía optar al bachillerato; el segundo, que abarcaba los dos último años, conducía a la licenciatura. Los artículos 19 y 20 del pertinente decreto[67] regulaban el bachillerato en Leyes, para el cual se exigía, aparte el grado de bachiller en la Facultad de Filosofía y Humanidades, haber rendido satisfactoriamente, pues,

[64] *Reglamento para la concesión de grados en las facultades de la Universidad de Chile,* artículo 6 inciso 1°.

[65] Esto fue legalmente así desde la emisión de un decreto de 16 de enero de 1866, en *Boletín* 34 (1866) 1, N° 8, pp. 37-38, por el cual se exigió el bachillerato en examen como requisito para matricularse en los cursos de Leyes, vale decir, no ya sólo para conseguir el bachillerato en Leyes.

[66] Véase 8, b) y c).

[67] Decreto de la Junta de Gobierno N° 3.655 (Ministerio de Instrucción Pública), de 16 de septiembre de 1924, en: *Boletín* 93 (Septiembre de 1924), pp. 1.637-1.655.

los exámenes de la promoción de los tres primeros años del plan de estudios de cinco[68], y aprobar un examen que constaría de dos partes: una memoria escrita sobre cualquier tema comprendido en el plan de estudios; y una prueba oral, de dos partes, a su vez, la primera destinada a que el candidato expusiera sintéticamente su memoria y respondiera a las preguntas formuladas sobre ella por los miembros de la comisión; y la segunda, consistente en la examinación sobre el tema de una cédula sacada a la suerte de entre el conjunto previamente establecido. Una vez pasados dieciocho meses de obtenido el bachillerato, se podía optar a la licenciatura.

e) Dos años después, los exámenes para el bachillerato en Leyes fueron eliminados, aunque se mantuvo la artificial sección de los estudios en dos partes diseñada en 1924. De acuerdo con el artículo 20 del decreto que impuso un nuevo plan en 1926[69], por el sólo hecho de aprobarse los exámenes de la promoción del 3° al 4° año, el alumno quedaba habilitado para recibir el grado de bachiller, a cuyo efecto el decano debía remitir una nómina de los promovidos al rector.

f) En 1927, el Decreto con fuerza de ley N° 7.500, de ese año[70], pensado para reorganizar completamente la enseñanza en todos sus niveles, articuló las universidades en facultades integradas por institutos y escuelas (artículo 26). El inciso 3° de dicho artículo disponía que "para ingresar a las escuelas universitarias, se requiere el título de bachiller, el que será otorgado después de cursarse en los institutos correspondientes los estudios necesarios". En correspondencia, un posterior Decreto con fuerza de ley N° 600, de 1928[71], implantó los previstos institutos universitarios. En ellos debía prepararse a los estudiantes para obtener los grados de bachiller, bachiller especial, licenciado y doctor (artículo 5). Se instituían nominativamente varios grados de doctor, licenciado y bachiller (artículo 6), pero ninguno en Derecho. Ambos decretos, sin embargo, no subsistieron al cabo de poco tiempo ni alcanzaron a ser mayormente aplicados[72].

[68] Véaselo en 3, 3.3, d).

[69] Decreto supremo N° 3.259, de 12 de julio de 1926, en: *Boletín* 95 (julio de 1926), pp. 1.766-1.782.

[70] *DO.* de 27 de diciembre de 1927.

[71] *DO.* de 19 de marzo de 1928.

[72] El Decreto con fuerza de ley N° 7.500 (véase la nota 70) fue derogado por el N° 5.449, de 14 de noviembre de 1928, no publicado en el *Diario Oficial,* aunque

g) El grado de bachiller en Ciencias jurídicas y sociales expiró en 1929[73]. En ese año fue emitido el Decreto con fuerza de ley N° 4.807, que aprobaba un *Estatuto orgánico de la enseñanza universitaria*[74], cuyo artículo 40 reconoció tan sólo los títulos de licenciado y doctor. Cuando en 1931 fue emitido el Decreto con fuerza de ley N° 280, que contenía un nuevo y más definitivo estatuto orgánico para la Universidad de Chile[75], la situación creada en 1929 hubo de ser confirmada. Su artículo 40, en efecto, también se limitaba a reconocer los grados de licenciado y doctor; y su artículo 42 disponía que el título de abogado debía otorgarse a los licenciados en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, como empezó a llamarse la antigua Facultad de Leyes y Ciencias Políticas, después de que en mayo de 1927 se le cambiara el nombre por el de Facultad de Ciencias Jurídicas[76], y en septiembre de 1927 se la denominara precisamente Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales[77],

recogido en Contraloría General de la República, *Recopilación de decretos con fuerza de ley dictados en virtud de las leyes 4.113 y 4.156* [...]. Santiago: Imprenta Nacional, 1929, vol. II, p. 142; y el Decreto con fuerza de ley N° 5.341, de 3 de noviembre de 1928, publicado en *DO.* de 10 de noviembre de 1928, dispuso que desde el 1 de enero de 1929 los institutos universitarios quedaran suprimidos.

[73] Poco antes, el Decreto con fuerza de ley N° 7500, de 1927 (véase la nota 70), que, bajo el nombre de reforma educacional, había diseñado en general el sistema de la educación primaria, media y universitaria, hubo de confirmar el sistema precedente, en orden a exigir el bachillerato para la licenciatura en su artículo 26 inciso 3°, que decía: "Para ingresar a las escuelas universitarias, se requiere el título de bachiller, el que será otorgado después de cursarse en los institutos correspondientes los estudios necesarios. En estos institutos habrá, además, cursos de altos estudios y de ciencias puras, los cuales capacitarán para optar al doctorado correspondiente". Los institutos universitarios, a que alude aquella norma, fueron creados, como vimos, por el Decreto con fuerza de ley N° 600, de 10 de marzo de 1928 (nota 71). Ahora bien, según quedó dicho también, tanto la reforma como los institutos universitarios tuvieron vida efímera (véase la nota 72).

[74] *DO.* de 18 de noviembre de 1929, en el cual también fue publicado el Decreto con fuerza de ley N° 5.146, que derogó la ley de 9 de enero de 1879 sobre educación secundaria y superior.

[75] *DO.* de 30 de mayo de 1931.

[76] Merced al artículo 17 letra e) del Decreto con fuerza de ley N° 2.066, publicado en *DO.* de 14 de mayo de 1927, que creó una Superintendencia de Educación Nacional. La letra d) del citado artículo establecía, además, una Facultad de Ciencias Sociales, Filosofía y Letras.

[77] Por el artículo 4 letra d) del Decreto con fuerza de ley N° 4.926, publicado en *DO.* de 9 de septiembre de 1927, que fijó un estatuto orgánico de la Universidad de

que fue, pues, el nuevo nombre definitivo[78]. El bachillerato en Leyes, por consiguiente, desapareció, y los estudios de Derecho quedaron vinculados exclusivamente con la licenciatura.

h) Luego de un breve intervalo[79], persistió, empero, la exigencia de un bachillerato de ingreso en la Universidad. Su mención era en Humanidades, y sustituyó al antiguo en Filosofía y Humanidades, cuyo otorgamiento empezó a corresponder a la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, pues tal fue el nombre impuesto a la antigua de Filosofía y Humanidades por el artículo 74 del nuevo estatuto orgánico. De acuerdo con el artículo 43 inciso 2° del mismo, tal grado sería necesario para incorporarse, en efecto, a las escuelas universitarias y para obtener los grados y títulos conferidos por la Universidad.

Este bachillerato se otorgaba, pues, a los egresados de la enseñanza secundaria que aprobaran unas pruebas especiales que les administraba la Universidad de Chile. El alumno que participaba en tales pruebas, al ser reprobado en él, no conseguía por cierto el grado; y junto con aprobarlo recibía una puntuación (entre 21 y 35 puntos), que permitía a las universidades seleccionar para el ingreso.

En 1966, el bachillerato fue reemplazado por una Prueba de Aptitud Académica, con la misma función que su precedente, aunque en este examen no se reprobaba, de modo que todos los participantes en ella recibían una puntuación (hasta 800 puntos). En 2003 ha sido

---

Chile. Consecuentemente, la letra e) del mismo artículo estableció una Facultad de Humanidades, Filosofía y Letras. Véase la nota anterior.

[78] Los siguientes estatutos orgánicos de la Universidad de Chile, vale decir, aquellos contenidos en el Decreto con fuerza de ley N° 4.807, publicado en *DO.* de 18 de noviembre de 1929 (artículo 2 letra a); y después en el artículo 74 del Decreto con fuerza de ley N° 280, publicado en *DO.* de 30 mayo de 1931, confirmaron el nombre.

[79] El Decreto reglamentario de la enseñanza secundaria N° 2.693, de 20 de junio de 1928, y el Decreto con fuerza de ley N° 4.096, de 31 de agosto de 1928, no publicado en el *Diario Oficial,* pero sí, aunque con retraso, en *Boletín* 97 (septiembre de 1928), pp. 2.506-2.509, habían suprimido el bachillerato en Humanidades, que fue reemplazado por una licencia secundaria otorgada sin más a los alumnos que terminaran con éxito su enseñanza en institutos, liceos y colegios. El artículo 1 del Decreto con fuerza de ley N° 207, de 30 de enero de 1929, no publicado en el *Diario Oficial,* aunque recogido en CONTRALORÍA GENERAL DE LA REPÚBLICA, *Recopilación de decretos con fuerza de ley dictados en virtud de las leyes 4.113 y 4.156* [...]. Santiago: Imprenta Nacional, 1929, vol. II, pp. 44-45, sólo exigió tal licencia para ingresar en las escuelas universitarias, a las que su artículo 2 fijó cupos de ingreso.

sustituido por una Prueba de Selección Universitaria. Ni la primera ni la segunda de las pruebas mencionadas conduce a un grado.

i) El artículo 9 del Decreto con fuerza de ley N° 1, de 1980, que fijó normas sobre universidades[80], al estatuir sobre los grados académicos conferibles por las universidades, no incluyó al de bachiller. Pero el artículo 31 inciso 4° de la Ley N° 18.962, *Orgánica constitucional de enseñanza,* de 1990[81], dejó abierta la posibilidad de introducirlo las universidades, cuando dijo: "Las universidades podrán otorgar títulos profesionales y toda clase de grados académicos en especial, de licenciado, magíster y doctor", porque el de bachiller quedó comprendido en la amplia facultad acordada de "otorgar [...] toda clase de grados". Lo propio fue establecido en los mismos términos por el artículo 31 inciso 4° de la Ley N° 18.962, *Orgánica constitucional de enseñanza,* de 1990[82].

j) De hecho, algunas universidades han abierto programas de bachillerato, conducentes al grado homónimo, concebidos como propedéuticos a un género amplio de licenciaturas, a una de las cuales queda consentido ingresar una vez conseguido el grado. Su fundamento es entregar a los futuros licenciados una inicial y amplia base cultural, que se vierta en un grado verificable, pero que al mismo tiempo haga posible una elección deliberada de la futura licenciatura, y permita que los cursos ya aprobados tengan la misma validez en diversas de aquéllas.

Que sepamos, no existe a la fecha ningún bachillerato en Ciencias Jurídicas. Pero hay varios, que incluyen en su denominación a las Ciencias Sociales, o a las Humanidades (en un caso con la Filosofía), o a ambas, y habilitan para el ingreso en la carrera de Derecho, entre muchas otras. Tenemos así diez programas, todos de cuatro semestres, salvo los que se indican con un número diverso:

Pontificia Universidad Católica de Chile: Bachillerato en Ciencias Sociales y Humanidades

Universidad Alberto Hurtado: Bachillerato en Filosofía y Humanidades

Universidad Andrés Bello: Bachillerato en Humanidades (2)

Universidad de Concepción: Bachillerato en Humanidades

[80] *DO.* de 3 de enero de1981.

[81] *DO.* de 10 de marzo de 1990. Después el texto refundido, coordinado y sistematizado de esta ley fue fijado por el Decreto con fuerza de ley N° 1 (Ministerio de Educación), publicada en *DO.* de 21 de febrero de 2006.

[82] *Ibid.*

Universidad de Los Andes: Bachillerato en Ciencias Sociales y Humanidades de dos semestres
Universidad de Viña del Mar: Bachillerato en Humanidades
Universidad del Mar: Bachillerato en Humanidades, de cinco semestres
Universidad Diego Portales: Bachillerato en Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad Gabriela Mistral: Bachillerato en Ciencias Sociales
Universidad Santo Tomás: Bachillerato en Ciencias Sociales[83].

En la imposibilidad de exponer el contenido de todos estos programas, escogemos dos al efecto, a modo de ejemplos.

En la Pontificia Universidad Católica de Chile se ofrece un bachillerato en Ciencias Sociales y Humanidades, que exige veinte cursos, de los cuales los siguientes son obligatorios: Introducción a la Economía, Temas de Historia Contemporánea, Derecho Natural, Historia del Arte, Introducción a la Literatura, Teorías y Procesos Psicológicos, Introducción a la Teoría Política y Antropología Filosófica; y doce optativos, divididos en un Curso de Formación Teológica; cuatro cursos en el área de Ciencias Naturales, Exactas y de Computación; y siete cursos de iniciación profesional elegidos por el alumno de entre aquellos que las facultades dicten como cursos mínimos para sus programas regulares. Los bachilleres en Ciencias Sociales y Humanidades pueden optar a una gran variedad de licenciaturas, entre ellas a la de Derecho, en la cual se reservan treinta vacantes para ellos.

En la Universidad de Los Andes se ofrece un bachillerato en Ciencias Sociales y Humanidades durante un año intensivo, sobre la base de cuatro módulos, en que se agrupan las siguientes materias: 1°: Teoría de la Historia y textos esenciales, Expresión oral y escrita; 2°: Fundamentos del Derecho y Antropología; 3°: Comunicación y Sociedad y Psicología general; 4°: Literatura e Introducción a la Economía. Los cursos se ven complementados con un programa de Lecturas humanistas. En la Facultad de Derecho, estos bachilleres disponen de cinco vacantes.

La diversidad entre ambos casos es, pues, notoria. Quizá un examen del contenido de todos los programas existentes permita generalizar aquel juicio. Pero el hecho no es extraño, pues el impulso para establecer los bachilleratos de que tratamos no ha provenido de un

[83] Fuente: "Estadísticas" del Consejo Superior de Educación.

centro, ni ha obedecido a estudios emprendidos en conjunto por las universidades o sectores de tales; así que cada una lo ha configurado según sus propias y singulares percepciones.

Resulta extraño, en todo caso, que en ambos casos haya un número, más bien reducido, de vacantes para el ingreso de los bachilleres en la licenciatura que escojan. Eso significa que no les está asegurado tal ingreso; en circunstancias que la regla debería ser la contraria, vale decir, la de ser los bachilleres preferidos a los egresados de la enseñanza secundaria para su ingreso en una licenciatura, se entiende que dentro del total de vacantes previsto para ella.

2.3. *La licenciatura en su historia y en la actualidad*

a) La Facultad de Cánones y Leyes de la Real Universidad de San Felipe confería el grado de licenciado en Cánones y Leyes al estudiante que hubiera conseguido el bachillerato en las mismas menciones, después de haber cursado estudios en el interior de la Universidad y haber rendido unos exámenes de rigor. La licenciatura exigía otros cinco años, y una tesis; y podemos adelantar que con ese grado, y en mérito de sus mismos requisitos, se obtenía al mismo tiempo el de doctor. Desde 1808 fue necesario poseer el bachillerato en Filosofía antes de iniciar un candidato los cursos para bachiller en Cánones y Leyes.

b) Como ya se hizo notar, con la creación del Instituto Nacional en 1813, desapareció el grado de licenciado como requisito para conseguir el titulo de abogado[84], de modo que los estudios legales quedaron concentrados tan sólo en el bachillerato. La primera "Ley orgánica de la Universidad de Chile", aquella de 1842, previó, como también hemos visto, el otorgamiento de los grados de bachiller y licenciado. En esta parte nos contraeremos a este último.

A la licenciatura en Leyes y Ciencias Políticas se referían los artículos 15 y 16 inciso 6° de la ley de 1842, y más detalladamente los artículos 12 a 16 del *Reglamento de concesión de grados en las facultades de la Universidad de Chile,* de 1844. En síntesis, se exigía para obtenerlo: i) el grado de bachiller en Leyes y Ciencias Políticas, conseguido dos

[84] Pese al intento frustrado de O'Higgins, en orden a exigir el doctorado: véase la nota 57.

años antes[85]; ii) haber cursado dos años en la Academia de Leyes y Práctica Jurídica[86]; iii) aprobar un examen público rendido durante una hora ante una comisión designada por la Facultad de Leyes y Ciencias Políticas de la Universidad, sobre el contenido de una cédula de alguno de los ramos que se enseñaban en el bachillerato, determinado por sorteo ante la comisión cuarenta y ocho horas antes del examen mismo; y iv) haber recibido la aprobación en votación secreta de la facultad relativa a una memoria escrita sobre uno o más puntos de las materias concernidas por aquélla, escogidos a voluntad por el postulante. Obtenido el grado, se podía postular al título de abogado.

La *Ley sobre instrucción secundaria y superior,* de 1879, mantuvo los grados de bachiller y licenciado, el primero como requisito del segundo (artículos 37 inciso 2°); y se limitó a exigir pruebas finales de competencia para su otorgamiento (artículo 40). En el resto se remitió a los reglamentos. De hecho, el reglamento de 1844 permaneció en vigencia, salvo en cuanto a la exigencia para la licenciatura en Leyes, de haber frecuentado por dos años la Academia de Leyes y Práctica Forense, que desde 1851 ya no existió más, y fue reemplazada por un curso de Práctica forense en el quinto año de la carrera.

c) En el plan de estudios promulgado en 1924, antes aludido[87], los estudios de cinco años de la carrera de Derecho fueron artificialmente divididos en dos partes. La aprobación de las asignaturas del tercer año, seguida de una memoria escrita y de una prueba oral, permitía conseguir el bachillerato. Dieciocho meses después de éste, supuesta la aprobación de las asignaturas del cuarto y del quinto años, el estudiante debía someterse a una prueba que constaba de dos ejercicios. Primeramente era necesaria la presentación de una nueva memoria escrita e impresa, distinta de aquella presentada para el grado de bachiller; y enseguida la aprobación de una examen oral sobre los temas de una cédula sacada al azar de un conjunto preexistente, con

[85] Una Ley de 12 de noviembre de 1863, en: *Boletín* 31 (1863) 11, N° 160, pp. 324-325, permitió optar al grado de licenciado iniciado el segundo año de los dos exigidos entre el bachillerato y la licenciatura, si se hubieren aprobado los exámenes que se dirán.

[86] Hasta 1951, en que dicha academia fue suprimida. Sobre el estatuto posterior de la práctica, véase 7. 2. La ley citada en la nota anterior había rebajado a un año el curso de práctica forense.

[87] Véase 2, 2.2, d).

siete días de anticipación al examen. En dicho examen, el candidato debía exponer sintéticamente la memoria previamente entregada a la facultad, y responder a las preguntas que sobre ella le formulare la comisión designada; si resultaba ella aprobada, se pasaba al examen propiamente tal sobre la cédula, en el que, además, podía se preguntado sobre materias generales de Derecho.

d) Como en su lugar quedó dicho, un nuevo plan de estudios decretado en 1926[88], suprimió los exámenes necesarios para obtener el grado de bachiller, que ahora pudo alcanzarse con sólo la aprobación de las asignaturas del tercer año de la carrera. Una vez aprobadas las de cuarto y quinto años, el bachiller quedaba en condiciones de optar a la licenciatura, para lo cual debía presentar una memoria escrita e impresa y enseguida someterse a un examen oral, en cuya primera parte había de exponer sintéticamente el contenido de su memoria y responder a las preguntas que le formularen los miembros de la comisión examinadora; aprobada aquélla en el mismo acto, el alumno era examinado sobre los temas de una cédula previamente sorteada con siete días de anticipación al acto, de entre varias predispuestas, y sobre temas generales de Derecho.

Al igual que ocurrió con el bachillerato y con el doctorado, la reforma general de la enseñanza introducida por el Decreto con fuerza de ley N° 7.500, de 1927[89], que organizó las universidades sobre la base de facultades integrados, integradas, a su vez, por institutos y escuelas (artículo 26); y por el Decreto con fuerza de ley N° 600, de 1928[90], que implantó ciertos institutos universitarios, en los cuales debía prepararse a los estudiantes para obtener los grados de bachiller, bachiller especial, licenciado y doctor (artículo 5); y que erigió nominativamente varios grados de doctor, licenciado y bachiller (artículo 6), no alcanzó a aplicarse a los estudios de Derecho, no sólo porque entre las licenciaturas establecidas ninguna fue prevista paras esa disciplina, mas también porque ambos decretos con fuerza de ley fueron derogados al poco tiempo[91].

[88] Véase 2, 2.2, e).

[89] *DO.* de 27 de diciembre de 1927.

[90] *DO.* de 19 de marzo de 1928.

[91] El Decreto con fuerza de ley N° 7.500, citado en la nota 90, fue derogado por el N° 5.449, de 1928; y el Decreto con fuerza de ley N° 5.341, de 1928, dispuso que desde el 1 de enero de 1929 los institutos universitarios quedaran suprimidos: para ambas normas abrogatorias, véase la nota 72.

e) El régimen de una licenciatura precedido de un bachillerato fue reformado por el Decreto con fuerza de ley N° 4.807, de 1929, que aprobó un *Estatuto orgánico de la enseñanza universitaria*[92], cuyo artículo 40, como antes vimos[93], desconoció el último de los nombrados, y reconoció tan sólo los grados de licenciado y doctor. Cuando en 1931 fue emitido el Decreto con fuerza de ley N° 280, que fijó un nuevo y más definitivo estatuto orgánico para la Universidad de Chile[94], el estado de cosas impuesto en 1929 hubo de ser ratificado. De acuerdo con tal norma, pues, también los únicos grados conferibles ahora fueron los de licenciado y doctor, de modo que el bachillerato permaneció insubsistente. Sin embargo, se repuso aquel en Humanidades otorgable a los egresados de la enseñanza secundaria por la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, que desde antiguo, por lo demás, estaba concebido como previo al ingreso en la Universidad y que ahora se hizo necesario para empezar a cursar las licenciaturas. En consecuencia, desde 1929, el estudiante que ingresaba a estudiar Derecho, lo hacía en un programa de cursos conducentes directamente a la licenciatura, que debía aprobar íntegramente para quedar en condiciones de componer la memoria y rendir el examen de grado final. De esa manera se terminó con la artificiosa separación de los estudios de Derecho en tres años de bachillerato y dos de licenciatura, introducida en 1924.

En consonancia con el nuevo régimen, el reglamento de estudios de 1934[95] sólo estatuyó sobre la licenciatura (artículos 21 a 29). En él quedó establecido que para conseguir ese grado eran necesarios: i) haber aprobado las asignaturas de los cincos años de estudios; ii) presentar una memoria impresa sobre algún tema comprendido en las asignaturas del plan de estudios, que resultara favorablemente informada por un profesor y el director del seminario que correspondiera al tema; y iii) aprobar un examen de dos partes rendido ante una comisión integrada por cinco profesores y el decano. La primera debía versar sobre el contenido de una cédula sorteada de entre varias predispuestas, con siete días de anticipación al examen. La segunda, sobre las asignaturas de Derecho civil y Derecho procesal y, previo

[92] *DO.* de 18 de noviembre de 1929.

[93] Véase 2, 2.2, g).

[94] *DO.* de 30 de mayo de 1931.

[95] Decreto del rector N° 541, de 7 de diciembre de 1934, en: *Anales de la Universidad de Chile, Boletín del Consejo Universitario* 3ª serie, año III (diciembre de 1933), pp. 119-124.

acuerdo de la comisión examinadora, sobre nociones fundamentales de las demás asignaturas de Derecho positivo.

El ordenamiento impuesto en 1929, consistente en la exigencia de un único grado, concentrado en la licenciatura (sin perjuicio del bachillerato inicial, para el ingreso en la universidad hasta 1966), para el título de abogado, ya no volvió a sufrir modificaciones hasta el día de hoy, salvo en cuanto al nombre de esa licenciatura, como se verá dentro de poco.

d) El Decreto con fuerza de ley N° 1, de 1981, que fijó normas sobre universidades[96], vino a reconocer la posibilidad a las universidades de conferir el grado de licenciado, que definió en los siguientes términos en su artículo 9 inciso 2°:

> "El grado de Licenciado es el que se otorga al alumno de una universidad que ha aprobado un programa de estudios que comprenda todos los aspectos esenciales de un área del conocimiento o de una disciplina determinada".

En los mismos términos lo definió el inciso del artículo 31 inciso 10° de la Ley N° 18.962, *Orgánica constitucional de enseñanza,* de 1990[97]. Se observará que la norma sólo exige la aprobación de un programa comprensivo de "todos los aspectos esenciales" de cierta área de conocimiento o disciplina, así que, omitiendo los no esenciales, no se vulnera la ley, si bien tampoco cuando se los añade. Pero, dejando a un lado este aspecto, la citada norma no hizo más que sancionar una realidad tradicional. Por lo que ataña al grado en Derecho, desde 1981 su nombre oficial ya no es más el de licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales, como desde 1927 (y antes en Leyes y Ciencias Políticas, a partir de 1842), sino el de licenciado en Ciencias Jurídicas[98].

[96] *DO.* de 3 de enero de1981.

[97] *DO.* de 10 de marzo de 1990. Después el texto refundido, coordinado y sistematizado de esta ley fue fijado por el Decreto con fuerza de ley N° 1 (Ministerio de Educación), publicada en *DO.* de 21 de febrero de 2006. La definición aparece en su artículo 35 inciso 10°.

[98] Decreto con fuerza de ley N° 1, de 1981, artículo 12 letra a); artículo 52 letra a) de la Ley N° 18.962, *Orgánica constitucional de educación superior,* de 1990, publicada en *DO.* de 10 de marzo de 1990, cuyo texto refundido, coordinado y sistematizado fue fijado por el Decreto con fuerza de ley N° 1 (Ministerio de Educación), publicada en *DO.* de 21 de febrero de 2006.

2.4. *La maestría en su historia y en la actualidad*

a) En la Real Universidad de San Felipe no existía una maestría en Cánones y Leyes porque la maestría no era parte del elenco general de grados que podían concederse en cada una de las facultades, mas constituía uno especial y único, bajo la denominación de maestría en Artes, que sólo confería la Facultad de Artes, como equivalente al de doctor. La maestría desapareció del régimen chileno de grados con la extinción de aquélla Universidad en 1839/1842, pues la "Ley orgánica de la Universidad de Chile", de 1842 (ni ninguna de las sucesivas), no la incluyó entre los posibles de ser concedidos por ella.

b) Reapareció sorpresivamente, empero, en 1981, con la denominación de "magíster". El artículo 9 inciso 1° del Decreto con fuerza de ley N° 1, de 1981, que fijó normas sobre universidades[99], en efecto, lo incorporó en el elenco de grados que consideró, entre la licenciatura y el doctorado, y lo definió así en su inciso 3°:

> "El grado de Magíster es el que se otorga al alumno de una Universidad que ha aprobado un programa de estudios de profundización en una o más de las disciplinas de que se trate. Para optar al grado de Magíster se requiere tener grado de Licenciado o un título profesional cuyo nivel y contenido de estudios sean equivalentes a los necesarios para obtener el grado de Licenciado"[100].

Así que el carácter distintivo de este grado es la profundización, se supone que de los estudios seguidos en la licenciatura, pues el grado de tal es requisito para aspirar a aquél.

c) La norma de 1981 fue emitida cuando en Chile ya estaba plenamente incorporada la idea de libertad de las universidades reconocidas por el Estado, para establecer los requisitos y condiciones de todos los programas de estudios superiores que ofrecieran. Por lo demás, esa norma reafirmó y profundizó tal libertad. A mayor abundamiento, ella se

[99] *DO.* de 3 de enero de1981.

[100] En iguales términos lo definió el artículo 31 inciso 11° de la Ley N° 18.962, *Orgánica constitucional de educación superior,* de 1990, publicada en *DO.* de 10 de marzo de 1990, cuyo texto refundido, coordinado y sistematizado fue fijado por el Decreto con fuerza de ley N° 1 (Ministerio de Educación), publicada en *DO.* de 21 de febrero de 2006, en el cual la norma aparece en su artículo 35 inciso 9°.

abstuvo de dictar reglas de fondo y forma sobre la organización de los estudios conducentes al nuevo grado. En tales circunstancias, los programas de magíster que empezaron prontamente a ser ofrecidos durante la década de los años ochenta en las universidades no obedecieron a otros cánones que los que ellas mismas estimaron apropiado instaurar.

Pero sus resultados no fueron los deseados. Su fracaso se debió a que sus estudiantes pusieron más interés en los cursos que en el grado, y a que para conseguir éste se solió exigir la composición de un trabajo a modo de tesis, no obstante haberse abstenido la ley de pedirlo. Podemos ver en esta exigencia un influjo de la rigurosa tradición de la licenciatura. Sea como haya sido, lo cierto es que ella actuó como impedimento para que quienes hacían el esfuerzo de aprobar los cursos, lo prosiguieran hasta concluir el trabajo demandado; unido ello a la satisfacción alcanzada con los cursos mismos, de suyo aprovechables en cuanto fuentes de una cierta información especializada. En el mismo sentido obstaculizador que la petición de una tesis actuó la inexigencia de dedicación plena a los programas, contrapartida casi necesaria del paralelo ejercicio profesional al que los estudiantes generalmente estaban entregados. El resultado final fue que, con pocos graduados, estos programas no subsistieron.

De los programas iniciados durante la década de los años noventa, en la actualidad tan solo subsisten cuatro, como siguen[101]:

Pontificia Universidad Católica de Chile: Magíster en Derecho Público (1992);

Pontificia Universidad Católica de Chile: Magíster en Derecho de la Empresa (1995);

Universidad de Chile: Magíster en Derecho, con diversas especialidades: Ciencias del Derecho, Derecho Económico, Derecho Internacional, Derecho Privado, Derecho Público, Magíster en Derecho Tributario (1997); y

Universidad Adolfo Ibáñez: Magíster en Derecho de los Negocios (1999).

Los dieciocho restantes que se ofrecen a la fecha, todos empezaron en la década de los años dos mil, así[102]:

Universidad del Desarrollo: Magíster en Derecho de la Empresa (2000 y 2003)

[101] Fuente: "Estadísticas" del Consejo Superior de Educación.

[102] *Ibid.*

Universidad Central de Chile: Magíster Reforma Procesal Penal (2000)
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Magíster en Derecho, con diversas especialidades (2001)
Universidad de Talca: Magíster en Instituciones de Derecho Público y Privado Chileno y Comparado (2001)
Universidad del Mar: Magíster en Asesoría Jurídica de la Empresa (2003)
Universidad Diego Portales: Magíster en Derecho Constitucional e Instituciones Públicas (2004)
Universidad Diego Portales: Magíster en Derecho (2004)
Universidad Diego Portales: Magíster en Derecho de Infancia Adolescencia y Familia o Magíster en Políticas de Infancia y Adolescencia (2004)
Universidad Diego Portales: Master en Derecho Penal y Procesal Penal (2004)
Universidad de Los Andes: Master en Derecho de la Empresa (2004)
Universidad Austral de Chile: Magíster en Derecho (2004)
Universidad de Chile: Magíster en Derecho Internacional, Inversiones y Comercio (2004)
Universidad de Valparaíso: Magíster en Gestión Jurídica de las Empresas (2004)
Universidad de Concepción: Magíster en Derecho (2004)
Universidad de Talca: Magíster en Derecho Constitucional (2005)
Universidad Finis Terrae: Magíster en Diplomacia (2005)
Universidad de Concepción: Magíster en Política y Gobierno (2005).

Así que hoy están en vigencia veintidós de tales programas. Todos ellos se adaptan a la ley en cuanto propenden a la especialización por áreas, incluso aquellos que se titulan simplemente "magíster en Derecho". Aunque no se disponen de estadísticas de graduados, que permitan confirmar o rectificar el juicio antes formulado con respecto a los programas de los años ochenta, ahora insubsistentes, la impresión general es que ellos se han estabilizado al menos en cuanto al ingreso, como es que se siguen ofreciendo.

Sobre esta débil base, se puede, con todo, ofrecer la siguiente opinión provisional: que los programas de magíster, a cerca de veinticinco años de su instauración, han terminado por constituir un aporte positivo a la educación jurídica chilena; y desde luego han contribuido a dar

experiencia a las facultades de Derecho que los ofrecen. Esto último es importante, porque el magíster debe ser llamado a cumplir un papel de relevancia para el éxito de una futura reforma de la licenciatura.

2.5. *El doctorado en su historia y en la actualidad*

a) La Facultad de Cánones y Leyes de la Real Universidad de San Felipe confería el grado de doctor en Cánones y Leyes. Pero él tenía un carácter honorífico (y la contrapartida de mucho desembolso del candidato), y se lo otorgaba junto con la licenciatura sin más. Después de 1810, la Universidad mantuvo sus atribuciones al respecto; pero las ordenanzas del Instituto Nacional prescribieron una "función" de veinticuatro horas como requisito para el grado, consistente en escribir el candidato una lección, encerrado en la biblioteca durante aquel tiempo y acompañado tan sólo de un estudiante gramático, al cabo del cual debía entregar el texto a un tribunal de cuatro doctores que la examinarían durante otras veinticuatro horas. Después, ante el mismo tribunal, el candidato había de decir su lección no de memoria (o sea, leerla) y responder a los reparos y réplicas de los doctores[103]. Pero este régimen no se aplicó. Un documento significativo de lo expresado fue un decreto de Bernardo O'Higgins, de 12 de julio de 1822, con el que exigió el grado de doctor para recibirse de abogado, dispensado por la Universidad de San Felipe. Ahora bien, el decreto prescribe que *"se les concederá de gracia"* tal grado a los interesados[104].

b) Es posible que este carácter puramente formal y honorífico del doctorado haya influido decisivamente en los autores de la "Ley orgánica de la Universidad de Chile de 1842", para no incluirlo entre los grados otorgables por la nueva institución, que resultaron limitados, pues, a los de bachiller y licenciado. Lo propio hizo la *Ley sobre instrucción secundaria y superior,* de 1879. De esta manera, el doctorado

[103] *Ordenanzas del Instituto Nacional,* adición 9, pp. 313, columna derecha - 314, columna izquierda: "Las pruebas de doctor serán, después de los exámenes, una función de veinticuatro horas, en que escribirá su lección el candidato, encerrado en la biblioteca, sin más compañía que la de un estudiante gramático; y concluida al tiempo preciso, se entregará a los doctores replicantes que serán cuatro, <y> examinándola por otras veinticuatro horas, propondrán sus reparos y réplicas en el acto del ejercicio. Esta lección no se dirá de memoria".

[104] Véase la nota 57.

desapareció formalmente del canon chileno de grados académicos en Derecho por largo tiempo.

Pero hubo algunos intentos por restablecerlo. En 1913, el licenciado Juan Antonio Iribarren, en su memoria de tal, propuso, en efecto, la instauración de un doctorado[105], pero la idea no fructificó[106]. Después, en 1915, en el Consejo de la Facultad de Leyes y Ciencias Políticas de la Universidad Católica de Chile se impulsó un proyecto que creaba un doctorado en Leyes, destinado a formar profesores universitarios de la materia, y aunque se llegó a diseñar el plan de sus estudios, no se avanzó más en él y cayó en el olvido[107].

Más oficialmente, en el reglamento de estudios de la Facultad de Leyes y Ciencias Políticas de la Universidad de Chile, de 1924[108], reapareció un doctorado en Ciencias Jurídicas, aunque sin una base legal en la ley de 1879. El aludido reglamento lo estatuyó en sus artículos 30 a 33. Exigía, naturalmente, la posesión del grado de licenciado, y el curso de ciertas asignaturas en un año, que eran: Derecho civil comparado, Derecho comercial comparado, Criminología y Derecho penal comparado, Derecho romano y un seminario de Derecho público o privado. Estaba prescrito, en tercer lugar, la composición de una tesis escrita, que había de ser presentada en cien ejemplares impresos y sustentada ante una comisión examinadora. Finalmente, el candidato debía rendir un examen oral sobre cualquier materia relacionada con el doctorado. Exactamente el mismo régimen quedó incorporado en los artículos 30 a 33 del reglamento de estudios de 1926[109].

Sin embargo, el doctorado estatuido en 1924 y confirmado en 1926 nunca fue puesto en ejecución.

c) El grado de doctor fue reinstaurado legalmente en 1927 por el Decreto con fuerza de ley N° 7.500[110], que reorganizó completamente la enseñanza en todos sus niveles. En su artículo 26, las universidades apare-

[105] La memoria fue publicada en *Anales de la Universidad de Chile,* 134 (1914), pp. 421 ss.

[106] Sobre las ideas de Iribarren, véase BAEZA Marambio, M., *Esquema y notas,* pp. 201-204.

[107] Sobre el punto, véase KREBS, Ricardo - MUÑOZ, Mª Angélica - VALDIVIESO, Patricia, *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile.* Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, (s.d.), vol. I, p. 129.

[108] Decreto de la Junta de Gobierno N° 3.655 (Ministerio de Instrucción Pública), de 16 de septiembre de 1924, en *Boletín* 93 (Septiembre de 1924), pp. 1.637-1.655.

[109] Decreto supremo N° 3.259, de 12 de julio de 1926, en; *Boletín* 95 (julio de 1926), pp. 1766-1782.

[110] *DO.* de 27 de diciembre de 1927.

cieron montadas sobre la base de facultades en las que venían integrados los institutos y las escuelas. El inciso 3° de dicho artículo disponía que en los institutos habría "cursos de altos estudios y de ciencias puras, los cuales capacitarán para optar al doctorado correspondiente". En consonancia, un Decreto con fuerza de ley N° 600, de 1928[111], creó los anunciados institutos universitarios. En ellos debía prepararse a los estudiantes para obtener los grados de bachiller, bachiller especial, licenciado y doctor (artículo 5) Se establecían nominativamente varios grados de doctor, licenciado y bachiller (artículo 6), pero ninguno en Derecho. Sin embargo, ambos decretos con fuerza de ley no subsistieron mucho tiempo[112].

Poco después, el artículo 40 del Decreto con fuerza de ley N° 4.807, de 1929, que aprobó un nuevo estatuto orgánico de la enseñanza universitaria[113], volvió a reconocer el grado de doctor (junto al de licenciado) en su artículo 40. El artículo 43 prescribió que aquél debía otorgarse a los licenciados que hubieren realizado trabajos científicos e investigaciones originales en los institutos universitarios[114].

Fue seguramente al amparo de esa norma que en un plan de estudios de la ahora llamada Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile, puesto en vigencia en 1930[115], se creó un doctorado, que se podía cursar en tres institutos:

En el Instituto de Derecho Privado, los cursos eran Derecho Civil, especial y comparado, Derecho Comercial, especial y comparado, Derecho Romano y Derecho Procesal especial (dos horas semanales cada uno).

En el Instituto de Derecho Público se ofrecerían las asignaturas de Derecho Constitucional comparado, Derecho Internacional público, Derecho Administrativo (Ciencia de la administración) y Filosofía del Derecho (dos horas semanales cada uno).

En el Instituto de Ciencias Económicas y Sociales, eran las siguientes: Política económica nacional, Ciencia de las finanzas y legislación financiera, Historia de las doctrinas económicas y sociales y Legislación del trabajo comparada (dos horas semanales cada uno).

[111] *DO.* de 19 de marzo de 1928.

[112] Sobre las normas derogatorias de los Decretos con fuerza de ley N° 7.500, de 1927, y N° 5.341, de 1928, véase la nota 72.

[113] *DO.* de 18 de noviembre de 1929.

[114] Pese a que habían sido suprimidos (véase la nota 112).

[115] Sesiones del Consejo Universitario de 15 y 16 de septiembre de 1930, en *Anales de la Universidad de Chile, Boletín del Consejo Universitario* 2ª serie, año VIII (tercer trimestre de 1930), pp. 986-988 y 988-989.

Tampoco este doctorado fue puesto en ejecución.

Por su parte, el artículo 40 del Decreto con fuerza de ley N° 280, de 1931, que impuso un nuevo estatuto orgánico para la Universidad de Chile[116], y hubo de resultar mas permanente, confirmó el grado de doctor, amén de suprimir, según vimos, el de bachiller –salvo en Humanidades, como requisito de ingreso en al Universidad–, y de mantener, como también se vio, el de licenciado.

Sin embargo, el nuevo impulso legal de 1931 no se vio secundado por ulteriores proyectos de organización de programas de doctorado en Derecho, que sepamos. De esta forma, pese a los reglamentos de estudios de la Facultad, de 1924, 1926 y 1930, que crearon programas de doctorado, todos fallidos, y a las bases legales de 1927, 1928, 1929 y 1931, antes vistas, el doctorado en Derecho no existió en Chile en términos de realidad.

d) Una nueva base legal para ese grado fue instituida por el Decreto con fuerza de ley N° 1 (Ministerio de Educación), de 1981, que fijó normas sobre universidades[117], aunque su efecto hubo de ser a largo plazo. El artículo 9 inciso 1° de esa norma introdujo la posibilidad de tres grados académicos otorgables por las universidades reconocidas por el Estado: la licenciatura, el magíster y el doctorado. Con respecto a éste último, así lo definió el inciso 3° de aquél artículo:

> "El grado de Doctor es el máximo que puede otorgar una Universidad. Se confiere al alumno que ha obtenido un grado de Licenciado o Magíster en la respectiva disciplina y que ha aprobado un programa superior de estudios y de investigación y acredita que quien lo posee tiene capacidad y conocimientos necesarios para efectuar investigaciones originales".

Su inciso 4° añadió:

> "En todo caso, además de la aprobación de cursos u otras actividades similares, un programa de Doctorado deberá 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"[118].

[116] *DO.* de 30 mayo de 1931.

[117] *DO.* de 3 de enero de 1981.

[118] Las mismas definiciones quedaron contenidas en el artículo 31 inciso 12° de la Ley N° 18.962, *Orgánica constitucional de educación superior,* de 1990, publicada en *DO.* de 10 de marzo de 1990, cuyo texto refundido, coordinado y sistematizado fue

Se observará, pues, que la adquisición del grado de doctor supone la previa posesión de una licenciatura o de un magíster, pero en la misma disciplina que aquella en la que se pretende seguir el grado máximo; y exige, por un lado, la aprobación de un programa de estudios superiores y de un programa de investigación, aunque en el inciso 2° se hable de "cursos u otras actividades similares"; y, por otro, la elaboración, desarrollada en forma autónoma, y la defensa y aprobación de una tesis que consista en una investigación original, con la cual se contribuya al desarrollo la disciplina de que se trate. Con razón, porque el doctorado, como dice el inciso 1°: "acredita que quien lo posee tiene capacidad y conocimientos necesarios para efectuar investigaciones originales".

e) La general habilitación legal para conferir doctorados tardó más de veinte años en ser efectivamente usada por alguna universidad en lo que al Derecho respecta.

A fines de 1991 se iniciaron esfuerzos conducentes en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en orden a establecer un programa de doctorado conjunto con la Universidad Internacional San Estanislao de Kostka (SEK), con la cual la Facultad tenía un convenio de cooperación y asistencia recíprocas. El Consejo de Profesores, en sesión de 24 de enero de 1992, aprobó un proyecto pertinente. El proyecto tenía como supuesto que la citada universidad alcanzara su institucionalización en España, ya que entonces el grado de doctor conferido en Chile por la Universidad Católica de Valparaíso podría tener validez en ese país. Como el reconocimiento de la Universidad SEK por el Estado español se retrasó, el proyecto debió ser postergado. Entretanto, en mayo de 1995, se nombró una comisión con el encargo de elaborar un nuevo proyecto, de administración exclusiva de la Facultad. La comisión cumplió con su cometido, y su proyecto incluso llegó a ser conocido por el Consejo de Profesores de la Facultad.

En 1997, por iniciativa del Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, se reunieron los homólogos de cuatro de las cinco facultades tradicionales (porque aquella de la Pontificia Univer-

fijado por el Decreto con fuerza de ley N° 1 (Ministerio de Educación), publicada en *DO.* de 21 de febrero de 2006, en la cual la norma en examen apareció como artículo 35 inciso 12°.

sidad Católica de Chile se abstuvo de participar) en función de fijar un programa de doctorado común y único, nacional por ende, de esas facultades. Designados los representantes de cada Facultad para ante una comisión especial, ésta terminó por proponer un reglamento, que nunca más fue conocido por alguna instancia.

En el año 2000, la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile inició los estudios conducentes a elaborar un programa propio de doctorado, terminado el cual, en abril del año 2001, invitó a las demás facultades tradicionales a adherirse a él, lo que fue declinado por las de Concepción y ambas de Valparaíso. En compensación, dichas facultades acordaron emprender un programa común entre ellas, y este proyecto quedó asociado, además, al concurso del Fondo de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP) convocado para el año 2001, al cual se presentó, sin que hubiera resultado aprobado.

En tales condiciones, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso decidió que su Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales/ Escuela de Derecho reemprendiese por sí sola un proyecto de doctorado, y al efecto designó una comisión encargada de formular el proyecto final, que, discutido en las diversas instancias de la Facultad y de la Universidad durante el año 2002, fue finalmente aprobado en el 2003, y puesto en ejecución a principios del 2004.

Entretanto, en el año 2002, la Universidad de Chile, la Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de Los Andes iniciaron coetánea e independientemente sendos programas concernientes.

f) Es muy temprano para emitir un juicio sobre estos programas, ni siquiera para hacerlo con respecto al número de graduados en ellos, que, a la fecha, es de tres, por la Universidad de Los Andes. El término del año 2006 empieza a ser crítico para los programas iniciados en 2002, y el del año 2008, para el último en iniciarse, en cuanto a la generación de graduados con relación a la primera generación de ingresados, que demuestre una cierta eficacia productiva de los respectivos programas.

g) Sea como fuere, hay algunos factores extrínsecos que conspiran contra su éxito en el tiempo mínimo objetivamente previsto por cada programa para la defensa de la tesis, que sea igual al cincuenta por ciento. Esta razón es generosa. Si se supone, como debe hacerse, que quienes ingresan en un programa de doctorado son personas de capacidad, cultura y conocimientos por sobre el normal de los licenciados,

todas ellas deberían defender sus tesis en el tiempo previsto por el programa, salvo accidentes inesperados. En la precedente definición convencional, empero, se tolera que un cincuenta por ciento no lo haga, para que, aun así, se considere exitoso al programa.

El principal factor es la imposibilidad, de hecho, de exigir dedicación exclusiva de los doctorandos a los programas. La mayoría de aquéllos son personas que trabajan en instituciones o ejercen su profesión de abogado, y que no podrían dejar de hacerlo habida consideración a sus obligaciones matrimoniales en muchos casos, o simplemente a la carga de mantenerse y sustentarse en la personal vida cotidiana. Los programas no pueden desentenderse del hecho, a riesgo de quedarse sin postulantes. La tolerancia lleva aneja esta doble consecuencia: que, por un lado, las actividades de los programas de doctorado que exigen presencia, como son, principalmente, las lectivas, pero no las únicas, no pueden extenderse a cualquier día de la semana, o a toda ella, ni a cualquier hora, y deben concentrarse hacia el fin de la semana laborable, hacia las horas vespertinas, y a los sábados por la mañana; y que, por otro, los doctorandos no pueden dedicar todo su tiempo, o la mayor parte de él, a las actividades que no exigen presencia, como lecturas personales y trabajos de investigación, ni, desde luego, a la elaboración de sus tesis. Los programas de doctorados pueden terminar, así, por convertirse en programas de tiempo parcial para personas que trabajan en otra actividad; justo al revés de lo conveniente. El riesgo que este factor hace correr a los programas queda a la vista, y consiste en que las tesis doctorales tarden demasiado tiempo en ser compuesta, o, más directamente, en que no lleguen definitivamente a serlo. La experiencia de muchos programas de magíster, en los que el efecto precedentemente denunciado con respecto al doctorado como posible ciertamente existe, permite sostener que ese riesgo no es meramente teórico. La solución a este problema radica en el establecimiento de sistemas nacionales de becas bien dotadas, que permitan a los doctorandos suspender sus actividades laborales durante todo el tiempo exigido por el programa doctoral, de modo de hacer posible una exigencia de tiempo completo de dedicación. Por cierto, sistemas de becas así no existen en Chile, pues las que otorga la comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica no son económicamente suficientes.

Un segundo factor es la inexigencia normativa del grado de doctor para acceder a ciertas actividades, para las cuales podría pensarse como

natural en exigirlo. El caso más vistoso es el de la carrera académica, teóricamente el campo laboral más natural de los doctores. Pero solo muy pocas universidades piden reglamentariamente y exigen realmente el grado de doctor como condición necesaria del acceso a las más altas jerarquías de su carrera académica, cuando la tienen. Más en general, ese grado no es demandado para actividades no académicas de género alguno. Ahora bien, si los cargos académicos y no académicos pueden ser conseguidos sin un doctorado previo, es natural que no exista interés en obtenerlo, o que un cierto contingente de jóvenes talentosos no sienta su necesidad. De esta manera, una de las finalidades del doctorado, como es la de proveer de personal bien formado en la investigación a las actividades que la necesitan, se ve en riesgo de no actualizarse o cumplirse.

3. EL CONTENIDO DE LOS ESTUDIOS OBLIGATORIOS DEL BACHILLERATO Y LA LICENCIATURA

3.1. *Época indiana*

En la época indiana, el estudio del Derecho, para la obtención de cualesquiera grados, consistía exclusivamente en aquel del *ius commune,* o sea, del Derecho canónico *(Corpus iuris canonici)* y del Derecho civil *(Corpus iuris civilis)*[119]. Quedaba drásticamente excluida, pues, la enseñanza del *ius proprium* o *municipale,* esto es, del Derecho castellano aplicable en Indias, lo cual valía de forma especial para aquél contenido en las *Siete Partidas* y en el *Fuero Real* –que en buena medida recogían, por otro lado, Derecho romano– y las sucesivas recopilaciones de leyes reales, o sea, el llamado "Ordenamiento de Montalvo" (1484), la *Recopilación de Leyes de Castilla* (1567, que había compilado también a las importantes Leyes de Toro, de 1505) y, ya hacia fines de la época indiana, la *Novísima Recopilación de Leyes de España* (1805); pero también se prescindía del Derecho propiamente indiano, que desde 1682 contó

[119] Sobre la enseñanza del Derecho Romano: ÁVILA Martel, Alamiro de, "El Derecho romano en la formación de los juristas chilenos del siglo XVIII", en: *Studi in memoria di F. Vasalli,* Torino: 1960, pp. 395 ss.; EL MISMO, "La enseñanza del derecha romano en Chile (desde sus orígenes hasta el siglo XIX", en: *Romanitas* N° 10 pp. 181 ss. (Río de Janeiro, 1971); HANISCH Espíndola, Hugo, *Andrés Bello y obra en Derecho romano.* Santiago: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, 1983.

con un cuerpo fijador central, como fue la *Recopilación de las leyes de los reinos de las Indias.* Más adelante veremos que los futuros abogados eran adiestrados en estos *iura propria* o *municipalia* en una institución especial no universitaria[120].

Como en su momento quedó dicho, en la segunda mitad del siglo XVIII los jóvenes eran preparados para obtener el bachillerato en Cánones y Leyes en el Convictorio Carolino[121]. Éste, al efecto, incluía algunos cursos de Cánones y Leyes (civiles, o sea, romanas), aunque elementales; y este último era enseñado según el *Commentarius academicus et forensis Institutionum imperialium* (1642) del holandés Arnoldo Vinnius; era, pues, un curso fundado en las *Institutiones* de Justiniano. El grado, empero, previo un examen, era conferido por la Universidad. Desde 1808, se exigió, además, un bachillerato en Filosofía como prerrequisito de aquél.

En la Facultad de Cánones y Leyes de la Real Universidad de San Felipe, las cátedras existentes nunca fueron todas las que preveía la tradición europea, pues se limitaban a cuatro: Prima de Cánones, para las *Decretales* de Gregorio IX; Prima de Leyes, para la parte de los *Iustiniani Digesta* llamada *Infortiatum* (Inforciado, se decía y comprende desde el título 3° del libro 24 al libro 38 de los *Digesta);* Decreto, para el *Decretum* de Graciano; e Instituta, para las *Institutiones* de Justiniano. No conocemos los textos de estudio utilizados. Para la última de las cátedras mencionadas probablemente se usaba, como en el Convictorio Carolino, el antes citado *Commentarius* de Vinnius; y, para la de Prima de Cánones, el *Jus canonicum sive commentaria absolutissima in quinque libros Decretalium* (1704) de Próspero Fagnani. El tiempo de estudios para conseguir la licenciatura era de cinco años y se exigía una tesis. Junto con aquella, se confería honoríficamente el grado de doctor.

3.2. *Instituto Nacional*

a) Plan de 1813-1831. El primer plan de estudios del Instituto Nacional, que rigió entre 1813 y 1831, se desarrollaba en cuatro años, y estaba atendido por dos cátedras: la de Derecho natural, de gentes y Economía política, y la Derecho real y canónico.

Durante los dos primeros años, desde la primera de las cátedras antes mencionadas debía enseñarse el Derecho natural y de gentes,

[120] Véase 7, 7.1, a).
[121] Véase 2, 2.2, a).

durante siete meses, y la Economía política, durante once meses, en paralelo parcial, pues, con la anterior rama[122]. Aquél había de impartirse de acuerdo con los *Elementa iuris naturae et gentium* (1737) del alemán Juan Heineccio; y quedó mandado usar las obras de Antonio Genovesi, *Lecciones de comercio*[123], Adam Smith, *Investigaciones de la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*[124], y Juan Bautista Say, *Tratado de economía política*[125], para la Economía política[126].

Tales cursos de los dos primeros años eran prerrequisito de los enseñados en los siguientes dos, desde la segunda de las cátedras precedentemente señaladas, que eran: un curso de Derecho real, de un año y medio de duración, y otro de Derecho canónico, de seis meses. Para el Derecho real debían emplearse como textos las *Instituciones del Derecho civil de Castilla* (1771 y varias ediciones posteriores), de Ignacio Jordán de Asso y Miguel de Manuel[127], y el *Compendio del derecho público y común de España o de las leyes de las Siete Partidas colocado en orden natural* (1784), de Vicente Vizcaíno. Para el Derecho canónico se ordenó usar las *Institutionum canonicarum libri quatuor* (1785) de Giovanni Devoti, generalmente llamado el obispo Ananiense (de Anagni, Italia), o las *Institutionum canonicarum libri tres* (1766) de Julio L. Selvaggio[128]. En el curso de Derecho real y canónico debía destinarse, durante seis meses, media hora diaria a lecturas de historia eclesiástica y, durante año y medio, media hora a lecturas de historia universal[129]. Era asignatura común a todos los estudiantes y exigible, por ende, en el bachillerato en Cánones y Leyes, la de Elocuencia (doctrinal, oratoria y panegírica), impartida en la tarde de un día de cada semana, durante un año[130].

[122] *Ordenanzas del Instituto Nacional,* pp. 304 y 314 núm. 31.

[123] Traducción castellana: Madrid, 1785, de las *Lezioni di commercio, osia d'economia civile* (1769).

[124] Traducción castellana: Valladolid, 1794, de *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* (1776). En la ordenanza del Instituto (véase la nota 122, p. 304) se lee "Sunid" por "Smith".

[125] Traducción castellana: Madrid, 1821, del *Traité d'economie politique* (1803).

[126] Todo en *Ordenanzas del Instituto Nacional,* p. 304, columna derecha, párrafo 1°.

[127] Las *Ordenanzas del Instituto Nacional,* p. 304, columna derecha, párrafo 2°, llaman "Instituta de Castilla" a esta obra.

[128] *Ordenanzas del Instituto Nacional,* p. 304, columna derecha, párrafo 2°.

[129] Todo en *Ordenanzas del Instituto Nacional,* p. 314 núm. 33.

[130] *Ordenanzas del Instituto Nacional,* pp. 304, columna izquierda, párrafo 4° y 314 núm. 30. El completo plan de estudios aparece equivocadamente, y en parte con

Como sabemos, este currículo de estudios permitía obtener el bachillerato en Cánones y Leyes en la Universidad de San Felipe, previos la composición de una memoria y un examen; pero desde 1823, el examen empezó a rendirse en el propio Instituto. El bachillerato habilitaba para conseguir el título de abogado, luego de una permanencia en la Academia de Leyes y Práctica Forense.

b) Planes privados. Por su valor renovador y porque prepararon la reforma de 1832 del plan oficial, cabe mencionar los currículos que usaron el Liceo de Chile[131] y el Colegio de Santiago[132].

El de aquél ofrecía un plan de estudios en tres años. Durante el primero debía enseñarse Derecho Natural y de Gentes, Derecho Constitucional y Derecho Romano. En el segundo año se preveía la enseñanza del Derecho Patrio, es decir, del Derecho Indiano y Castellano vigentes en Chile, comparado con el de otros pueblos; en el tercer año se debía enseñar el Derecho Canónico y la Economía Política. Para el curso de Derecho Natural, Mora consiguió escribir un texto especial[133]; el que planeó para el de Derecho Romano no alcanzó a ser publicado en Chile y sólo fue editado en Bolivia años después[134].

En el colegio de Santiago también existían cursos de Derecho Romano, Derecho de Gentes y Principios generales de legislación. El curso de

otra nomenclatura repetido así en las mismas *Ordenanzas del Instituto Nacional*, p. 305, columna derecha, párrafo 6°: Derecho natural (correspondiente a Derecho natural y de gentes), Economía Política, Derecho Civil (Derecho Romano), Canónico, Leyes Patrias (Derecho Real) y Elocuencia. En el proyecto original de las Ordenanzas, efectivamente, la segunda cátedra se llamaba de Derecho Civil (Romano), Real y Canónico; y la parte de Derecho Civil consistía en un tratado histórico compendiado de las épocas, magistraturas y progresos del Derecho Romano previo al estudio breve de las *Institutiones* de Justiniano, todo en seis meses (*ibid.*, p. 304, columna derecha, párrafo 2°). El Gobierno eliminó el estudio de estas últimas (*ibid.*, p. 314 núm. 32) y estrictamente, por ende, dejó subsistente el aludido tratado histórico compendiado; pero esto último seguramente por inadvertencia, pues su designio fue eliminar todo el Derecho Civil o Romano. La misma inadvertencia hizo que en algún lugar (*ibid.*, p. 304, columna derecha, párrafo 3°) no se cambiara el nombre de la segunda cátedra, de Derecho Civil, Real y Canónico a sólo de Derecho Real y Canónico.

[131] Sobre él, véase la nota 14.

[132] Sobre él, véase la nota 15.

[133] [Mora, José Joaquín de], *Curso de derechos*. Santiago: Imp. Republicana, 1830, I: *Derecho natural y derecho de gentes.*

[134] Dispongo sólo de una edición tardía del *Curso de derecho romano extractado de la famosa obra de Heinecio, por D. J. Joaquín de Mora.* Cochabamba: Tipografía de Gutiérrez, 1865.

Derecho Romano, que Andrés Bello continuó ofreciendo privadamente en su casa, al cierre de la institución en 1831, estaba basado en los *Elementa iuris naturae et gentium* de Heinecio y en el *Commentarium* de Vino. Él fue la base de un texto publicado anónimamente por el propio Bello en 1843 bajo el título de *Instituciones de Derecho romano*[135] y reeditado cuatro veces posteriores (la última en 1890, antes de la edición moderna en función historiográfica de Caracas en 1959, reeditada en 1982)[136], de modo de haber influido durante ochenta años en la docencia del ramo[137]. El curso de Derecho de Gentes seguramente se basó en el texto sobre la materia que Bello tenía casi ultimado a la fecha, y que en 1832 fue publicado anónimo en Santiago con el título de *Principios de Derecho de Gentes*[138], el cual seguía muy de cerca las doctrinas de Emeric de Vattel[139]. El curso de Principios generales de legislación fue una creación de Bello[140], y, en lo concerniente al Derecho Civil y al Penal, se fundaba en los *Traités de législation civile et penale* (1802) de Jeremías Bentham, que Bello extractó para sus alumnos[141]; y en obras de Benjamin Constant, en lo referente al Derecho Político, también extractadas por el profesor.

c) Plan de 1832 (1850/1851). En 1832 se libró un nuevo plan de estudios para ser impartido en el Instituto Nacional en cinco años[142]. Él ofrecía la siguiente estructura:

1er Año: Derecho de Gentes, Bellas letras;
2° Año: Principios de legislación universal, Bellas letras;
3° Año: Historia y elementos de Derecho Romano, Economía Política;

[135] Véase HANISCH Espíndola, Hugo, *Andrés Bello y obra en Derecho romano*. Santiago,: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, 1983, pp. 201-214.

[136] Sobre estas ediciones, *ibid.*, pp. 215-216.

[137] Sobre ello, *ibid.*, pp. 115-157.

[138] Véase BA+EZA Marambio, Mario, *Los estudios de Derecho internacional después de la publicación de la obra de Bello*, en *Boletín del Seminario de Derecho Público de la Universidad de Chile* 9 (1937), pp. 21 ss.

[139] VATTEL, Emeric de, *Le droit des gens ou principes de la loi naturelle* (1758).

[140] ÁVILA Martel, Alamiro de, "*Londres en la formación jurídica de Andrés Bello*", en: *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos* 7 (1982), pp. 318-323. Ahí mismo, como "Apéndice", pp. 339-350, la edición del *Programa para los exámenes de los alumnos de la clase de "Principios generales de legislación": Colegio de Santiago.*

[141] ÁVILA Martel, Alamiro de, "The Influence of Bentham on the Teaching of Penal Law in Chile", en: *Revista de Estudios Histórico Jurídicos* 5 (Valparaíso, 1980), pp. 257 ss.

[142] En *El Araucano* de 7 de enero de 1832. Es curioso que este plan no haya sido sancionado mediante decreto alguno conocido; pero hubo de ser aplicado.

4° Año: Instituciones de Derecho nacional, Historia y elementos del Derecho Publico, Eclesiástico e instituciones canónicas;
5° Año: Instituciones de Derecho nacional, Historia eclesiástica y Suma de concilios.

Aprobado este currículo, el estudiante podía optar al grado de bachiller en la Universidad de San Felipe, para enseguida empezar a cumplir los requisitos adicionales que le permitieran obtener el título de abogado.

Como se ve, las principales innovaciones de este plan con respecto a aquel de 1813 fueron la reintroducción del estudio del Derecho Romano[143] y el curso de Principios de legislación universal. En ambas fue influyente Bello[144].

Más adelante, en 1850, y a partir del año siguiente, se introdujo la enseñanza de las siguientes materias: *Código de Guerra y Marina*, *Código de Comercio* y *Código de Minas*[145], curiosamente, como accesorios de la cátedra de Derecho Romano[146].

Un decreto de 23 de abril de 1851[147], en su artículo 1 dijo: "La Academia de Leyes y Práctica Forense será en adelante clase del Ins-

[143] Con posterioridad se publicó el programa de este curso. Se nos conserva la edición de 1843: véasela, con un breve estudio preliminar, en Ávila Martel, Alamiro de, "El primer programa de Derecho romano en la Universidad de Chile", en *Revista Chilena de Historia del Derecho* 4 (Santiago, 1965), pp. 283 ss.

[144] Véase Ávila Martel, Alamiro de, "Bello y el Derecho romano", en VV. AA., *Estudios sobre la vida y obra de Andrés Bello*. Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile, s. d. [pero 1973], pp. 86-87; y, especialmente, Hanisch Espíndola, Hugo, *Andrés Bello y su obra en Derecho romano*. Santiago: Ediciones del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, 1983, pp. 115-121.

[145] A la fecha no existían un Código de Guerra y Marina, un Código de Comercio ni un Código de Minas. Por lo que atañe a la materia del primero, un Decreto de 25 de abril de 1839, en: *Boletín* 8 (1939) 16, N° 99, p. 134, tenía promulgadas unas *Ordenanzas del Ejército*. En materia comercial regían aún las *Ordenanzas de la Ilustre Universidad y Casa de Contratación de la Muy Noble y Muy Leal Villa de Bilbao*, comúnmente llamadas "Ordenanzas de Bilbao" [véase el Decreto del director supremo, de 3 de diciembre de 1822, en *Colección de las leyes i decretos del Gobierno desde 1810 hasta 1823 publicada con la autorización i revisión competente B. i M.* Santiago: Imprenta Chilena, 1846, pp. 354-355, que da por supuesta tal vigencia]; y en la de minas, permanecían en vigor las *Reales ordenanzas del importante cuerpo de la minería de Nueva España*, llamadas abreviadamente "Ordenanzas de Minería" (como lo declaró un decreto de 1833, en: *Boletín* 6 (1834) 2, N° 5, p. 57). Sólo en 1866 fue promulgado el *Código de Comercio* y el *Código de Minería*, en 1874. Pero en el lenguaje de la época era usual llamar "código" a lo que nosotros llamamos "rama del Derecho", sin perjuicio de que, dados los cuerpos legales en vigencia citados, la referencia a un "código" se aproximaba a la realidad.

[146] Decreto de 30 de julio de 1850, en: *Boletín* 18 (julio de 1850) 7, N° 175, pp. 284-285.

[147] *Boletín* 19 (1851) 4, N° 91, pp. 199-201.

tituto Nacional, en que se enseñarán a más de la práctica del foro, los códigos especiales de marina, comercio, guerra y minas". La norma relativa a los "códigos especiales" modificó el decreto de 1850, que acabamos de examinar, en cuanto retira esas materias de la asignatura de Derecho Romano y manda enseñarlas en la nueva "clase del Instituto Nacional" que estableció. El decreto es confuso en lo relativo a esta última porque dice que una institución, como la Academia, ha de ser "clase". Con posterioridad se lo interpretó en orden a haber instituido una nueva asignatura llamada Práctica forense.

d) Plan de 1853. En un nuevo plan instaurado en 1853[148], pero de seis años, el panorama se presentó de esta manera:

1er Año: Derecho Romano, Derecho Natural y Literatura;
2º Año: Derecho Romano, Derecho de Gentes y Literatura;
3er Año: Derecho Civil, Derecho Canónico;
4º Año: Derecho Comercial, Economía Política;
5º Año: Procedimiento Civil, Derecho de Minería;
6º Año: Derecho Penal y Procedimientos Criminales, Derecho Público y administrativo.

Como se ve, quedó restaurada la asignatura de Derecho Natural, se aumentó a dos cursos la de Derecho Romano y se dio autonomía a las de Derecho comercial y Derecho de Minería, que antes eran enseñadas como accesorios de Derecho Romano. Se introdujo las asignaturas de Procedimiento Civil y Procedimientos Criminales, esta última agregada a la de Derecho Penal, como consecuencia de la supresión en 1851 de la Academia de Leyes y Práctica Forense, que era en donde se las estudiaba hasta entonces. Que se haya destinado un año a cada una de tales asignaturas, se explica porque la "Ley orgánica de la Universidad de Chile" de 1842 exigía frecuentar dos años la Academia. También fue nueva la asignatura de Derecho Público y Administrativo. Hasta 1856, en la asignatura de Derecho Civil se enseñó el Derecho Civil español (castellano); desde 1857, el *Código Civil* promulgado en 1855[149] y entrado en vigencia el 1 de enero de aquel año.

[148] Decreto de 7 de diciembre de 1853, en: *Boletín* 21 (1853) 12, Nº 479, pp. 395-396.

[149] Merced al Decreto 20 de marzo de 1857, en: *Boletín* 25 (marzo de 1857) 3, Nº 41, p. 78, se varió el contenido de esta asignatura: se suprimió en ella el estudio del Derecho Civil español y se lo reemplaza por el del Derecho Civil chileno.

Un decreto de 19 de noviembre de 1856[150] dispuso incluir el estudio de la parte judicial y de procedimientos de la Ordenanza del Ejército[151] en el curso de Práctica Forense. Se ve que así llama este decreto a los cursos de Procedimiento Civil y de Procedimientos Criminales, pues una asignatura con tal nombre todavía no existe en el programa de 1853, que sólo en 1863 aparecerá formalmente

e) Plan de 1859. Como quiera que el plan de estudios decretado en 1853 no se había ejecutado en toda su extensión, quiso completárselo, y al efecto, en 1859, se dispuso que fuera el siguiente, todavía en seis años[152]:

1er Año: Derecho Romano, Derecho Natural, Literatura superior;
2° Año: Derecho Romano, Derecho de Gentes, Literatura;
3er Año: Derecho civil, Derecho Canónico;
4° Año: Derecho Comercial, Derecho Público <y> Administrativo, Economía Política;
5° Año: Procedimiento Civil, Código de Minería;
6° Año: Procedimientos Criminales, Derecho penal.

Por lo demás, las innovaciones fueron el traslado de Derecho Público y Administrativo, del sexto al cuarto año y la separación de Derecho penal y Procedimientos Criminales en dos asignaturas distintas.

Una ley de fines de 1863 fijó en un año el curso de Práctica forense[153], redujendo, pues, los dos exigidos por la "Ley orgánica de la Universidad de Chile" de 1842. El plan de 1859 no conocía una asignatura que formalmente se llamara así; pero, como sabemos, en 1851 la Academia de Leyes y Práctica Forense había sido convertida en "clase del Instituto Nacional" y, en mérito de ello, se crearon los cursos de Procedimiento Civil en el quinto año y de Procedimientos Criminales en el sexto año, completando, así, los dos años exigidos por la citada ley de 1842, que ahora fueron comprimidos a uno. De esta manera se preparó en esa parte el nuevo plan de estudios, que fue aprobado poco más de un mes después.

f) Plan de 1863. En diciembre de 1863, en efecto, se aprobó otro plan, que retornó a los cinco años, como sigue[154]:

[150] *Boletín* 24 (1856) 11, N° 137, p. 264.

[151] Véase la nota 145.

[152] Decreto supremo de 7 de octubre de 1859, en: *Boletín* 27 (1859) 10, N° 119, pp. 203-206.

[153] Ley de 12 de noviembre de 1863, en: *Boletín* 31 (1863) 11, N° 160, pp. 324-325.

[154] Decreto de 22 de diciembre de 1863, en: *Boletín* 31 (1863) 12, N° 176, pp. 417-418.

1er Año: Derecho romano, Derecho Natural;
2º Año: Código Civil, Derecho de Gentes;
3er Año: Derecho canónico, Economía política;
4º Año: Derecho Público <y> Administrativo, Derecho Comercial, Derecho Ppenal[155];
5º Año: Práctica Forense y Código de Minería.

Las novedades fueron que Derecho Romano volvió a ser impartido en un año y que las asignaturas de Procedimiento Civil y Procedimientos Criminales pasaron a integrar la de Práctica Forense –de un año, según la antes citada ley de noviembre de 1863–, que ahora apareció formalmente por vez primera. Derecho Civil dejó de llamarse así, y se habló de "Código Civil". Un Decreto de 28 de febrero de 1866[156] ordenó la enseñanza del *Código de Comercio* –que debía entrar en vigencia el 1 de enero de 1867– en la asignatura hasta entonces llamada Derecho Comercial (y Penal).

g) Plan de 1866. Un nuevo plan impuesto en 1866[157], refundió las asignaturas de Derecho Natural y Derecho de Gentes en una; aumentó a dos cursos la de Código Civil; insistió en combinar en una las de Derecho Comercial y Derecho Penal, bajo el nombre de Código de Comercio[158] y Penal. En vez de Código de Minería se habló de Ordenanza de minería[159]. Fue, por ende, así:

1er Año: Derecho Romano, Derecho Natural y de Gentes;
2º Año: Código Civil I[160], Derecho Canónico;
3º Año: Código Civil II[161], Economía Política;
4º Año: Código de Comercio y Penal, Derecho Administrativo y Constitucional;
5º Año: Práctica Forense, Ordenanza de Minería.

[155] Las asignaturas de Derecho Comercial y de Derecho Penal estaban concebidas como una, a cargo de un único y mismo profesor, quien debía distribuir el año entre ambas.

[156] Citado por BAEZA Marambio, M., *Esquema y notas*, p. 152, pero que no he podido encontrar en el *Boletín*.

[157] Decreto de 14 de mayo de 1866, en: *Boletín* 34 (1866) 5, Nº 103, pp. 167-168.

[158] Uno con tal nombre había sido promulgado por Ley de 23 de noviembre de 1865, cuyo artículo final ordenó su entrada en vigor el 1 de enero de 1867.

[159] Véase la nota 145.

[160] Libros I y II del *Código Civil*.

[161] Libros III y IV del *Código Civil*, pero el examen versaría sobre todo éste.

Con posterioridad, este plan sufrió dos reformas parciales. En 1868 se mandó separar las asignaturas de Código de Comercio y de Derecho penal[162]. En 1874, en las proximidades de empezar a regir el Código Penal[163] y el Código de Minería[164], se suprimió la enseñanza de los ramos de Ordenanza de Minas (Minería) y de Derecho Penal, previstos en el plan de 1866[165], que acabamos de ver, y coetáneamente se ordenó establecer una clase de Código Penal y otra de Código de Minería en el Instituto Nacional, y que su enseñanza se hiciera por el texto mismo de cada uno[166].

3.3. *Facultad de Leyes y Ciencias Políticas, después de Ciencias Jurídicas y Sociales, de la Universidad de Chile*

Como sabemos, desde 1879 la docencia superior transitó desde el Instituto Nacional a la Universidad de Chile. Por lo que atañe a la del Derecho, ella quedó radicada en su Facultad de Leyes y Ciencias Políticas, que desde 1927 se denominó Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Al principio, esa docencia siguió impartida según el plan de 1866 y las ya expresadas modificaciones posteriores. En 1883 se dispuso que el profesor de Código Penal enseñara Enjuiciamiento Criminal en una hora diaria[167], lo cual implicó trasladar tal materia desde la asignatura de Práctica forense a la de Derecho Penal.

a) Plan de 1884. Una nueva reforma del plan de estudios fue impuesta en 1884[168], como sigue:

[162] Merced a un decreto citado por Baeza Marambio, M., *Esquema y notas*, p. 152, pero que no he podido encontrar en el *Boletín* de 1868.

[163] Promulgado por Ley de 12 de noviembre de 1874, su artículo final mandó que entrara en vigencia el 1 de marzo de 1875.

[164] Fue promulgado por una Ley de 18 de noviembre de 1874, y su artículo 212 dispuso que adquiriera vigor el 1 de marzo de 1875.

[165] Decreto de 22 de diciembre de 1874, en: *Boletín* 42 (diciembre de 1874) 12, N° 375, p. 467.

[166] Decreto de 22 de diciembre de 1874, en: *Boletín* 42 (diciembre de 1874) 12, N° 376, p. 467.

[167] Decreto supremo de 7 de diciembre de 1883, en: *Boletín* 52 (1883) 12, p. 1.129.

[168] Decreto de 5 de junio de 1884, en: *Boletín* 53 (1884) 6, pp. 564-565.

1er Año: Derecho Natural[169], Derecho Romano[170];
2° Año: Código Civil I, Derecho Canónico, Economía Política;
3er Año: Código Civil II, Derecho Internacional;
4° Año: Código de Comercio, Derecho Constitucional y Administrativo, Código Penal (de marzo a julio);
5° Año: Práctica Forense, Código de Minería (de marzo a julio), Enjuiciamiento Criminal (de agosto a diciembre).

Este plan desglosó la precedente asignatura de Derecho natural y de gentes en una de Derecho Natural (en el primer año) y otra con la denominación más moderna de Derecho internacional (en el tercer año). Derecho Penal y Código de Minería se hicieron semestrales. La asignatura de Enjuiciamiento Criminal, también en un semestre, dejó de estar anexada a la de Derecho Penal, en contra de lo ordenado en 1883.

b) Plan de 1887. En el año 1887 se introdujo reformas parciales al plan de 1884, de modo que resultó organizado de esta manera[171]:

1er Año: Código Civil I[172], Derecho Natural, Derecho Romano;
2° Año: Código Civil II, Derecho Canónico, Economía Política[173];
3er Año: Código Civil III, Derecho Internacional, Código Penal;
4° Año: Código de Comercio, Derecho Constitucional y Administrativo, Práctica Forense I
5° Año: Práctica Forense II (incluye Enjuiciamiento Criminal), Código de Minería.

[169] Por Decreto de 31 de marzo de 1887, en *Boletín* 56 (marzo de 1887) 3, pp. 367, se creó una clase auxiliar de Derecho natural. El Decreto de 13 de octubre de 1887, en *Boletín* 56 (octubre de 1887) 10, p. 1.531, reemplazó esa clase auxiliar por una segunda clase titular.

[170] Un Decreto de 24 de septiembre de 1884, en: *Boletín* 53 (septiembre de 1884) 9, p. 982, creó una clase auxiliar de Derecho Romano. Otro Decreto de 19 de febrero de 1887, en: *Boletín* 56 (febrero de 1887) 2, pp. 278-279, creó una segunda cátedra titular de Derecho Romano, por proveer de acuerdo con la ley.

[171] Decreto de 16 de noviembre de 1887, en: *Boletín* 56 (1887) 11, pp. 1.688-1.689.

[172] Por Decreto de 18 de junio de 1888, en: *Boletín* 57 (junio de 1888) 6, pp. 799-800, se creó una clase auxiliar de Código Civil I. Un nuevo Decreto de 23 de abril de 1889, en: *Boletín* 58 (abril de 1889) 4, p. 282, insistió en lo mismo, y designó a Luis Claro Solar para dicha clase. Todavía, por Decreto de 12 de mayo de 1890, en: *Boletín* 59 (mayo de 1890) 5, p. 311, se creó una clase titular de Código Civil I, en lugar de la auxiliar antecedente.

[173] Por Decreto de 16 de mayo de 1888, en: *Boletín* 57 (mayo de 1888) 5, p. 529, se creó una segunda clase titular de Economía Política.

Se observará, en consecuencia, que el Derecho Civil empezó a enseñarse en tres años, en los tres primeros cursos de la carrera. Código Penal bajó al tercer año empezó a ser anual. Se establecieron dos cursos de Práctica Forense en el cuarto y en el quinto año. Enjuiciamiento Criminal volvió a ser parte de Práctica Forense.

A fines de 1887, la asignatura de Derecho Constitucional y Administrativo fue por primera vez separada en dos: una de Derecho Constitucional positivo y comparado (y se conservó su ubicación en el cuarto año), y otra de Derecho administrativo localizada en el quinto año de la carrera[174].

c) Plan de 1902. Una reforma amplia sufrieron los estudios legales en 1902, en que quedó fijado el siguiente plan[175]:

1er Año: Filosofía del Derecho, Derecho Romano en su desarrollo histórico, Economía Política y Social;

2º Año: Historia General del Derecho, especialmente en sus relaciones con el Derecho chileno, Derecho Constitucional positivo y comparado, Derecho Civil I;

3er Año: Hacienda Pública y Estadística (un semestre), Derecho Penal, Derecho Civil II, Derecho Agrícola e Industrial (un semestre);

4º Año: Derecho Civil III, Derecho Comercial, Derecho Procesal I, Derecho de Minas (un semestre);

5º Año: Derecho Administrativo, Derecho Procesal II, Derecho Internacional Público y Privado, Medicina Legal (un semestre).

Asignaturas no obligatorias: Legislación comparada (civil y comercial), Historia de las doctrinas jurídicas, políticas, económicas y sociales, Ciencia Política, Historia de la diplomacia europea

Ingresaron como nuevas, pues, las asignaturas de Historia general del Derecho, en el lugar del Derecho Canónico; Filosofía del Derecho, en el del Derecho Natural; Derecho Industrial y Agrícola, Hacienda Pública (precedente del futuro Derecho Tributario) y Estadística, en un semestre; y Medicina Legal, asimismo en un semestre. Además, se incorporó la enseñanza del llamado Derecho Internacional Privado en la asignatura de Derecho Internacional Público; y Economía Política

[174] Decreto de 10 de diciembre de 1887, en: *Boletín* 56 (diciembre de 1887) 12, pp. 1.842-1.843.

[175] Decreto de 10 de enero de 1902, en: *Boletín* 72 (1902) 1er trimestre, pp. 146-149, artículo 1.

pasó a ser Economía Política y Social. Se introdujo la enseñanza del Derecho Constitucional comparado (Derecho Constitucional positivo y comparado); la antigua asignatura de Práctica Forense se convirtió en Derecho Procesal, con dos cursos; y Derecho de Minas fue rebajado a un semestre. En fin, se adoptó la idea de unos cursos no obligatorios, precursores de los más modernos optativos (opcionales, o selectivos

d) Plan de 1924. El plan de 1902 sufrió una primera reforma en 1924[176], y quedó así:

1er Año: Filosofía del Derecho, Economía Política, Derecho Romano, Derecho Constitucional;

2º Año: Derecho Civil I, Derecho Internacional Público, Historia general del Derecho especialmente chileno, Economía Política especialmente aplicada a los problemas nacionales;

3er Año: Derecho Civil II, Derecho Penal, Derecho Internacional Privado, Estadística, Derecho Administrativo;

4º Año: Derecho Civil III Derecho Comercial I, Derecho Procesal I, Derecho de Minas, Economía social y legislación obrera;

5º Año: Derecho Comercial II, Derecho Procesal II, Hacienda Pública, Medicina Legal.

El programa ofreció ramos de opción: Derecho Civil Comparado, Derecho Constitucional Comparado, Historia constitucional de Chile.

Además exigió uno de los siguientes seminarios, también a opción: de Derecho Público, de Derecho Privado, de Ciencias económicas y sociales.

Como puede apreciarse, Economía política y social vio suprimida su parte "social", pero se diversificó en dos ramos: Economía Política, en el primer año, y Economía política especialmente aplicada a los problemas nacionales, en el segundo. Derecho constitucional positivo y comparado pasó a ser sólo Derecho constitucional y bajó al primer año. Derecho internacional privado adquirió autonomía, en el tercer año, respecto de Derecho internacional público, que pasó al segundo año. Desapareció la asignatura de Derecho agrícola e industrial. Fue creada las asignatura de Economía social y legislación obrera. Hacienda Pública y Estadística fue escindida en las dos ramas antes unificadas. Derecho comercial comenzó a ser impartido en dos años y Derecho

[176] Decreto de la Junta de Gobierno Nº 3.655 (Ministerio de Instrucción Pública), de 16 de septiembre de 1924, en: *Boletín* 93 (Septiembre de 1924), pp. 1.637-1.655.

de Minería recobró su longitud anual. Derecho Administrativo bajo del quinto al tercer año, y Hacienda Pública subió de éste al quinto.

e) Plan de 1926. El próximo plan fue decretado en 1926[177], y era el siguiente:

1er Año: Filosofía del Derecho (Introducción al estudio del Derecho), Economía política, Derecho Romano, Derecho Constitucional;

2° Año: Derecho Civil I, Derecho Internacional Público, Historia general del Derecho especialmente chileno, Política económica nacional;

3er Año: Derecho Civil II, Derecho Penal, Derecho Internacional Privado, Estadística, Economía social y legislación obrera;

4° Año: Derecho Civil III, Derecho Comercial I, Derecho Procesal I, Derecho de Minas, Derecho Administrativo;

5° Año: Derecho Comercial II, Derecho Procesal II, Hacienda Pública, Medicina Legal.

El nuevo plan previo uno de los siguientes ramos de opción: Derecho civil comparado, Derecho Constitucional Comparado, Historia constitucional de Chile; y, además, uno de los siguientes seminarios, también de opción: de Derecho Público, de Derecho Privado, de Ciencias económicas y sociales.

Según se aprecia, las mudanzas se reducen a precisar que Filosofía del Derecho tiene un carácter de Introducción al estudio del Derecho, y a trocar el lugar de Derecho administrativo, antes en el tercer año, por el de Economía social y legislación obrera, antes en el cuarto.

f) Primer plan de 1928. El año 1928 asistió a dos nuevos planes.

El primero rebajaría a cuatro años la duración de la carrera, merced al expediente de aumentar el número de ramos en cada año, y era éste[178]:

1er Año: Derecho Romano, Derecho Civil I, Historia del Derecho chileno, Derecho Constitucional, Política Económica;

2° Año: Derecho Internacional Público, Derecho Civil II, Derecho Penal, Derecho Procesal I, Derecho de Minas, Estadística;

[177] Decreto supremo N° 3.259, de 12 de julio de 1926, en: *Boletín* 95 (julio de 1926), pp. 1.766-1.782.

[178] Decreto supremo N° 3.974, de 17 de agosto de 1928, en: *Boletín* 97 (agosto de 1928).

3er Año: Derecho Civil III, Derecho Procesal II, Derecho Comercial I, Medicina Legal, Derecho Industrial y Legislación obrera, Derecho Internacional Privado;

4º Año: Derecho Civil IV, Derecho Procesal III, Derecho Comercial II, Hacienda Pública, Derecho Administrativo, Filosofía del Derecho;

Seminarios opcionales: Ciencias Económicas, Derecho Público, Derecho Privado.

Filosofía del Derecho debía pasar al último año. Política Económica nacional habría de ser sustituida por Política económica, en el primer año, del cual Economía Política desaparecería. Historia general del Derecho especialmente chileno devendría Historia del Derecho chileno, y debía bajar al primer año. Derecho Civil empezaría a enseñarse en el primer año y durante cuatro. Economía social y Legislación obrera perdería el ingrediente denotado con la primera expresión y se convertiría en Derecho Industrial y Legislación obrera, de modo de reaparecer la parte industrial de Derecho Agrícola e Industrial de 1902. Derecho Procesal comenzaría a enseñarse en tres años.

g) Segundo plan de 1928. Por la fecha en que fue emitido, el plan antes expuesto no alcanzó a aplicarse, y a fines de 1928 fue reemplazado por el que sigue, nuevamente de cinco años, que había de empezar a regir el 1 de enero de 1929[179]:

1er Año: Introducción al estudio del Derecho, Sociología, Derecho Romano I, Derecho Civil I, Derecho Constitucional; Economía Política I;

2º Año: Historia general del Derecho, Derecho Romano II, Derecho Civil II, Derecho Internacional Público, Economía Política II, Estadística;

3er Año: Derecho Civil III, Derecho Procesal I, Derecho Penal, Derecho industrial y legislación obrera, Historia del Derecho chileno, Historia de las doctrinas económicas;

4º Año: Derecho civil IV, Derecho comercial I, Derecho procesal II, Derecho internacional privado, Medicina legal y psiquiatría forense, Política económica nacional, Derecho de minas;

[179] Sesión del Consejo Universitario, de 20 de diciembre de 1928, en: *Anales de la Universidad de Chile. Boletín del Consejo Universitario*, 2ª serie, año VI (octubre-diciembre de 1928), pp. 734-735.

5º Año: Filosofía del Derecho, Derecho comercial II, Derecho procesal III, Derecho administrativo, Hacienda pública;

Seminarios opcionales: Derecho privado, Derecho público, Ciencias económicas y sociales.

Se advierten varias innovaciones. Desde luego, el aparecimiento por vez primera de la asignatura de Introducción al estudio del Derecho, que habría de hacerse tradicional, aunque ya había sido insinuada como función de la de Filosofía del Derecho en el plan de 1926. Enseguida, fue una absoluta novedad la adopción de Sociología. Derecho Romano volvió a ser duplicado en primer y segundo año. Reapareció Economía Política, también duplicada en los mismos años. Historia del Derecho chileno pasó al tercer año y se le antepuso Historia general del Derecho, en el segundo. En el tercer año se incorporó Historia de las doctrinas económicas. A Medicina Legal se le añadió Psiquiatría forense en el cuarto año; y, ahí mismo, resurgió Política económica nacional.

h) Plan de 1930. En 1930, nuevamente se procedió a emitir otro plan de estudios, de cuatro años, posible gracias a la drástica eliminación de las asignaturas de contenido no jurídico, reducción de algunas jurídicas y establecimiento de un doctorado. Él fue así[180]:

1er Año: Introducción al estudio del Derecho, Economía Política, Derecho Constitucional, Derecho Romano;

2º Año: Derecho Civil I, Historia general del Derecho, Derecho Internacional Público, Economía social y legislación del trabajo, Derecho Penal;

3er Año: Derecho Civil II, Derecho Comercial I, Derecho Procesal I, Hacienda Pública (Legislación financiera), Derecho de Minas;

4º Año: Derecho Civil III, Derecho Comercial II, Derecho Procesal II, Derecho Administrativo (Legislación administrativa), Derecho Internacional Privado, Medicina legal.

Se mandó que una vez aprobado el cuarto año, el alumno debía hacer una práctica de tres meses, en la cual debería hacer ejercicios de Oratoria.

El plan también preveía un doctorado que se podía cursar en tres institutos, al cual ya nos hemos referido[181].

[180] Sesiones del Consejo Universitario de 15 y 16 de septiembre de 1930, en: *Anales de la Universidad de Chile. Boletín del Consejo Universitario.* 2ª serie, año VIII (tercer trimestre de 1930), pp. 986-988 y 988-989.

[181] Véase 2, 2.5, c).

Es claro que los autores de este plan descargaron el currículo de la licenciatura de todas las asignaturas de contenido económico (menos Economía Política) para trasladarlas al doctorado en el Instituto de Ciencias Económicas y Sociales. La reducción de Derecho Civil a tres cursos, de Derecho Procesal a dos y de Derecho Romano a uno quedaba compensada con el doctorado en el Instituto de Derecho Privado. La desaparición de Filosofía del Derecho tenía la contrapartida del doctorado en el Instituto de Derecho Público; solo la de Historia del Derecho chileno no tenía contrapartida.

i) Primer plan de 1933. En 1933 nuevamente se sucedieron dos planes en el año. Ambos retornaron a los cinco años. El primero fue decretado al comienzo del año para que empezara a regir inmediatamente[182], así:

1er Año: Derecho Romano, Derecho Constitucional, Introducción al estudio del Derecho, Economía Política;

2° Año: Derecho Civil I, Derecho Administrativo, Derecho Internacional Público, Historia general del Derecho, Política Económica;

3er Año: Derecho Civil II, Derecho Procesal I, Derecho Penal, Economía social y legislación del trabajo;

4° Año: Derecho Civil III, Derecho Procesal II, Derecho Comercial I, Hacienda Pública, Medicina Legal y Psiquiatría forense;

5° Año: Derecho Civil IV, Derecho Procesal III, Derecho Comercial II, Derecho de Minas; Derecho Internacional Privado.

En general, este plan conservó las asignaturas del de 1930, incluso en cuanto a la ausencia de Filosofía del Derecho, pero distribuidas en cinco años. Del de 1933, persistió la asignatura de Política Económica en el segundo año; y la parte de Psiquiatría forense unida a Medicina legal en el cuarto año.

j) Segundo plan de 1933. Un nuevo plan fue decretado hacia fines de 1933, para que rigiera al siguiente[183]:

1er Año: Derecho Romano, Derecho Constitucional, Introducción al estudio del Derecho, Economía Política;

2° Año: Derecho Civil I, Derecho Penal, Derecho Internacional público, Historia general del Derecho, Política Económica;

[182] Decreto del rector, N° 19, de 19 de enero de 1933, en: *Anales de la Universidad de Chile. Boletín del Consejo Universitario,* 3ª serie, año III (primer cuatrimestre de 1933), pp. 154-155.

[183] Decreto del rector N° 437, de 6 de diciembre de 1933, *Anales de la Universidad de Chile. Boletín del Consejo Universitario,* 3ª serie, año III (diciembre de 1933), pp. 36-37.

3er Año: Derecho Civil II, Derecho Procesal I, Derecho Administrativo, Derecho del Trabajo, Hacienda Pública;
4° Año: Derecho Civil III, Derecho Procesal II, Derecho Comercial I, Derecho de Minas, Legislación industrial y agrícola;
5° Año: Derecho Civil especializado y comparado, Derecho Procesal III, Derecho Comercial II, Derecho Internacional Privado, Medicina legal y Psiquiatría forense.

Se conservó el periodo de práctica de tres meses establecido en el primer plan de este año, pero se dispuso que él se entendería cumplido con la asistencia de los alumnos durante tres meses a los Consultorios Jurídicos de los Colegios de Abogados[184].

Las novedades fueron ahora la conversión de Economía social y legislación del trabajo en Derecho del trabajo; la reaparición de la asignatura de Derecho agrícola e industrial, de 1902, como Legislación industrial y agrícola en el cuarto año; y la sustitución de Derecho Civil IV, del quinto año, por Derecho Civil especializado y comparado ahí mismo.

k) Plan de 1934. Todavía, a fines de 1934, se emitió un nuevo plan[185]:

1er Año: Derecho Romano, Derecho Constitucional, Introducción al estudio del Derecho, Economía Política;
2° Año: Derecho Civil I, Derecho Penal, Derecho Internacional público, Historia general del Derecho, Política Económica;
3er Año: Derecho Civil II, Derecho Procesal I, Derecho Administrativo, Derecho del Trabajo, Hacienda Pública;
4° Año: Derecho Civil III, Derecho Procesal II, Derecho Comercial I, Derecho de Minas, Legislación industrial y agrícola;
5° Año: Derecho Civil profundizado y comparado, Derecho Procesal III, Derecho Comercial II, Derecho Internacional Privado, Medicina Legal.

l) Plan de 1946. En 1946 se aprobó el siguiente plan, que empezó a regir en 1947[186] y aun estaba en vigencia en 1953, al cesar la tuición de la Universidad de Chile sobre los estudios universitarios:

[184] Como veremos más adelante, 7, 3, a), a esa fecha la práctica en tales Colegios era de un año; pero la Universidad se contentaba con tres meses para expedir el grado.

[185] Decreto del rector N° 541, de 7 de diciembre de 1934, *Anales de la Universidad de Chile. Boletín del Consejo Universitario*, 3ª serie, año III (diciembre de 1933), pp. 119-124.

[186] Aprobado por el Consejo Universitario en su sesión de 30 de diciembre de 1946. sobre él, véase Bascuñán Valdés, Aníbal, *Introducción al estudio de las Ciencias jurídicas y sociales*. 2ª ed., Santiago: Editorial Jurídica de Chile, 1960, pp. 36-39.

1er Año: Introducción al estudio de las Ciencias Jurídicas y Sociales, Historia constitucional de Chile, Economía Política, Derecho Constitucional, Derecho Romano;
2º Año: Derecho civil I, Derecho internacional público, Derecho procesal I, Historia del Derecho, Política Económica;
3er Año: Derecho Civil II, Derecho Procesal II, Derecho del Trabajo, Derecho Financiero, Derecho Penal I;
4º Año: Derecho Civil III, Derecho Procesal III, Derecho Comercial, Derecho Industrial y Agrícola, Derecho Penal II, Derecho Administrativo; y
5º Año: Derecho Civil IV, Derecho Procesal IV, Derecho de Minas, Derecho Internacional Privado, Medicina Legal, Filosofía del Derecho, Práctica Forense y un ramo profundizado.

La asignatura creada en el segundo plan de 1928, con el nombre de Introducción al estudio del Derecho quedó convertida en Introducción al estudio de las Ciencias Jurídicas y Sociales. Apareció una Historia constitucional de Chile, que antes, en el plan de 1926, había sido optativa. Derecho Civil volvió a ser impartido en cuatro años, como ya en 1928, pues Derecho Civil profundizado y comparado tornó a ser Derecho Civil IV. Fue absoluta novedad de este plan, extender la enseñanza del Derecho Procesal a cuatro años también y la del Derecho Penal a dos. Se impuso la designación más simple de Historia del Derecho para el ramo que en 1902 fue introducido bajo la denominación de Historia general del Derecho. Apareció una nueva asignatura, como fue Derecho Financiero en reemplazo de Hacienda Pública, creada en 1902. Derecho comercial resultó deprimido a un año. Se reintrodujo el ramo de Filosofía del Derecho, adoptado en 1902 y suprimido en 1930.

3.4. *Libertad de planes de estudio*

En el año 1953, como ha quedado dicho en otro lugar[187], la Universidad de Chile y su Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales dejaron de tener tuición sobre los estudios legales en Chile, que no fueran los propios, y las demás facultades y escuelas existentes en el país empezaron a ser autónomas para darse los planes que quisieran, como es hasta el día de hoy.

[187] Véase 1, 1.3.

Con todo, conviene examinar el plan de estudios de la Universidad de Chile aprobado en 1966, porque nos ofrece la tónica general del que debió de ser el seguido en las demás facultades y escuelas de la época:

1er Año: Doctrina política y constitucional, Introducción al Derecho, Economía, Historia de las instituciones políticas y sociales de Chile, Introducción a la Filosofía (un semestre), Sociología (un semestre), Derecho Romano.

2º Año: Derecho Civil I, Derecho Constitucional, Política Económica, Derecho del trabajo, Sociología jurídica (un semestre), Historia del Derecho (un semestre);

3er Año: Derecho Civil II, Derecho Procesal I, Derecho Penal I, Derecho Internacional Público (un semestre), Derecho Económico (un semestre), Finanzas Públicas, Derecho de la Seguridad Social (un semestre), Derecho Administrativo I (un semestre);

4º Año: Derecho Civil III, Derecho Procesal II, Derecho Comercial I, Derecho Administrativo II (un semestre), Derecho Penal II (un semestre), Derecho tributario (un semestre), Medicina Legal (un semestre), Derecho Agrario (un semestre), Derecho de Minería (un semestre); y

5º Año: Derecho Procesal III, Derecho Comercial II (un semestre), Derecho Civil IV (un semestre), Derecho Internacional Privado (un semestre), Derecho de Quiebras (un semestre), Teoría general del Derecho (un semestre), Contabilidad Legal (un semestre), Derecho profundizado (un semestre).

Además, dos asignaturas electivas de estas tres en el primer semestre: Ciencia Política, Sistemas económicos comparados y Criminología; y una de estas en el segundo: Ciencia de la Administración, Política y relaciones internacionales contemporáneas; Derecho aéreo[188].

Se observará el curso de Doctrina política y constitucional, que es el antecedente del que actualmente suele enseñarse como Derecho político o Derecho Constitucional I (teoría del Estado, teoría del gobierno y teoría de la constitución), prerrequisito de Derecho Constitucional (II), cuyo tema es la constitución vigente en Chile. Introducción al estudio de las Ciencias Jurídicas y Sociales se convirtió en Introduc-

[188] Véase Mayorga Lorca, Roberto, *La reforma de 1966 a los estudios jurídicos.* Santiago: Ed. Jurídica de Chile, s. d. [pero 1970], pp. 42-43.

ción al Derecho, que en general persiste. Historia de las instituciones políticas y sociales de Chile sucedió a Historia constitucional de Chile, y aún se enseña, bien como asignatura autónoma, bien integrada en Derecho Constitucional I.

La primera verdadera novedad de este plan fue la aparición de una asignatura denominada Derecho económico, de un semestre en el tercer año, la cual puede considerarse una madura cristalización de contenidos diversos que hicieron parte de las asignaturas de Economía Política, creada en 1832, Hacienda Pública y Derecho Agrícola e industrial (después Derecho industrial y agrícola), introducidas en 1902, Política económica (nacional) en 1926 y subsistente en planes posteriores, Derecho financiero adoptado en 1946[189].

También fue novedad la asignatura de Derecho de la Seguridad Social, asimismo de un semestre en el tercer año. No menos lo fue Derecho Tributario, de un semestre en el cuarto año, aunque, igual que en el caso de Derecho Económico, la materia impositiva hizo parte de la enseñanza precedente, en el curso de Hacienda Pública, creado en 1902 y casi siempre subsistente en los planes posteriores. La promulgación del primer *Código Tributario* que tuvo el país, en 1960[190], dio un impulso decisivo en función de individualizar una asignatura relativa a los impuestos.

Constituyó asimismo una innovación la asignatura de Teoría general del Derecho, que posteriormente no ha subsistido como tal, con algunas excepciones. Derecho Agrario no fue propiamente novedad, porque su contenido hacía parte de la recientemente recordada asignatura de Derecho Agrícola e Industrial (después Derecho Industrial y Agrícola), también introducida en 1902, aunque ahora hubo de recibir un nuevo impulso derivado de la ebullición legislativa de la época provocada por la Reforma Agraria, iniciada con la ley N° 15.020, de 1962 y después proseguida por la ley N° 16.640, de 1967, uno de los temas cruciales de la política de entonces.

[189] Durante los años 1959 y 1960, se ofreció un curso profundizado de Legislación económica en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile: véase MOORE Merino, Daniel, *Derecho económico*. Santiago: Editorial Jurídica de Chile, 1962, pp. 15 y 132 (aunque en esta última dice que tal curso fue "sobre Derecho económico"). Debió de ser el primero que encaminó la materia hacia el después llamado Derecho económico.

[190] Decreto con fuerza de ley N° 190, publicado en *DO.* de 5 de abril de 1960.

Por otra parte, se observará la persistencia de ramos de contenido económico, así Economía, en el primer año y Política Económica, en el segundo; y la reaparición de la Sociología (general), en el primer año, que había sido introducida por vez primera en el segundo plan de 1928, aunque no subsistió en los inmediatamente siguientes. A ella se añadió ahora un curso de Sociología Jurídica en el segundo año. También puede mencionarse como indiciaria de una mentalidad, la asignatura de Contabilidad Legal en el quinto año.

3.5. *El canon chileno de las asignaturas de la carrera de Derecho*

a) Atendida la desmesurada cantidad de programas de Derecho existentes en el día de hoy, examinar todos sus planes fuere tarea de largo aliento, que excedería los límites del presente trabajo. Sin embargo, la experiencia nos insinúa que hay una suerte de canon de asignaturas jurídicas al cual suelen ceñirse todos esos programas, no bien con distintas secuencias y duraciones, y aun denominaciones, y sin perjuicio de que algunos se le aparten en algún punto. Ese canon, pues, aparece integrado por los siguientes ramos: Derecho Romano, Historia del Derecho, Derecho Civil (generalmente en cuatro años), Derecho Comercial (en dos), Derecho Constitucional (en dos), Derecho Administrativo (en uno), Derecho Penal (en dos), Derecho Procesal civil + Derecho Procesal Penal (en cuatro años), Derecho del Trabajo + Derecho de la Seguridad Social (frecuentemente en tres semestres o en dos años), Derecho Económico, Derecho Tributario, Derecho Internacional Público, Derecho Internacional Privado, Filosofía del Derecho y Teoría (general) del Derecho, a los que se puede añadir una asignatura instrumental denominada Introducción al Derecho. Aunque en algunas facultades se agregan otras a este número, por ejemplo, Derecho Marítimo, Derecho de Minas o Derecho de Aguas, para los efectos de nuestro estudio prescindiremos de tales variantes, que en ningún caso constituyen canon.

b) Este canon se formó por estratos en diferentes tiempos.

En el primer plan del Instituto Nacional, aquel de 1813, comparecieron Derecho Natural, Derecho de Gentes, Economía Política, Derecho Real y Derecho Canónico. Derecho Natural era una filosofía del Derecho, y en 1902 fue reemplazado por una asignatura más general, precisamente de ese nombre. Derecho de Gentes era el nombre

antiguo del que en 1884 empezó a enseñarse como Derecho Internacional (público). Derecho Real era la designación para la materia que en 1832 se llamó Instituciones del Derecho nacional; en los planes de 1853 y 1859, Derecho Civil; entre los de 1863 y 1887, Código Civil; y desde el de 1902 nuevamente Derecho Civil. Derecho Canónico hizo parte del canon chileno hasta 1901, pues en el plan de 1902 fue sustituido por Historia (general) del Derecho, y dejó de hacer parte de aquél. En el plan final del Instituto Nacional de 1813 ciertamente faltó Derecho Romano (por entonces llamado Derecho Civil), inopinada, inconsulta, anticultural y antipedagógicamente suprimido a última hora, pese que el proyecto inicial lo incluía, y en contra de la tradición de la Universidad de San Felipe y de todas las universidades europeas, desde el siglo XII, y americanas.

El segundo plan del Instituto Nacional (1832) reincorporó con fuerza la asignatura de Derecho Romano, debido a la influencia de Andrés Bello[191] y desde entonces ha quedado instalada hasta nuestros días, aunque no sin tan inexplicables que indignas excepciones. En cierta medida, ese plan incorporó al canon lo que hoy llamamos Derecho Constitucional, en su curso de Historia y elementos de Derecho Público y de Principios de legislación universal (en su parte de Derecho Político); lo mismo que Derecho Penal (teórico), a través de la parte pertinente del mismo curso últimamente recordado.

Los ramos de Derecho Comercial, Procedimiento Civil y Procedimientos Criminales, estos últimos en función de prácticas forenses, ingresaron en el plan de 1853. Este mismo formalizó y perfiló en sentido positivo, los de Derecho penal y Derecho público y administrativo.

En 1859, le llegó su turno a Derecho de minería (*Código de Minería*), que formaba parte del canon en 1953, y que en la actualidad no subsiste en él.

Ya hemos indicado que en el plan de 1902 ingresaron Filosofía del Derecho e Historia (general) del Derecho[192], con eliminación de Derecho Natural y Derecho Canónico, que entonces salieron del canon. En ese plan, además, se separaron por vez primera Derecho

[191] Véase HANISCH Espíndola, Hugo, *Andrés Bello y obra en Derecho romano*. Santiago: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, 1983, pp. 91-111.

[192] DOUGNAC Rodríguez, Antonio, "Noventa años de la cátedra de Historia del Derecho en la Universidad de Chile", en: *Revista Chilena de Historia del Derecho* 17 (Santiago, 1992-1993), pp. 185 ss.

Constitucional y Derecho Administrativo, ingresados unidamente en 1853. Procedimiento Civil y Procedimientos Criminales pasaron a integrar una asignatura única llamada Derecho procesal. También se incorporó Derecho Internacional Privado como apéndice de Derecho Internacional Público, e hizo su estreno Derecho Agrícola e Industrial (después Derecho Industrial y Agrícola), que, en medio de algunas alternativas de desaparición y reaparición, como tal aun formaba parte del canon en 1953, pero que lo abandonó en 1966 para dar parte de su contenido a Derecho Económico. Derecho Internacional Privado se independizó de Derecho Internacional Público en el plan de 1924. En el mismo apareció, como anexo a Economía Social, Legislación del Trabajo, que en el futuro se llamaría Derecho del Trabajo (desde el segundo plan de 1933). En 1929 compareció Introducción al estudio del Derecho. Precedentemente hemos hablado de la formación de Derecho Económico y Derecho Tributario.

c) El siguiente cuadro resume el desarrollo del canon de que hablamos:

Asignatura	Plan de	
Derecho Romano	Época indiana	
Derecho Civil		
Un año	1813	
Dos años		1866
Tres años		1887
Cuatro años		1928
Derecho de Gentes		
(Derecho Internacional Público)	1813	
(Derecho Natural) Filosofía del Derecho	1813	
Derecho Constitucional	1832/1853/1902	
Derecho Penal		
Un año	1832/1853	
Dos años		1946
Derecho Procesal Civil + Derecho Procesal Penal		
Dos años	1853	
Tres años		1929
Cuatro años		1946

Asignatura	Plan de
Derecho Comercial	
Un año	1853
Dos años	1924
Derecho Administrativo	1853/ 1902
Derecho Internacional Privado	1902/ 1924
Derecho Tributario	1902/ 1966
Derecho del Trabajo	1924
+Derecho de la Seguridad Social	1966
Derecho Económico	[...]/ 1966
Introducción al Derecho	1929
Teoría (general) del Derecho	1966

Como puede apreciarse, el canon de las asignaturas quedó sustancialmente constituido hacen ya cien años, en 1902; pero fue en la década de los años veinte que empezó a expandirse en intensidad, cuando en 1924 Derecho comercial pasó de uno a dos años; en 1928 Derecho civil pasó de tres a cuatro años; y en 1929 Derecho procesal pasó de dos a tres años. Terminó de hacerlo en 1946, al pasar Derecho Penal de uno a dos años; y Derecho Procesal, de tres a cuatro años.

Conviene dar una mirada a la integración de este canon con ramos extrajurídicos.

d) Ya desde 1813, se empezó con la enseñanza de la Economía Política, muy persistente en todos los planes sucesivos. En el de 1902 se la sustituyó por Economía política y social, y en el de 1924 quedó escindida en una Economía política especialmente aplicada a los problemas nacionales y una Economía social y legislación obrera; además, en este plan, entre los seminarios de opción, había uno de Ciencias económicas y sociales. Volvió a ser Economía Política en 1926, bien que se añadió una Política económica nacional y se mantuvo el antes aludido seminario. En el segundo plan de 1928 hubo dos cursos de Economía Política y uno de Política Económica nacional amén de una Historia de las doctrinas económicas, junto a un seminario opcional de Ciencias Económicas. En el plan de 1930 se volvió a un curso de Economía Política y a uno de Economía social y legislación del trabajo. En el primer plan de 1933 se distinguió Economía Política y

Política Económica, sin perjuicio de la Economía social y legislación del trabajo. La situación se mantuvo en el segundo plan de ese año, pero el tercer ramo antes indicado pasó a ser Derecho del Trabajo, lo cual persistió en los planes de 1934 y de 1946. En la década de los años sesenta Economía Política fue sustituida por un ramo de Economía, que todavía es frecuente en muchas facultades. Solió persistir el de Política Económica por algún tiempo, hasta que desapareció.

La precocidad de la enseñanza económica encuentra su explicación en el interés manifestado desde el primer momento por los hombres que a partir de 1810 empezaron a intervenir en los asuntos del país y en definitiva a gobernarlo, en orden a reformar las reglas e instituciones vigentes durante el Antiguo Régimen y a remover los factores percibidos como obstáculos al progreso moral y al aumento de la riqueza pública y privada, todo en conformidad con el estado alcanzado por los conocimientos de las disciplinas naturales y morales hacia su época, de donde que la educación fuese mirada como el principal instrumento para alcanzar tales objetivos. Sin necesidad de buscar otros testimonios de época[193], es suficiente examinar el preámbulo de las *Ordenanzas del Instituto Nacional* mismo para tomar cabal cuenta de la mentalidad antes brevemente descrita:

> "La educación es la base cardinal de las sociedades humanas. Sin ella no hay opinión, espíritu público ni hombres que constituyan el Estado. La naturaleza y el ente social tienen leyes, sin cuyo conocimiento no se desenrollan los beneficios de aquélla, ni se cubren las necesidades de éste. [...]. No debe, pues ceñirse [*sc. la educación*] a los escasos destinos en que la vieron nuestro mayores. [...]. La obra del genio patrio es conciliar las necesidades del rango a que nos eleva el destino, con la posibilidad presente y aun futura de un país tan capaz de todo lo grande, como necesitado de lo mínimo. Él es precioso en los tres reinos [*sc. animal, vegetal y mineral*] que prestan el objeto más vasto a las ciencia exactas y ofrecen incalculables resultados a la prosperidad general. En la larga extensión que comprende [*sc. el país*], goza los temperamentos útiles para la agricultura más ventajosa y productiva, de las primeras materias [*sc. materias primas*], sobradas a abundarlos, y a llenar todos los talleres y fábricas. Lo puebla un millón de hombres, tan bien dispuestos, robustos y formes, como dotados de un

[193] De todos modos, véase Serrano, Sol, *Universidad y nación. Chile en el siglo XIX.* Santiago: Editorial Universitaria, 1994, pp. 36-44.

genio dulce, contraído y profundo. Tiene, en fin, todas las disposiciones naturales para prosperar, si se prepara por la educación y se aguardan con cordura sus progresos. Aquél es el objeto del Instituto Nacional, en que deben formarse no sólo [...]. Tan vasto es, como todo esto, el objeto del Instituto, que solo puede medirse por las necesidades de la patria, descubiertas [*sc. descuidadas*] enteramente hasta ahora, no por una absoluta falta de recursos, sino por su mala aplicación y economía"[194].

En tales circunstancias, no es extraño que se haya mirado como imprescindible la enseñanza de la Economía Política en el plan de estudios de Derecho, ya desde los comienzos. Esta necesidad acompañó a la educación legal durante todo el siglo XIX, como vimos, y aun remontó, incluso acrecentada, el siguiente. Ello pudo entenderse y aun justificarse hasta fines de la primera mitad de este último, debido a que solo entonces empezó a perfilarse con caracteres definidos una nueva profesión, la de economista, que en Chile recibió la extraña denominación de ingeniero comercial, porque sólo hasta entonces los profesionales del Derecho estuvieron llamados a desempeñar los cargos y cumplir las funciones que después serían cubiertas competentemente por los economistas, a quienes, una vez aparecidos, debieron aquéllos cederles el paso sin retorno. En el actual estado de desarrollo de la Economía y de su enseñanza, y de la profesión de economista, apenas se justifica una instrucción económica en las facultades de Derecho, si no es para inculcar en el futuro abogado un sistema de conceptos básicos y de vocabulario mínimo de esa ciencia, desprovisto de todo tecnicismo, especialmente del tecnicismo matemático, en función de sólo dar una competencia al que ha de especializarse en ramas jurídicas que más conexión o contacto ofrezcan con la Economía, para comprender cierta legislación concerniente y mantener una interacción estable con los especialistas en donde su profesión lo exija. Atiborrar al estudiante de Derecho con complejas nociones económico-matemáticas es perder el tiempo, y pretender que el abogado haya de sustituir al economista o competir con él, una ilusión vana.

e) En el plan del Instituto Nacional de 1813 estaba prevista la enseñanza de la Elocuencia (doctrinal, oratoria y panegírica), que en el de 1832 fue reemplazada por Bellas Letras y en los sucesivos de 1852 y 1859, por Literatura. Todo vestigio de una enseñanza semejante

[194] *Ordenanzas del Instituto Nacional,* p. 296, columna izquierda.

desapareció en el plan de 1863. Desde entonces, la enseñanza quedó reducida al Derecho Positivo, y, propiamente, a los códigos que paulatinamente fueron sustituyendo al viejo Derecho[195]. Los únicos contactos que subsistieron para el estudiante con el mundo de las Humanidades fueron Derecho Romano y Derecho Natural. En 1902 se añadió Historia del Derecho (y Filosofía del Derecho reemplazó a Derecho Natural) y en los planes posteriores aún se agregó algún otro ramo de contenido histórico. Pero la función de las asignaturas históricas y filosóficas, aunque en parte sea la de mantener en forma el carácter humanístico de la ciencia del Derecho, no es la única, y, además, ellas siguen ofreciendo naturaleza jurídica.

Se trata de entender cómo es que el currículo de estudios legales perdió en algún momento un componente exclusivamente humanístico no jurídico, aunque haya conservado el jurídico-humanístico de las mencionadas disciplinas históricas y filosóficas. Ello debe ponerse en relación con el positivismo legalista que empezó a impregnar la enseñanza del Derecho en la segunda mitad del siglo XIX[196], como consecuencia de la paulatina promulgación de códigos en el país, que correspondientemente reemplazaban en su todo o en parte a los viejos cuerpos históricos de Derecho, heredados de Castilla. Es un fenómeno repetido no escasamente en la historia, que sucesivamente a la emisión de una gran ley nueva, se sienta primeramente la necesidad de estudiar y comprender lo que expresa su letra, con métodos precisamente exegéticos, y ello implica el descuido de otros intereses que no sean funcionales a tal necesidad. Al respecto, es sintomático el reemplazo de las denominaciones dadas entonces a los cursos de Derecho Civil, de Derecho Comercial, de Derecho de Minería, etcé-

[195] Se habrá observado que las asignaturas que desde 1832 solían denominarse de "Derecho [...]", invariablemente empezaban a ser llamadas de "Código [...]" cada vez que era emitido un cuerpo de ese nombre: Derecho civil se llamó Código civil, Derecho de minería, Código de minería, etcétera.

[196] El carácter legalista de la cultura jurídica chilena es un rasgo que todos los observadores suelen destacar. Sobre él, pero también sobre muchos otros aspectos de esa cultura, véase SQUELLA, Agustín (editor), *La cultura jurídica chilena*. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria, 1988; 2ª edición, 1992; SQUELLA, Agustín (editor), *Evolución de la cultura jurídica chilena*. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria, 1994. Desde diversas perspectivas, hay muchos materiales sobre la materia en *Anuario de Filosofía Jurídica y Social* 20 (Valparaíso, 2002): *Sobre la cultura jurídica chilena*.

tera, por cursos de Código Civil, de Código de Comercio, de Código de Minería, etcétera. También lo es que cuando se estableció la clase de Código Penal y de Código de Minería, en 1874, se mandara que su enseñanza se hiciere por el texto mismo de cada código[197]. La literatura jurídica de la segunda mitad del siglo XIX chileno estuvo impregnada de exégesis y literalidad; y el marco teórico de este método lo ofreció la llamada "escuela de la exégesis" francesa, que, a su vez, no había sido otra cosa que una manifestación del fenómeno antes descrito, reiterado una vez más ante el aparecimiento del *Code Civil* en 1804. En el siglo XX, la sequedad y aridez de la enseñanza jurídica, y su alejamiento del mundo de la cultura humanística se vio aminorada por el ingreso de asignaturas de contenido histórico en 1902, como antes se recordó. Pero no fue suficiente, pues desde el comienzo de su tercio central, el intento por modernizar al abogado, en orden a convertirlo de un letrado en un tecnócrata experto en economía, hizo más difícil un acercamiento. Incluso hubo de ser suprimida la enseñanza de la Filosofía del Derecho en 1928, y sólo en 1946 se la reintegró. Es posible que gestos del género, y la conservación de ramos de contenido humanístico, como Derecho Romano o Historia del Derecho, hayan obedecido más a cierto respeto por la tradición, al atavismo por las raíces y al instinto de conservación de la integridad del estudio jurídico, que permite avizorar vagamente la pendiente de decadencia por la que éste empieza a caer cuando se le cercenan las vías hacia su completa intelección, que a un examen razonado.

En cualquier caso, en la década de los sesenta, tuvo lugar un segundo intento de modernización del abogado, al que entonces se quiso añadir el carácter de tecnócrata social a aquel de tecnócrata económico. Símbolo y realidad de este nuevo intento fue la introducción de asignaturas sociológicas y políticas en el currículo de estudios de Derecho, pues el nuevo ideal fue el de un abogado que actuase como arquitecto de cierta nueva sociedad que todos veían acercarse, aunque disintieran acerca de cual habría de ser. La deposición del gobierno de Salvador Allende en 1973 marcó el fin de estas ilusiones. Desde entonces, el plan de estudios del Derecho empezó a hacer abandono de la enseñanza de asignaturas extrajurídicas, como si se hubiese com-

[197] Decreto de 22 de diciembre de 1874, en: *Boletín* 42 (diciembre de 1874) 12, N° 376, p. 467.

prendido que las transformaciones de los años venideros habrían de hacerse sin el concurso de los abogados, paulatina y dramáticamente reemplazados por los economistas, no sin consecuencias negativas en el orden de la legislación reformadora. El período entre 1973 y 1990 puso término en Chile a los últimos y ya debilitados vestigios de la vieja cultura de abogados del siglo XIX[198], que había diseñado el Estado y su aparato administrativo, empezado y consumado la codificación, creado y desarrollado la universidad y, mas en general, el sistema educacional del país, dirigido su economía y sus finanzas, y, en fin, gobernado a Chile desde la presidencia de la república, los ministerios, el Congreso Nacional y, por supuesto, los tribunales de justicia. Los dos intentos que hubo por modernizar el perfil clásico del abogado en el siglo XX, merced a la absorción de ciencias extrañas a su *éthos* espiritual, como la Economía primero, y las Ciencias sociales después, como para conservarle desesperadamente su papel rector en la sociedad, hubieron de fracasar.

Ahora bien, entre tanto desvarío, se perdió la oportunidad de conseguir el fortalecimiento del verdadero papel que corresponde al abogado y en el cual no puede ser sustituido sin el pago de un alto precio: ser el articulador del discurso social, manifestado en el discurso oral y escrito de la política nacional e internacional y de la diplomacia, y en las diversas maneras de expresarse los grupos y los entes privados,

[198] Sobre la universidad hispanoamericana del siglo XIX, como universidad de abogados: STEGER, Hans-Albert, "Universidad de abogados y universidad futura", en *Index. Quaderni camerti di studi romanistici* 4 (Napoli, 1973), pp. 59 ss. Sobre el Derecho Romano, como ingrediente esencial de la universidad hispanoamericana: STEGER, Hans-Albert, "Die Bedeutung des römischen Rechtes für die lateinamerikanisches Universität im 19. und 20. Jahrhundert", en *Index. Quaderni camerti di studi romanistici* 4 (Napoli, 1973), pp. 22 ss.; BRAVO Lira, Bernardino, "Cultura de abogados en Hispanoamérica. Antes y después de la codificación (1750-1920)", en *Roma e America. Diritto Romano Comune. Rivista di diritto dell'integrazione e unificazione del diritto in Europa e in America Latina* 12: *Atti del congresso internazionale "La formazione del sistema giuridico latinoamericano: codice e giuristi"* (Roma, Mucchi, 2001), pp. 27 ss. En especial, para Chile: BRAVO Lira, Bernardino, "Los abogados y el Estado de Chile. Del Estado modernizador al Estado subsidiario. 1758-1998", en *Revista de Derecho y Jurisprudencia* 94 (Santiago, 1997) 3, pp. 117 ss.; EL MISMO, "Estudios de derecho y cultura de abogados en Chile 1758-1998: tras la huella 'ius commune', la codificación y la descodificación en el Nuevo Mundo", en *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos* 220 (Valparaíso, 1998), pp. 85 ss. = *Revista Chilena de Derecho* 25 (julio-septiembre de 1998) 3, pp. 641 ss.

en el discurso normativo de la legislación estatal y de las entidades públicas y privadas, en el discurso negocial o de los actos de autonomía privada, en el discurso de las sentencias, y en tanto otro discurso como se necesita en la vida social, con un sistema claro de principios y reglas, de excepciones y contraexcepciones. Todo lo cual se resume en su papel de organizador, pero a través de la fuerza ordenadora de la palabra-razón, como no la pueden proferir jamás el filósofo, el profesor, el economista, el sociólogo o el psicólogo, ni nadie más que el abogado, siempre que no sea un tecnócrata, sino un humanista, de cuya cultura el conocimiento profundo de la dogmática del Derecho resulte una parte y no el todo, por importante que sea.

Cuando se tiene claro este papel del abogado, insustituible e imposible de ceder, el futuro currículo de sus estudios deberá de considerar una presencia importante de las humanidades generales del hombre culto, como la Historia, la Filosofía, la Lógica, la Lingüística y la Retórica, y de las humanidades especiales del letrado, como el Derecho Romano y la Historia y la Filosofía del Derecho. A lo primero, un competente bachillerato, previo a la licenciatura, puede servir óptimamente. Un bachillerato en Ciencias Sociales es del todo desaconsejable. Las Ciencias Sociales y las Humanidades, en el entendido que el Derecho pertenece a estas últimas, tienen objeto, método y fines del todo diferentes, y no cabe desorganizar la mente del futuro letrado ya en su juventud inicial, ni distraerlo con conocimientos propios de otros profesionales, con los cuales jamás podrá concurrir.

f) Aparte esta general función del abogado como articulador del discurso social, está, por cierto, su función profesional especifica, de ajustador de los intereses patrimoniales de las personas. En el correr del siglo XIX, esta profesión se fue deslizando paulatinamente hacia el ajuste de las fortunas privadas conseguido en el foro, en la misma medida en que las reglas jurídicas adquirieron forma moderna y se hicieron claras, precisas y estables, al ritmo de la codificación en sus diferentes partes. El abogado clásico era entonces el que ejercía en solitario su profesión o, a lo más, en pequeños estudios con unos cuantos colegas, muchas veces parientes, cuyas clientes eran las familias, demandantes de servicios legales de variado espectro. Esta imagen también ha cambiado. Está llegando la hora de una profesión ejercida en grandes estudios que consisten en sociedades de abogados cuyos clientes son, a su vez, las empresas y las compañías de bienes y servi-

cios, entre las cuales el litigio es una razón extrema, a la que se llega mucho después de agotarse distintos medios[199]. En un medio así, la especialización adquiere un valor que antes no tuvo. Ahora bien, cabe preguntarse, por un lado, si la especialización ha de poder conseguirse en la licenciatura. Por otro, si la actual licenciatura está demasiado comprometida aún con la imagen de una abogacía ejercida individualmente con respecto a personas naturales privadas, cuyo campo normal es el de los tribunales, pero que está destinada, aunque no sea así todavía, a ser una abogacía marginal. Estas preguntas obligan a replantearse la organización del currículo de Derecho.

3.6. *Una prospectiva acerca de la licenciatura*

En el Chile republicano, los estudios jurídicos han girado en torno al bachillerato entre 1813 y 1929 y, desde entonces, a la licenciatura hasta 1981. El doctorado desapareció en 1842 (y ya antes, incluso en la época indiana, era una formalidad). A partir de 1981, esos estudios han quedado articulados sobre la base de la licenciatura, el magíster y el doctorado. Casi inmediatamente después, empezaron a ofrecerse programas de magíster, que hoy son una práctica habitual, y desde el año 2003, se iniciaron los de doctorado.

El hecho del desaparecimiento del doctorado en 1842 fue decisivo en la historia de los estudios de Derecho. La conciencia de faltar algunas piezas a la educación jurídica superior, precisamente, por un lado, una licenciatura que se obtuviera después de ciertos estudios posteriores al bachillerato; y, por otro, un doctorado, dirigido a habilitar para la investigación mayor, hicieron que, en cierta medida y hasta algún punto, el bachillerato se fuera paulatinamente configurando como un programa de estudios totales que supliera la deficiencia de estudios en la licenciatura y la ausencia del doctorado. En algún sentido y con medida, el bachillerato chileno llegó a ser bachillerato, licenciatura y doctorado al mismo tiempo; y, cuando desapareció el

[199] Sobre el perfil clásico de la abogacía y los cambios que viene sufriendo en la hora presente, hay unos trabajos de Iñigo de la Maza y Rafael Mery en conjunto: "Abogados en Chile", 2005; del primero sólo "Los abogados en Chile: desde el Estado al mercado", s. d.; y del último sólo "Algunas reflexiones en torno a la profesión de abogado", 2003; que he podido leer gracias a que sus autores han tenido la gentileza de darme copia. De ellos no puedo ofrecer otras referencias, porque están inéditos.

primero y quedó la licenciatura, ésta pasó a ser licenciatura y doctorado al mismo tiempo. Eso explica muchos fenómenos presentes en ella hasta la actualidad, a saber: la enormidad y el enciclopedismo que ha llegado a afectar el canon de sus estudios obligatorios, y el volumen adquirido por aquel de estudios optativos, la exigencia de un trabajo escrito final (memoria o tesina) sujeta por lo general a demandas muy rigurosas, y la prescripción de un examen final, más riguroso e inquirente aún, sobre materias que previamente han sido estudiadas por lo general a lo largo de cuatro años, como ocurre con el Derecho Civil y el Procesal. Todavía se puede agregar otra función supletoria de la licenciatura universitaria, derivada, en último término, de la supresión de la antigua Academia de Leyes y Práctica Forense, como es la necesidad sentida en las facultades de Derecho, de adiestrar en la pragmática del derecho a sus estudiantes; unido ello a la singular figura de la procuración de los estudiantes de derecho a partir del tercer año de la carrera que, en nivel aún tan temprano, les permite desempeñar oficialmente acciones profesionales, sin poseer título alguno, como no ocurre en ninguna otro gremio chileno y acaece en poquísimas partes del mundo.

De todos modos, mientras la educación superior estuvo reservada a un contingente reducido de personas bien formadas en la educación inferior, el bachillerato o la licenciatura, concebidos como un curso de estudios totales, en el sentido antes indicado, y precisamente por ello, aseguró a la profesión legal mantenerse en un nivel intelectual adecuado, que permitió a los abogados chilenos poder compararse con sus colegas europeos y de los países iberoamericanos cultos en una cierta igualdad de condiciones dentro de sus respectivas áreas. Así que, bajo este concepto, la totalidad que afectó a la licenciatura no permitió que la ausencia de estudios especializados posteriores y, sobre todo, de los doctorados, produjera efectos nocivos.

Pero en la hora presente, la totalidad y el enciclopedismo ya no se justifican. En el país se han arbitrado los medios para que la licenciatura desempeñe una función propia, como es la de ofrecer un programa de estudios que sólo comprenda "todos los aspectos esenciales" de un área del conocimiento o de una disciplina determinada (artículo 9 inciso 1° del decreto con fuerza de ley N° 1, de 1981), y no ya un programa de estudios que comprenda "todos los aspectos" de cierta área o disciplina. Una licenciatura "esencial" debe liberar, pues, cuanto

corresponda al magíster, vale decir, a los estudios de "profundización" en una o más de las disciplinas de que se trate (artículo 9 inciso 3°, del citado Decreto con fuerza de ley); y desde luego, los pertenecientes al doctorado, es decir, a un "programa superior de estudios y de investigación" (artículo 9 inciso 4°).

Por cierto, cabe discutir que sé entiende por "todos los aspectos esenciales" de la Ciencia del Derecho que, por consiguiente, deban dar su contenido a los programas de su licenciatura; y lo más probable es que la decisión termine por ser convencional. Sin embargo, puede ofrecerse un criterio útil de discernimiento. De lo que en esa ciencia, mirada como base de la profesión de abogado, pueda decirse ser una especialidad profesional con la que enfrentarse sólo después de adoptada la decisión de desempeñarla, en la licenciatura no debe enseñarse más que sus "aspectos esenciales", a saber, los conceptos dogmáticos y legales fundamentales, sus principios, su lugar en el sistema general del Derecho, sus partes compositivas, la exterioridad de sus fuentes positivas y la existencia de una literatura imprescindible, de forma que el estudiante adquiera un conocimiento general que le permita decidir si profesar esa especialidad o no. En mi concepto, ofrecen este carácter de especialidad las siguientes ramas actualmente integrantes del canon de estudios obligatorios: Derecho de Familia (excluido el Derecho patrimonial de la familia), Derecho Penal parte especial, Derecho Procesal Penal, Derecho Constitucional (parte orgánica), Derecho Internacional Público, Derecho Internacional Privado, Derecho Tributario y Derecho del Trabajo + Derecho de la Seguridad Social; en el mismo sentido en que son especialidades, pues, otras que ya no forman parte de ese canon, como Derecho de Minería, Derecho de Aguas o Derecho Marítimo, y otras tantas que nunca lo han integrado. El carácter atribuido a ellas no implica su conversión en asignaturas optativas; solo significa la enseñanza de cada una en un semestre, que es suficiente para la explicación provechosa de sus aspectos esenciales.

El resto de las asignaturas de Derecho Positivo, a saber: Derecho Civil, Derecho Constitucional (garantías constitucionales perfectamente integradas con el Derecho Internacional de los Derechos Humanos), Derecho Penal, parte general, Derecho Judiciario y Procesal Civil, Derecho Comercial, Derecho Económico y Derecho Administrativo, con todo, no deberían quedar libres de una revisión de sus planes de

estudio, dirigida a "esencializar" también sus contenidos, por un lado, pero también, en contrapartida, a integrarlos con modernas manifestaciones hoy generalmente ausentes de la enseñanza.

Las asignaturas frecuentemente llamadas formativas, esto es, Derecho Romano, Historia del Derecho, Teoría (general) del Derecho y Filosofía del Derecho adquieren un carácter singular dentro de un currículo drásticamente esencializado, porque constituyen su contrapeso: siendo esenciales ellas mismas, pues, haciendo defecto, la Ciencia del Derecho viene a confundirse con la Ciencia del Derecho positivo, y es imposible concebir, no digamos ya un jurista, sino meramente un abogado competente y bien formado, sin una instrucción de esas disciplinas; y resultando también impensable el aprendizaje y la comprensión de las ramas principales del Derecho Positivo, que, por definición, son sólo el último estado de una evolución, por lo demás inestable, y de la aplicación de unos principios y nociones más permanentes, el currículo de los estudios de Derecho quedaría trunco o incompleto y sería inconducente sin ellas.

Secuencia natural de una licenciatura así pensada son los grados de magíster en que se profundiza las materias y se adquieren, por ende, una o varias especialidades. Es el turno de las ramas que en la licenciatura sufrieron el descrito proceso de esencialización. Se puede pensar en programas de Derecho de Familia, Derecho Penal parte especial, Derecho Procesal Penal, Derecho Constitucional (parte orgánica), Derecho Internacional Público, Derecho Internacional Privado, Derecho Tributario y Derecho del Trabajo + Derecho de la Seguridad Social, tanto con intensidad como con amplitud. Por supuesto, a ellos han de agregarse cuantos programas se conciban en otras ramas que no forman parte del currículo obligatorio, como Derecho de Minas, de Aguas, Marítimo, Aduanero, etcétera. Lo cual no excluye que no haya de haber programas en las ramas tradicionales conservadas en toda su integridad, como Derecho Civil (tal vez por secciones) o Derecho Administrativo en igual forma, etcétera.

Esta es la razón por la cual las asignaturas optativas, a las que nos referiremos enseguida, pierden importancia en la licenciatura. Si hoy sirven para aumentar su enciclopedismo, como antes quedó dicho, la existencia de programas de magíster las atrae precisamente hacia ellos. De esta manera, las asignaturas optativas quizá deban ser concebidas para profundizar las asignaturas de la licenciatura, y no para

especializar; de modo de venir a cumplir su papel en medida limitada como complemento de los ramos obligatorios para puntos especiales y en función más formativa que informativa.

4. Las asignaturas opcionales de la licenciatura

La idea de un conjunto de asignaturas opcionales (optativas, electivas), bajo las cuales se entiende a aquellas que la facultad ofrece en cada período, para que el estudiante escoja forzosamente algunas, pero en número menor al total ofrecido, fue precedida, como cierta transición desde un plan completamente integrado por asignaturas obligatorias a otro también compuesto de algunas de elección, por aquella de unos cursos no obligatorios, voluntarios o de libre asistencia, que el alumno, vale decir, puede escoger o no, introducida por vez primera en el plan de estudios aprobado en 1902. Tales eran: Legislación comparada (civil y comercial) anual, Historia de las doctrinas jurídicas, políticas y sociales semestral, Ciencia Política anual; e Historia de la diplomacia europea y americana[200]. Las asignaturas propiamente optativas, en cambio, fueron adoptadas en el plan de 1924, el cual contenía, sin embargo, una gama modesta de dichos cursos, como eran Derecho Civil Comparado, Derecho Constitucional Comparado, Historia Constitucional de Chile; y seminarios de Derecho Público, Derecho Privado, Ciencias Económicas.

Inicialmente, las asignaturas optativas fueron, pues, de oferta necesaria para la facultad, en el sentido de tener siempre que ser propuestas; así que invariablemente eran las mismas, al punto de mencionárselas taxativamente en el plan permanente, y no mudaban de período en período. El plan de 1924, en efecto, se las señaló nominativamente, como vimos.

Desde entonces, las asignaturas con el carácter de que tratamos transcurrieron con altibajos. No existieron en el plan de 1946 todavía vigente en 1953, cuando la Universidad de Chile dejó de tener tuición de los estudios jurídicos en el país. En cambio, reaparecieron en el plan de 1966 de esa Universidad, que ya no vinculaba a las otras. En todo caso,

[200] Véase 3, 3.3, c).

se afirmaron paulatinamente para expandirse sobremanera en número y variedad, a partir de las reformas que agitaron a las universidades y, consiguientemente, también a las facultades de Derecho, desde 1968 y en la actualidad puede reconocérseles su carácter de elemento formal componente del canon chileno de los estudios jurídicos.

Lo cual empezó a ser incongruente desde 1980, porque tal expansión ha venido a coincidir con el establecimiento de los programas de magíster. Se hubiera esperado una tendencia contraria, a saber, que a medida que aumentaran aquellos programas, disminuyeran las asignaturas optativas en la licenciatura, cuyo plan de estudios se viera, así, paulatinamente descargado. Mas no ocurrió así. Eso debe atribuirse tanto a la inicial debilidad de los programas de magíster, cuanto a la incomprensión de la relación de estos con la licenciatura, como hemos dicho[201], y también a la inexperiencia universitaria acerca de la novísima figura del magíster. Solo que, pese a la posterior experiencia ganada en torno a ella, la primitiva incomprensión todavía parece subsistir, lo que es índice del vigor con que la tradición de la licenciatura total se ha instalado en los espíritus. La cual, en contrapartida, sí se vio afectada por el vigoroso reingreso de las asignaturas optativas en cuanto al menos terminó por aceptarse que algunos ramos hasta la época obligatorios, como el Derecho de Minería o el de Aguas, descendieran a la situación de optativos.

En los currículos de asignaturas opcionales de los años setenta y de las décadas que les siguieron pudo observarse la desaparición del carácter de oferta necesaria con respecto a la facultad, con que ellas aparecieron en el plan de estudios de 1924. Por lo general, la decisión de ofrecerlas por la autoridad, quedó entregada a la iniciativa de los profesores, quienes, según sus propias especialidades o sus actuales intereses en determinadas materias, proponían tal o cual asignatura; así que el plan no solió presentar un aspecto orgánico. No siempre hubo criterios para clasificarlas de acuerdo con la entidad de las asignaturas propuestas, de manera que el estatuto adquirido por un ramo opcional, como el Derecho Marítimo, por ejemplo, cuya notable sustancia dogmática y sistemática se une a su antigüedad y al hecho de radicar en un libro completo del Código de Comercio, fuera el mismo que otro sobre algún punto acotado de cualquier rama del Derecho.

[201] Véase 3, 3.6.

Un intento por introducir orden en el masa de los ramos optativos fracasó en algunas facultades. En la de la hoy Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, por ejemplo, en el plan de estudios que se reformó muy considerablemente en 1975, quedó introducida la idea de ofrecer tales ramos según criterios de especialidad. La reforma era muy orgánica, pues disponía que el alumno que cursara una determinada cantidad de créditos dentro del elenco de ramos opcionales organizados por especialidad, compusiera su memoria en algún tema de la misma especialidad y escogiera el ramo obligatorio madre de cada especialidad, para rendir en él su examen de licenciatura, junto a los forzosos de civil y procesal, habría de conseguir su grado de licenciado con mención de la especialidad escogida. En los años sucesivos, escasísimos estudiantes eligieron alguna especialidad del conjunto de tales que se les ofreció, y la mayoría prefirió no someterse a ese régimen, sino al general de aprobar sus asignaturas opcionales según elección arbitraria dentro del total (vale decir, sin sometimiento a secuencia especializada). Al final, las autoridades de la facultad reconocieron la realidad y el régimen de especialidades fue abolido. Quedó, pues, claro, que los estudiantes preferían aprovechar los ramos opcionales para recibir información variada y no rígidamente especializada. En lo que acaso nuevamente hayamos de ver la influencia de la licenciatura total, que también en ellos hacía fuerza.

En el futuro, las asignaturas opcionales deberían reducirse en la medida de la consolidación de los programas de magíster. Entre aquellas y éstos, pues, debe establecerse una precisa correlación inversa. Las asignaturas opcionales, así, deberían quedar reducidas a un número pequeño, cuya función ha de consistir en convertirse en sucedáneas de los ramos del canon obligatorio que deban sufrir una drástica reducción de programa, limitados a la enseñanza de los principios, como en su momento se verá.

5. La memoria para los grados de bachiller y licenciado

5.1. Para la obtención de los grados académicos en Derecho, según las épocas, vale decir, para la del bachillerato y de la licenciatura, ha sido muy constante la exigencia de un trabajo escrito tradicionalmente

denominado "memoria". Por lo general consiste en un trabajo original que el aspirante al grado debe componer después de terminar el currículo de asignaturas pertinente, y antes o después del examen de grado.

a) El bachillerato en la época indiana, empero, no exigía una memoria previa. Mas, para conseguir la licenciatura en la Facultad de Cánones y Leyes de la Real Universidad de San Felipe era necesario sustentar una tesis, en un examen oral llamado "función pública" porque se permitía acceso del público[202]. Decimos "sustentar" porque, en efecto, el candidato debía disertar sobre una proposición debatible y defenderla ante un tribunal de cuatro doctores universitarios, encargado de oponer objeciones y críticas que debían ser respondidas por aquél. El acento iba colocado, por consiguiente, en la defensa de cierta opinión sobre algún asunto controvertible, que no en algún trabajo escrito más o menos amplio, largamente elaborado que enseguida exponer. Conocemos un buen número de estas tesis defendidas en la época[203]. Así, por ejemplo, el 1 de mayo de 1784, el candidato Ramón Zañartu defendió esta tesis: "El reo contra quien hay semiplena prueba del delito, amonestado y juramentado, no está obligado en conciencia a manifestar la verdad". El 12 de agosto de 1790, José Antonio Sosa defendió que "La mujer que consiente en la enajenación de un predio dotal con juramento, no puede pedir la rescisión de dicha enajenación". El 19 de enero de 1801, el más tarde célebre Juan Francisco Meneses, último rector de la Universidad de San Felipe y después decano de la Facultad de Leyes y Ciencias Políticas de la Universidad de Chile, argumentó que "Apareciendo un heredero legítimo o ab intestato, éste puede con segura conciencia retener la herencia en perjuicio de un heredero instituido por escrito en u testamento menos solemne, y no está obligado a pagar los legados instituidos en dicho testamento".

b) La memoria, como requisito para la consecución del bachillerato, aparece por vez primera en 1813, en las ordenanzas del Instituto Nacional. Al término de sus cursos en el Instituto Nacional, el estudiante debía componerla durante una permanencia de veinticuatro horas en

[202] Sobre la materia, GONZÁLEZ Echenique, J., *Los estudios jurídicos y la abogacía*, pp. 111 y 127.

[203] Véase la lista en GONZÁLEZ Echenique, J., *Los estudios jurídicos y la abogacía*, pp. 128-135.

la biblioteca de la Universidad de San Felipe, acompañado sólo de un amanuense, y defenderla ante ocho catedráticos[204]. Aprobada esa memoria, el candidato quedaba habilitado para rendir los exámenes del grado en la Universidad. Pero eso hasta 1823, en que se eliminó la exigencia de tales exámenes, de modo que la Universidad debía otorgar el bachillerato con el sólo mérito de las competentes certificaciones emanadas del Instituto Nacional, en orden a haber aprobado el interesado las examinaciones en él practicadas[205].

c) El *Reglamento de concesión de grados en las facultades de la Universidad de Chile,* de 1844, emitido al abrigo de la "Ley orgánica de la Universidad de Chile" de 1842, no considero la memoria como requisito para el bachillerato, pero sí la exigió para la licenciatura. De acuerdo con sus artículos 13 y 19 incisos 2° y 3°, el candidato al grado debía elaborar una memoria sobre uno o más puntos de la disciplina legal, que su autor debía leer durante no menos de tres cuartos de hora ante los miembros de la Facultad y sus licenciados, en día y hora fijados por el Decano, siempre que el candidato hubiera aprobado con anterioridad el examen oral que además se prescribía para la obtención del mismo grado. Terminada la exposición, los miembros de la Facultad debían votar en secreto en orden a aprobar o reprobar la memoria. Desde 1915 se empezó a exigir la presentación de cien ejemplares impresos de la memoria[206].

d) En el reglamento de estudios de 1924[207], reapareció la memoria de bachillerato y se conservó aquella para la licenciatura.

Su artículo 10 letra c) N° 1 exigía, para el bachillerato, una prueba escrita consistente en una memoria sobre cualquier tema comprendido en el plan de estudios. Ella debía ser entregada en diez ejemplares dactilografiados con claridad, al iniciarse el expediente de grado, en la Secretaría General de la Universidad. Esta memoria debía exponerla sintéticamente el candidato ante una comisión de cinco profesores, y

[204] *Ordenanzas del Instituto Nacional,* p. 306, columna izquierda, párrafo 7°: "[...] papel que ha de formar el candidato con sólo un amanuense en el término de veinticuatro horas".

[205] Decreto del Gobierno, de 13 de marzo de 1823, en Amunátegui Solar, Domingo, *Los primeros años del Instituto Nacional.* Santiago: Imprenta Cervantes, 1889, pp. 236-237.

[206] Baeza Marambio, M., *Esquema y notas,* pp. 207-208.

[207] Decreto de la Junta de Gobierno N° 3.655 (Ministerio de Instrucción Pública), de 16 de septiembre de 1924, en: *Boletín* 93 (Septiembre de 1924), pp. 1.637-1.655.

responder a las preguntas que los examinadores le formularen sobre ella y sus fuentes. La calificación, sobre la base de puntos, se obtenía merced a una votación secreta entre los miembros de la comisión. Debe advertirse que este examen de memoria era la primera parte de un examen mayor, ante la misma comisión, cuya segunda era una prueba oral sobre el tema de una cédula sorteada de entre varias predispuestas, con siete días de anticipación al acto. Sólo aprobada la memoria se pasaba enseguida a este examen oral.

Para optar al grado de licenciado (artículo 21), el bachiller que hubiere aprobado los dos últimos años de la carrera, debía presentar una nueva memoria, pero ahora impresa, sobre un tema comprendido en las asignaturas del plan de estudios, distinto del que fue objeto de su memoria de bachillerato. Ella debía constar de treinta páginas útiles (vale decir, sin consideración de las citaciones textuales), a lo menos, y entregarse en cien ejemplares, de formato igual al de los *Anales de la Universidad de Chile,* al iniciarse el expediente de grado en la Secretaría General de la Universidad. El candidato debía exponer sintéticamente el contenido de su memoria ante una comisión de siete profesores y responder a las preguntas que éstos le formularen sobre su contenido y sus fuentes; hecho lo cual debía ser calificada por medio de puntos en votación secreta. Al igual que en el examen de bachillerato, esta examinación de la memoria era parte de una mayor, pues, una vez aprobada la memoria, acto seguido se pasaba a un examen oral por la comisión, sobre la materia de una cédula previamente sorteada con siete días de anticipación, cuya calificación se promediaba con la de la memoria.

e) En el plan de estudios de 1926[208], la memoria (lo mismo que el examen oral) de bachillerato fue suprimida. Pero se conservó la de licenciatura. Las prescripciones acerca de su forma material (artículo 22 letra c) N° 1) no variaron con respecto a aquellas de 1924, aunque ahora se añadió la exigencia de contener un índice de materias y una bibliografía de las obras consultadas para componerla. Se mandó, además, que el tema de la memoria fuera aprobado por el profesor del ramo respectivo y por el decano de la Facultad. Al igual que en 1924, el candidato debía exponer la memoria ante una comisión de siete profesores y responder a sus preguntas sobre la misma y sus fuentes;

[208] Decreto supremo N° 3.259, de 12 de julio de 1926, en: *Boletín* 95 (julio de 1926), pp. 1.766-1.782.

la comisión debía calificarla en votación secreta según un sistema de puntos; y, si resultaba aprobada, se pasaba inmediatamente al examen oral sobre el contenido de una cédula previamente sorteada.

f) El reglamento de estudios de 1934[209] no mudó sustancialmente el régimen de 1924 y 1926 relativo a la memoria de licenciatura [artículos 21 letra b), 22 y 24 inciso 2°]. Solo se añadió que a la aprobación del tema por un profesor del ramo y el decano, debía concurrir la del director del Seminario respectivo. Pero se abolió el examen de la memoria ante la comisión de profesores que administraba la prueba oral sobre una cédula sorteada y, ahora también sobre las asignaturas de Derecho Civil y Derecho Procesal. Ello quedó reemplazado por dos informes separados del director del Seminario correspondiente y de un profesor designado por el decano. De ser coincidentes en la aprobación o la reprobación, eso era suficiente; en caso de desacuerdo, el decano decidía. Los informes favorables debían imprimirse conjuntamente con la memoria.

g) En los decenios posteriores fueron modificados algunos detalles del régimen antes descritos. La exposición del contenido de la memoria volvió a quedar unida al examen de grado oral ante una comisión de profesores en un sólo y único acto, para ser tomada en cuenta en la calificación de ese examen, aunque ya viniera aprobada de antemano en los informes individuales del director del Seminario y de un profesor designado especialmente al efecto.

Por cierto, el modelo de una memoria así caracterizada y aprobada, seguido por la Facultad de Leyes y Ciencias Políticas, después Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, de la Universidad de Chile fue adoptado por todas las demás facultades que hasta 1953 debieron someterse a su tuición; una vez liberadas de ésta, lo conservaron sin embargo; así que ha persistido sin nuevos cambios por lo general hasta nuestros días. Con todo, en algunas facultades se lo ha sustituido por cursos integrados en el quinto año, bajo la forma de talleres o trabajos de investigación. Que sepamos, en ninguna se ha abolido la idea esencial de la memoria, que estriba en la composición de cierto trabajo monográfico del alumno egresado o por egresar, exigido como requisito especial para graduarse.

[209] Decreto del rector N° 541, de 7 de diciembre de 1934, *Anales de la Universidad de Chile. Boletín del Consejo Universitario,* 3ª serie, año III (diciembre de 1933), pp. 119-124.

5.2. La exigencia de un trabajo de grado o memoria no es una especialidad de la licenciatura chilena, y puede considerarse bastante generalizada en la experiencia internacional[210]. Pero tal vez sí haya llegado a ser una especialidad chilena el carácter extenso y exhaustivo que poco a poco fue adquiriendo ese escrito, desde consistir en un trabajo breve, conducido sobre "uno o más puntos", como pedía el artículo 13 inciso 3° del reglamento de 1844[211], hasta constituir un trabajo extenso, más cercano a un tratado exhaustivo sobre materias amplias del Derecho[212]. Es posible que la razón de semejante evolución se haya debido a la crónica ausencia del doctorado en el país, y, por ende, de tesis de tal, que paulatinamente empezó a ser suplida en la licenciatura por algo que, no bien remotamente, se asemejó a una tesis doctoral.

En las circunstancias actuales, en que el doctorado ha quedado finalmente restablecido, vale la pena tomar en cuenta la anterior observación en función de un replanteamiento del régimen de la memoria de licenciatura.

6. EL EXAMEN DE GRADO

También la licenciatura, lo mismo que antes el bachillerato en Derecho, han demandado tradicionalmente un examen especial de graduación en Chile.

a) Al término de cinco años de haber frecuentado lecciones el candidato, como estaba prescrito inicialmente, o de tres, como se aceptó después, la Facultad de Cánones y Leyes de la Real Universidad de San Felipe confería el grado de bachiller en Cánones y Leyes previo un examen, consistente, desde 1768, en la defensa de "treinta y tres cuestiones", porque versaba sobre ese número de temas extraídos de

[210] En España hoy es voluntaria. Hasta mediado de los años ochenta sólo era exigible a quienes deseaban proseguir un doctorado.

[211] De una época posterior es más conocida la *Memoria de prueba para optar al grado de licenciado leída ante la comisión universitaria por Arturo Prat Chacón, Santiago, julio 26 de 1876.* Valparaíso: 1876, por haber sido reimpresa en nuestro tiempo en homenaje al héroe: Santiago: Editorial Aconcagua, 1976, cuyo impreso original consta de sólo 75 páginas.

[212] Es célebre la memoria de ALESSANDRI Rodríguez, Arturo, *De la compraventa i de la promesa de venta* Santiago: Litografía Barcelona, 1917, vol. I, 1.192 pp., vol. II, 1.402 pp. En cualquier universidad europea, esa memoria podría haber servido para un doctorado. Por lo demás, tal juicio es aplicable a muchas memorias de licenciatura escrita en el país.

"los cinco libros de las Decretales", y se extendía durante dos horas ante siete examinadores en función de replicantes[213].

El grado de licenciado, conferible al cabo de otros cinco años de estudios, exigía un precedente examen oral, llamado "función secreta", porque su audiencia estaba restringida al claustro de doctores de la Universidad, y el público no podía asistir a él, sobre un tema sorteado con 24 horas de anticipación, de donde también su nombre de "lección de 24 horas"[214], rendido ante cuatro doctores de los más nuevos[215].

b) Bajo el régimen del Instituto Nacional, el candidato a bachiller era sometido a una doble prueba oral, una en el Instituto mismo[216] y otra en la Universidad[217] (y se le agregó, como vimos[218], la exigencia de una memoria), hasta 1823, en que ambas examinaciones fueron abolidas, de suerte que la Universidad de San Felipe debía otorgar el grado con el sólo mérito de un certificado del rector del Instituto Nacional, en que constara la aprobación de los cursos del programa[219].

c) Pero el *Reglamento para la concesión de grados en las facultades de la Universidad de Chile,* emitido en 1844, emitido al amparo de la "Ley

[213] Sobre la materia, González Echenique, J., *Los estudios jurídicos y la abogacía,* pp. 111 y 126-127.

[214] El sorteo se hacía mediante "pique de puntos", el cual consistía en introducir un puntero de plata entre las páginas del libro de texto (el *Digesto,* las *Instituciones,* el *Decreto* o las *Decretales*), de modo que el "punto" tratado en la página "picada" era el del examen. El "pique" debía hacerlo un niño menor de ocho años: sobre esto, González Echenique, J., *Los estudios jurídicos y la abogacía,* p. 110.

[215] González Echenique, J., *Los estudios jurídicos y la abogacía,* pp. 111 y 127.

[216] *Ordenanzas del Instituto Nacional,* p. 306, columna izquierda, párrafo 7°: "Esta misma prueba [*sc. aquélla dada ante las Universidad*], y con sólo la diferencia de un doble número de examinadores y mayor detención, precederá en el Instituto a las funciones públicas de la universidad y lecciones acostumbradas [...]". Así que los examinadores debían ser ocho.

[217] *Ordenanzas del Instituto Nacional,* p. 306, columna izquierda, párrafo 6°: "Llegado el caso de examen, que será al término de cada curso, y avisando el catedrático hallarse sus oyentes en estado de exponerse [*sc. de presentarse*] a él, dará día el rector, y nombrará cuatro profesores de aquella facultad y de las ciencias más análogas, que preguntarán indistintamente sobre las partes, tratados y puntos de la materia a que se sujete la prueba del examinado, hasta satisfacerse en su aptitud [...]. Lo cerrará el rector, y votada, si su aptitud, se le dará un boleto o esquelín para que lo rinda [*sc. lo presente*] en la universidad [...]".

[218] Véase la nota 205.

[219] Decreto del Gobierno, de 13 de marzo de 1823, en Amunátegui Solar, Domingo, *Los primeros años del Instituto Nacional.* Santiago: Imprenta Cervantes, 1889, pp. 236-237.

orgánica de la Universidad de Chile" de 1842, restableció el examen oral para el bachillerato, con carácter público, de no menos de media hora, rendido ante una comisión de tres miembros de su Facultad de Leyes y Ciencias Políticas, o de licenciados por ella, sobre un "tratado" (vale decir, sobre un capítulo o parte), escogido por el decano, perteneciente al programa de una de las asignaturas del plan de estudios sorteada con seis días de anticipación al examen (artículos 6 y 7).

El mismo reglamento prescribió lo necesario para un examen de grado de licenciatura. El decano de la Facultad de Leyes y Ciencias Políticas debía designar una comisión de cinco miembros de la misma, incluido él, lo mismo que su secretario[220], ante la cual el candidato primeramente había de sortear el ramo sobre el cual recaería el examen. Al efecto, era obligación de la Facultad tener preparadas de antemano unas cédulas en que se anotaban los ramos, o partes de ellos, de forma que lo sorteado por el candidato era precisamente una de estas cédulas. El examen debía verificarse cuarenta y ocho horas después del sorteo, ante la comisión y además en presencia de los miembros de la Facultad que quisieran concurrir y del rector, si así lo decidiere. El candidato tenía que ser examinado durante una hora, bien por los miembros de la comisión, bien por cualquier otro de la Facultad; y al cabo la comisión, en votación secreta, decidía sobre la aprobación o reprobación. En el primer caso, el decano había de fijar día para la lectura de la memoria, como en otro lugar vimos[221].

d) En 1924, los estudios legales de cinco años fueron divididos en dos grupos: uno, correspondiente a los tres primeros años del total, permitía optar al bachillerato; el segundo, que abarcaba los dos último años, conducía a la licenciatura. Los artículos 19 y 20 del pertinente decreto[222] regulaban el bachillerato en Leyes, para el cual se exigía, aparte el grado de bachiller en la Facultad de Filosofía y Humanidades, haber rendido satisfactoriamente, pues, los exámenes de la promoción

[220] Un Decreto de 26 de diciembre de 1877, en LIRA, José Bernardo, *La legislación chilena no codificada, o sea, colección de leyes i decretos vijentes i de interés general.* Santiago: Imprenta de El Correo, 1881, vol. III, N° 639 bis, p. 430, estatuyó que la comisión quedase integrada por el decano, el secretario de la Facultad y un miembro (académico) de la misma o un profesor de Ciencias legales de ella.

[221] Véase 5, 5.1, c).

[222] Decreto de la Junta de Gobierno N° 3.655 (Ministerio de Instrucción Pública), de 16 de septiembre de 1924, en: *Boletín* 93 (Septiembre de 1924), pp. 1.637-1.655.

de los tres primeros años del plan de estudios de cinco[223], y aprobar un examen que constaría de dos partes. La primera parte consistía en una memoria escrita sobre cualquier tema comprendido en el plan de estudios. La segunda estribaba en un examen oral, en cuya primera parte el candidato debía exponer sintéticamente su memoria y responder a las preguntas formuladas sobre ella por los miembros de la comisión; y cuya segunda parte, supuesta la antecedente aprobación de la memoria, consistía en la examinación sobre el tema de una cédula sacada a la suerte, con siete días de anticipación al examen, de entre el conjunto que la facultad debía tener previamente establecido. Dieciocho meses después del obtenido el bachillerato, se podía optar a la licenciatura.

e) Dos años después, los exámenes para el bachillerato fueron eliminados, aunque se mantuvo la artificial sección de los estudios en dos partes ordenada en 1924. De acuerdo con el artículo 20 del decreto que determinó un nuevo plan en 1926[224], por el sólo hecho de aprobarse los exámenes de la promoción del tercer al cuarto años, el alumno quedaba habilitado para recibir el grado de bachiller, a cuyo efecto el decano debía remitir una nómina de los promovidos al rector.

Pero el examen fue conservado para la licenciatura, a la que podían optar los bachilleres después de aprobar las asignaturas de los cursos del cuarto y quinto años, y previa la composición de una memoria, de la que ya hemos hablado[225]. El examen, rendido ante una comisión de siete profesores designados por el decano (artículo 26 inciso 1ª), constaba de dos partes en un mismo acto. La primera consistía en la exposición y defensa de la memoria (artículo 28 incisos 1° a 6°), cuya calificación aprobatoria permitía pasar a la segunda parte, en la cual el candidato era preguntado oralmente sobre temas comprendidos en una cédula sacada a la suerte con siete días de anticipación al examen, de entre varias predispuestas por la Facultad, y también sobre temas generales de Derecho [artículos 22 letra c) N° 2 y 28 incisos 7° a 9°]. La calificación conseguida en esta segunda prueba se promediaba con aquella obtenida en la memoria (artículo 28 inciso 10°).

[223] Véaselo en 2, 2.3, d).

[224] Decreto supremo N° 3.259, de 12 de julio de 1926, en: *Boletín* 95 (julio de 1926), pp. 1766-1782.

[225] Véase 6, 6.1, d).

f) El reglamento de estudios de 1934[226], puesto que ya había desaparecido el bachillerato, sólo estatuyó acerca de la licenciatura (artículos 21 a 29). En él quedó dispuesto que para conseguir ese grado eran necesarios: i) haber aprobado las asignaturas de los cincos años de estudios; ii) presentar una memoria impresa, para su aceptación y calificación en la forma que en otro lugar hemos visto[227]; y iii) aprobar un examen de dos partes rendido ante una comisión integrada por cinco profesores más el decano y el secretario de la Facultad. La primera debía versar en una exposición del candidato, durante quince minutos, sobre la materia indicada por la Comisión, de entre las contenidas en una cédula sorteada de entre varias predispuestas, con siete días de anticipación al examen; a la cual exposición podían seguir preguntas acerca de cualesquiera materias de las comprendidas en la cédula La segunda parte estribaba en una interrogación sobre las asignaturas de Derecho Civil y Derecho Procesal y, previo acuerdo de la comisión examinadora, sobre nociones fundamentales de las demás asignaturas de Derecho positivo (artículo 23). La calificación debía ser asignada por la comisión, previo debate, en votación secreta (artículo 19).

El régimen del examen de grado de licenciatura configurado en 1934 tuvo larga vigencia, con una modificación, consistente en una exposición que el candidato debía hacer acerca de su memoria, ya aprobada como se ha dicho, antes del examen sobre la cédula y las asignaturas de Derecho civil y Derecho procesal[228], todo en acto único. Tal estado de cosas, al que necesariamente debieron someterse los egresados de las facultades no estatales hasta 1953, de hecho pervivió para ellos por fuerza de la tradición conservada en dichas facultades, y también para los egresados de las estatales, aún durante muchos años posteriores. Todavía, por ejemplo, regía en la Universidad Católica de Valparaíso en 1970, donde y cuando el autor de este trabajo se graduó. Convencionalmente se podría señalar el año 1975 como aquél en que, en algunas instituciones al menos, empezó a ser objeto de reformas[229].

[226] Decreto del rector N° 541, de 7 de diciembre de 1934, *Anales de la Universidad de Chile. Boletín del Consejo Universitario,* 3ª serie, año III (diciembre de 1933), pp. 119-124.

[227] 5.5.1, f.

[228] Así en el Reglamento de estudios, aprobado por el consejo Universitario en su sesión de 30 de diciembre de 1946, citado por PACHECO, Máximo, *La Universidad de Chile.* Santiago: Editorial Jurídica de Chile, 1953, p. 126, nota 39.

[229] Así, por ejemplo, en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, precisamente en ese año fue eliminado el sorteo

En la actualidad, en panorama generalizador, parece que la idea de un especial examen de grado no ha sido abandonada en ninguna facultad o escuela, bien que sea posible afirmar la existencia de una diversa tipologías de tal empleada en el conjunto.

Al respeto podemos citar el caso de la Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales, cuyo examen de grado consta de dos partes. La primera es una prueba escrita conducida sobre la base de noventa preguntas alternativas de verdadero o falso, divididas en cuarenta y cinco preguntas de Derecho Civil, treinta de Derecho Procesal y quince de Derecho Constitucional. La aprobación en esta prueba habilita para un nuevo examen, consistente en la resolución de un caso, a cuyo efecto el postulante dispone de cuatro horas, con la posibilidad de consultar fuentes en la biblioteca, para redactar un texto que contenga sus respuestas sobre el caso, cuya extensión no podrá ser menor a ocho ni superior a doce hojas.

7. La pragmática del Derecho

7.1. *La Academia de Leyes y Práctica Forense*

a) Ya ha quedado dicho que en la Real Universidad de San Felipe, conforme con el modelo seguido en las universidades españolas y europeas en general, sólo eran temas de enseñanza el Derecho Romano y el Canónico, lo cual implicaba la exclusión de los Derechos propios, vale decir, de las Leyes reales. En el caso de una sección de la Corona de Castilla, como era Chile (y el resto de la América española), eso conducía a dejar fuera cuerpos legislativos como las *Siete Partidas*, el *Fuero Real*, la *Recopilación de las leyes de Castilla* ("Nueva Recopilación"), de 1567, y la *Novísima recopilación de leyes de España*, de 1805, lo mismo que la *Recopilación de las leyes de los reinos de las Indias*, de 1680. El conocimiento y uso de esta masa de legislación la obte-

de un ramo para su examen por medio de cédulas, y quedó establecido que se interrogare en acto único sobre Derecho Civil, Derecho Procesal y Derecho Público (Derechos Constitucional y Administrativo), en secuencia elegida por el candidato, según temarios preestablecidos. Además, se separó el examen de grado de aquel de la memoria, para ante una comisión distinta, bien que requisito para rendir el de grado era haber aprobado el de la memoria.

nía el licenciado merced a un ejercicio forense durante cuatro años (dispensable a tres) en algún estudio de abogados, con obligación de concurrir a los reales estrados para escuchar las relaciones y alegatos que en ellos tenían lugar; lo cual, por lo demás, empezó a ser exigido y comprobado desde 1778 por la Real Audiencia antes de otorgar el título de abogado[230].

Una Real cédula de 24 de octubre de 1779 autorizó la instalación en Santiago de una Academia Carolina de Leyes y Práctica Forense, y aprobó sus constituciones[231]. La institución estaba destinada al adiestramiento práctico de los bachilleres y licenciados en Cánones y Leyes, de modo que la Real Audiencia se allanó a reemplazar la precedente exigencia de una pasantía en algún estudio de abogados por una de ejercitación en esa Academia[232].

En ella se desarrollaban tres clases de ejercicios, durante cuatro años[233].

Primeramente, la simulación de juicios civiles y penales con exactamente las mismas formalidades procedimentales que se observaban

[230] Así lo dispuso el ítem 3° de un auto acordado de la Real Audiencia, sobre recibimiento de abogados, de 26 de marzo de 1778, que se lee en *El Boletín de las Leyes reducido a las disposiciones vijentes i de interés general, contiene además algunas leyes i decretos que no se registran en el Boletín, arreglado por Ignacio Zenteno.* Santiago de Chile: Imprenta Nacional, 1861, pp. 412-413.

[231] Literatura: DIAZ Parra, Absalón - SULFATE Acuña, Enrique, "Breve reseña histórica de la Academia de Leyes y Práctica Forense", en *Boletín del Seminario de Derecho Público de la Universidad de Chile* 6 (2° semestre de 1935), pp. 14 ss.; 8 (2° semestre de 1936), pp. 22 ss.; ÁVILA Martel, Alamiro, (ed.), "Documentos sobre la Academia de Leyes y Práctica Forense", en *Boletín del Seminario de Derecho Público de la Universidad de Chile* 15 (1er semestre de 1941), pp. 61 ss.; 16 (2° semestre de 1941), pp. 42 ss.; ESPINOSA Quiroga, Hernán, "La Academia de Leyes y Práctica Forense. Notas sobre su fundación, organización y extinción", en *Boletín del Seminario de Derecho Público de la Universidad de Chile* 33-36 (1946), pp. 223 ss.; 37-44 (1949), pp. 350 ss. = *Anales de la Universidad de Chile* 104 (1947) 65-66, pp. 413 ss.; EL MISMO, *La Academia de Leyes y Práctica Forense.* Santiago: s. d. [pero 1955], que constituye la obra fundamental y definitiva. Véase también SALVAT Monguillot, Manuel, *Breve historia del estudio del Derecho.* Santiago: Ediciones del Instituto Juan de Solórzano y Pereyra, 2001, pp. 45-51.

[232] Auto acordado de 9 de julio de 1778, citado por ESPINOSA Quiroga, Hernán, *La Academia de Leyes y Práctica Forense,* cit. (n. 231), pp. 40-50 y nota 42.

[233] Detalles en ESPINOSA Quiroga, Hernán, *La Academia de Leyes y Práctica Forense,* cit. (n. 231), pp. 55-65.

en los procesos reales, en que los licenciados desempeñaban, pues, los roles de abogados demandantes o demandados, defensores, fiscales, jueces, etcétera. Este adiestramiento pragmático de por sí importaba un adiestramiento teórico-práctico en las leyes reales de fondo, o sea, en el Derecho Indiano y el Castellano, que debían ser alegadas y aplicadas, y por supuesto en las leyes procesales. En especial los ejercicios versaban sobre las *Partidas* 3ª y 7ª, los libros III y IV de las "Ordenanzas de Montalvo", las Leyes de Toro procesales, y los libros IV y VIII de la *Recopilación de leyes de Castilla* o "Nueva Recopilación". Los textos usados eran la *Praxis ecclesiastica et saecularis, cum actionum formulis et actis processuum, hispano sermone compositis*, de Gonzalo Suárez de Paz, editada primeramente en 1583 y reeditada y mejorada muchas veces después; y la *Curia Filípica* de Juan de Hevia Bolaños, aparecida la primera vez en 1603 y también muchas veces reeditada ulteriormente.

Enseguida estaba el aprendizaje del Derecho Real mediante la audiencia de conferencias sobre las mismas, que los licenciados debían escuchar periódicamente. En fin, como la Academia usaba emitir pareceres o dictámenes jurídicos a solicitud de particulares, en relación con algún caso litigioso que los aquejara, y los licenciados participaban en su discusión y elaboración, he ahí una tercera vía para el adiestramiento en las leyes reales, que eran las que se usaban para fundar las opiniones vertidas.

Una vez que los académicos finalizaban su permanencia en la institución, quedaban en condiciones de recibir su título de abogado por la Real Audiencia.

b) Los acontecimientos iniciados en 1810 estorbaron el funcionamiento de la Academia. En 1813, con ocasión del establecimiento del Instituto Nacional, su nombre fue mudado a Academia de Estudios Legales, como dependencia de un Museo de las Ciencias creado bajo la tuición de la Universidad de San Felipe[234]. En todo caso, el período de práctica fue rebajado a un año, en el cual solo se debía aprender "el orden de los juicios y las fórmulas del Toro (sc. de las Leyes de

[234] Oficio de la Comisión de Educación a la Junta de Gobierno, de 22 de julio de 1813, en Letelier, Valentín, *Sesiones de los Cuerpos Legislativos de la República de Chile*. Santiago: Imprenta Cervantes, 1887, vol. I, pp. 290-292, especialmente p. 291, columna derecha, párrafo 3º.

Toro)"[235]. Esto fue suficiente para que la Restauración de 1814 le impidiera continuar; la Independencia definitiva no implicó su inmediato restablecimiento. En 1823, a instancias de Mariano Egaña, se intentó ponerla nuevamente en ejercicio, con su antiguo nombre, pero como una sección del Instituto Nacional[236]; mas el decreto no se ejecutó. En 1824, un nuevo decreto[237] intentó reanimar la institución merced al expediente de designarle un director, que fue José Miguel Infante, quien nada hizo. En 1828, esta vez gracias al celo de Juan Francisco Meneses, el Gobierno encargó a la Corte de Apelaciones que pusiera en servicio la Academia y propusiera al gobierno las reformas que estimara convenientes[238]; y como aquélla permaneciera en inactividad, el propio Meneses tomo la iniciativa, esta vez con éxito, de guisa que la institución reabrió sus puertas a mediados del mismo año de 1828. En 1833, se la independizó del Instituto Nacional y se fijó en dos años la frecuentación que a ella debían hacer quienes aspiraran al título de abogado[239]. Algunos años más tarde se aclaró que no debía admitirse en ella a nadie que no tuviera el grado de bachiller en Derecho Civil y Canónico[240], probablemente debido a la existencia de corruptelas al respecto; que debieron proseguir, porque al poco tiempo se volvió a insistir en el punto, aunque referido ahora al grado de bachiller conseguido en la Universidad de Chile[241]. En 1834 había quedado organizada de manera estable.

En tales circunstancias, el artículo 16 inciso 6° de la Ley de 19 de noviembre de 1842, primera "Orgánica de la Universidad de Chile", lo mismo que el artículo 12 inciso 5°, exigieron un "curso bienal" en la

[235] *Ordenanzas del Instituto Nacional*, p. 304.

[236] Decreto supremo de la Junta Gubernativa, de 13 de febrero de 1823, en *Boletín* 1 (1823) 2, N° 12, p. 15.

[237] Decreto supremo de 29 de enero de 1824, en: *Boletín* 1 (1824) 22, N° 172, pp. 223-224.

[238] Decreto supremo de 11 de febrero de 1828, en: *Boletín* 4 (1828) 1, N° 6, pp. 8-9.

[239] Decreto supremo de 26 de octubre de 1833, en: *Boletín* 6 (1834) 3, N° 30, pp. 77-78.

[240] Decreto supremo de 2 de septiembre de 1839, en: *Boletín* 8 (1840) 23, N° 145, pp. 214-215.

[241] Decreto de 20 de diciembre de 1841, en: *Boletín* 9 (diciembre de 1841) 22, N° 134, pp. 322-323. El decreto ofrece como razón "evitar que en el cuerpo de abogados de la República se introduzcan individuos que no posean todos los conocimientos necesarios para el ejercicio de la profesión del foro".

Academia a los bachilleres de la Facultad de Leyes y Ciencias Políticas que aspiraran al grado de licenciados de la misma.

Las actividades de la Academia restaurada no difirieron de aquellas de la antigua[242]; vale decir, también ahora se simulaban procesos civiles y penales con participación de los bachilleres que practicaba en ella; se escuchaban conferencia sobre puntos legales y se emitían dictámenes, aunque esto último no parece haber sido operado con frecuencia. Debe notarse la importancia que se dio ahora al estudio del Derecho Patrio, como era muy natural. Así, por ejemplo, las disertaciones de los académicos previstas para el año 1848, todas ellas estuvieron dedicadas al estudio de las leyes patrias posteriores a 1810[243].

En cuanto a su organización, la Academia contaba con miembros honorarios, quienes eran los abogados ya recibidos; miembros en ejercicio, o sea, los bachilleres en Cánones y Leyes que desarrollaban su práctica para ser abogados; y los miembros oyentes o alumnos del bachillerato especialmente admitidos. La Academia era gobernada por un director, de designación presidencial, quien debía ser ministro de la Corte Suprema o de Apelaciones; pero, en virtud de la "Ley orgánica de la Universidad de Chile", de 1842, ese cargo empezó ser desempeñado por quien fuera el decano de la Facultad de Leyes y Ciencias Políticas. Había, además, un presidente y un vicepresidente, que dirigían las sesiones de la Academia; y un fiscal, un secretario y un tesorero, todos elegidos por los académicos honorarios. Para ingresar un bachiller en la Academia, debía ofrecer una disertación sobre algún punto de las *Institutiones* de Justiniano y obtener aprobación en ella. En 1847, se suprimió tal disertación y se la reemplazó por una prueba escrita.

En 1851, como consecuencia de algunos incidentes internos, en los que participó Benjamín Vicuña Mackenna, la Academia fue extinguida[244], como se dirá enseguida.

[242] Detalles en Espinosa Quiroga, Hernán, *La Academia de Leyes y Práctica Forense,* cit. (n. 231), pp. 78-91.

[243] Así fluye de la lista de disertaciones de tal año, anunciada en *La Gaceta de los Tribunales* 302, de 19 de enero de 1948, pp. 1.633 ss. Algunas de las del año siguiente también fueron dedicadas a ese estudio: *ibid.* 393, de 5 de enero de 1850, pp. 2.485 ss.

[244] Debido a ello es que el episodio es narrado por Vicuña Mackenna, Benjamín, *La disolución de la Academia de Leyes. Crónica estudiantil.* Valparaíso: Imprenta del Mercurio, 1868; reimpreso en El Mismo, "La disolución de la Academia de Leyes",

7.2. *Los cursos de procedimientos o Práctica Forense*

Un algo confuso decreto de 23 de abril de 1851[245], dijo en su artículo 1: "La Academia de Leyes y Práctica Forense será en adelante clase del Instituto Nacional, en que se enseñarán a más de la práctica del foro, los códigos especiales de marina, comercio, guerra y minas". No se comprende cómo una institución puede convertirse en "clase" (ramo o asignatura). Se interpretó, pues, que la norma implicaba el cese de la institución misma, y que menester era establecer una asignatura destinada a enseñar la práctica del foro, en que, además, se explicare los códigos designados en el decreto. Se entendió darle cumplimiento merced a la creación de los cursos de Procedimiento civil, en el quinto año de la carrera, y de Derecho penal y Procedimientos criminales en el sexto, en el plan de 1853[246]; en aquel de 1859, se dio autonomía al curso de Procedimientos criminales[247]. Una ley de 12 de noviembre de 1863[248] redujo a un año el curso de Práctica Forense para optar después al grado de licenciado; lo cual explica que en el poco posterior plan de 1863 ambos procedimientos se refundieran en un curso único denominado Práctica Forense y Código de Minería[249]. Consecuentemente, la *Ley sobre instrucción secundaria y superior,* de 1879 ya no exigió, como la orgánica de 1842, la práctica en la Academia, ni en ninguna otra institución, para el otorgamiento del grado de licenciado[250]. Pero en el plan de 1887 aparecieron dos cursos de Práctica Forense, que en el de 1902 se convirtieron en Derecho Procesal I, sito en el cuarto año, y Derecho Procesal II, en el quinto. Desde entonces desapareció la denominación de Práctica Forense, hasta 1946, en el plan del cual año reapareció un curso así llamado que quedó localizado en el

en *Revista Chilena de Historia y Geografía* 92 (1942), pp. 68-116. Detalles en ESPINOSA Quiroga, Hernán, *La Academia de Leyes y Práctica Forense,* cit. (n. 231), pp. 91-97.

[245] *Boletín* 19 (1851) 4, N° 91, pp. 199-201.

[246] Véase 3, 3.2, d).

[247] Véase 3, 3.2, c).

[248] *Boletín* 31 (1863) 11, N° 160, pp. 324-325.

[249] Véase 3, 3.2, f).

[250] Por Decreto de 7 de mayo de 1881, en: *Boletín* 49 (mayo de 1881) 4, N° 112, p. 148, se exigió asistencia efectiva de los bachilleres al curso de Práctica Forense durante el año legalmente exigido, para admitirlos al examen de ese ramo.

quinto año de la carrera, sin perjuicio de cuatro cursos de Derecho Procesal[251]; y tal era la situación cuando en 1953 cesó la tuición de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile sobre las demás facultades chilenas del género.

En el tiempo posterior, el ramo de Práctica Forense por lo general continuó en existencia. Pero en la década de los años setenta la práctica universitaria tendió a expresarse bajo dos formas nuevas: por un lado, la clínica jurídica o enseñanza clínica del Derecho, sobre la base del estudio y la atención de casos reales; por otro la asistencia jurídica y judicial a personas sin recursos. Ambas formas, por cierto, no son incompatibles y de hecho suelen combinarse. En el transcurso del tiempo, las clínicas jurídicas han ampliado su campo a la enseñanza de las técnicas más modernamente ingresadas en el uso, como son las de mediación y la litigación oral.

7.3. *La práctica para la obtención del titulo de abogado*

a) Independientemente del adiestramiento práctico en el interior de la universidad como requisito para obtener la licenciatura, desde 1929 se empezó a exigir una práctica externa a los ya licenciados o al menos egresados de los cursos de la licenciatura, pero como requisito para conseguir el título de abogado. El inciso 2° del artículo 42 del Decreto con fuerza de ley N° 4.807, de 1929, con el cual se aprobó un Estatuto orgánico de la enseñanza universitaria[252], prescribió, en efecto, que, para ser abogado, el postulante debía hacer un año de práctica bajo la tuición del Consejo General del Colegio de Abogados; y encargó a éste crear una sección especial suya, la cual, de acuerdo con el inciso 3° del citado artículo 42, habría de tener a su cargo la defensa judicial gratuita de aquellas personas que carecieran de los recursos suficientes para el pago de honorarios. Algunos años después, merced a la Ley N° 5.520, de 1934, se modificó la *Ley orgánica del Colegio de Abogados,* de 1928, para encargar más formalmente a ese organismo "Crear y mantener consultorios jurídicos gratuitos para pobres [...]"[253]. En con-

[251] Véase 3, 3.3, l)

[252] *DO.* de 18 de noviembre de 1929.

[253] La Ley N° 5.520 fue publicada en *DO.* de 26 de diciembre de 1924. La nueva norma se introdujo como letra ñ) en el artículo 12 de la Ley N° 4.409

sonancia, la misma ley introdujo un nuevo artículo 35 en la *Orgánica del Colegio de Abogados*, cuya letra b) prescribió:

> "Además de los requisitos exigidos por el artículo 402 de la Ley de organización y atribuciones de los tribunales, el postulante [sc. a abogado] deberá acreditar fehacientemente: b) Haber servido a satisfacción del Consejo respectivo, en el Consultorio Jurídicos para Pobres, a que se refiere la letra ñ) del artículo 12, durante el tiempo y en la forma que el Reglamento determine".

Ambas disposiciones quedaron incorporadas, por cierto, en el texto definitivo de la *Ley orgánica del Colegio de Abogados* fijado por el Decreto supremo N° 1.280, de 29 de marzo de 1935[254]. En 1943, el contenido de la letra b) del artículo 35 de la *Ley orgánica del Colegio de Abogados* pasó al novísimo *Código Orgánico de Tribunales* emitido en ese año[255], como artículo 523 N° 5. En 1944, la Ley N° 7.855[256] reformó así esta última disposición: "Para poder ser abogado se requiere: 5° Haber servido, a satisfacción del Consejo del Colegio de Abogados respectivo, en el Consultorio Jurídico para Pobres, durante seis meses en la forma que determine el reglamento de su ley orgánica"[257]. Como se observa, esta norma determinó en seis meses el período de la práctica, en tanto su antecesora remitía el punto al reglamento de la *Ley orgánica del Colegio de Abogados* de 1928 (y veremos que éste lo había fijado en cuatro meses). Se recordará que originalmente, merced al Decreto con fuerza de ley N° 4.807, de 1929, fue de un año.

El reglamento de la *Ley orgánica del Colegio de Abogados*, por lo demás, había sido establecido por el Decreto supremo N° 1.450, de 15

[254] *DO.* de 25 de abril de 1935. Un nuevo texto refundido fue posteriormente fijado mediante el Decreto supremo N° 3.274, de 1 de septiembre de 1941, publicado en *DO.* de 9 de octubre de 1941, que desde luego recoge las normas introducidas por la Ley N° 5.520, de 1934.

[255] Aprobado mediante la Ley N° 7.421, publicada en *DO.* de 9 de julio de 1943.

[256] *DO.* de 13 de septiembre de 1944.

[257] Aunque la Ley N° 7.855, de 1944, nada expreso dijo en orden a derogar el artículo 35 de la Ley N° 4.409, *Orgánica del Colegio de Abogados*, se entendió haber sido éste derogado (lo mismo que el 34, el 36 y el 37), según se aprecia en las ediciones oficiales de la segunda ley mencionada, como apéndice al Código de Procedimiento Civil, de la Editorial Jurídica de Chile (tengo a la vista la de 1966).

de abril de 1935[258], cuyo título 5° quedó destinado a la regulación de los Consultorios Jurídicos para Pobres. Su artículo 26 los denominó "Servicios de Asistencia Judicial", y declaró ser su objeto prestar a los pobres asistencia jurídica gratuita y proporcionar práctica de abogado a los licenciados de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile. Tal práctica –que, como anticipamos, fue fijada en cuatro meses (artículo 34 inciso 1°)– debía consistir en la defensa en juicio y la asistencia a reuniones jurídicas mensuales organizadas por el delegado del Consejo del Colegio de Abogados para tratar casos jurídicos y sociales atendidos por el consultorio [artículo 34, letras a) y b) y artículo 35]. Al finalizar la práctica, el Consultorio debía emitir un informe sobre cada postulantes (artículo 39 inciso 1°), en mérito del cual el Consejo del respectivo Colegio de Abogados decidía si el postulante había cumplido con la obligación impuesta por el artículo 35 letra b) de la *Ley orgánica del Colegio de Abogados* (introducido, como vimos, por la Ley N° 5.520, de 1934 a la de 1928), y en el caso positivo le otorgaba un certificado de aprobación (resto del artículo 39), que era uno de los requisitos pedidos para impetrar el título de abogado por el artículo 18 N° 5 del mismo reglamento (concorde con la letra b) del artículo 35 de la *Ley orgánica del Colegio de Abogados* y, después, con el artículo 523 N° 5 del *Código Orgánico de Tribunales*).

Este régimen, que desde 1953 fue extendido a los licenciados de la Universidad Católica de Chile, de la Universidad Católica de Valparaíso y de la Universidad de Concepción, en concordancia con la competencia por ellas alcanzada de licenciar por sí mismas en función del título de abogado, estuvo vigente hasta 1981.

b) El Decreto ley N° 3.637, del mencionado año[259], reemplazó el previgente texto del N° 5 del artículo 523 del *Código Orgánico de Tribunales*, fijado en 1944 por la Ley N° 7.855, por el siguiente:

> "Para poder ser abogado se requiere: 5° Haber servido satisfactoriamente en alguna de las entidades públicas o privadas destinadas a prestar asistencia jurídica y judicial gratuita, durante seis meses en la forma dispuesta por la ley. Los representantes de esas entidades deberán certificar el cumplimiento de este requisito".

[258] *DO.* de 25 de abril de 1935.
[259] *DO.* de 10 de marzo de 1981.

Esta norma fue necesaria porque, a su fecha, los Colegios de Abogados, de entes públicos habían sido convertidas en Asociaciones Gremiales privadas, por el Decreto Ley N° 2.757, de 1979[260], de modo que sus Consultorios Jurídicos también eran entidades privadas, de donde la nueva dicción del requisito. Así que, estrictamente, el régimen anterior no fue variado en el fondo y la práctica se mantuvo bajo la tuición de los consultorios de las Asociaciones Gremiales de abogados, que, de hecho, optaron por conservar su antigua denominación de Colegios de Abogado.

c) Pero la Ley N° 17.995, de 1981[261], transformó tales consultorios en tres corporaciones denominadas "Corporación de Asistencia Judicial de la Región Metropolitana de Santiago", "Corporación de Asistencia Judicial de la Región de Valparaíso" y "Corporación de Asistencia Judicial de la Región del Bío-Bío"[262]; cada una de las cuales fue considerada como continuadora legal del Colegio de Abogados de Chile, en lo referente a los Servicios de Asistencia Judicial (artículo 1)[263]. Según el artículo 2 de la ley, esas corporaciones gozarían de personalidad jurídica y patrimonio propio. El mismo articulo estableció que su finalidad sería prestar asistencia jurídica y judicial gratuita a personas de escasos recursos, y proporcionar práctica a los postulantes a obtener el título de abogado.

La nueva realidad condujo a que la Ley N° 18.271, de 1984[264], volviera a reemplazar el antes citado texto del artículo 523 N° 5 del *Código Orgánico de Tribunales* por el siguiente:

> "Para poder ser abogado se requiere: 5° Haber cumplido satisfactoriamente una práctica profesional por seis meses en las Corporaciones de Asistencia Judicial a que se refiere la ley 17.995, circunstancia que deberá acreditarse por el Director General de la respectiva Corporación./ Un reglamento determinará los requisitos, forma y condiciones que deban cumplirse para que dicha práctica sea aprobada".

[260] *DO.* del 4 de julio de 1979.

[261] *DO.* de 8 de mayo de 1981.

[262] La Ley N° 18.632, publicada en *DO.* de 24 de julio de 1987, creó la Corporación de Asistencia Judicial de las Regiones de Tarapacá y Antofagasta.

[263] En consecuencia, el artículo 5 de la Ley N° 17.995 derogó la letra ñ) del artículo 12 de la Ley N° 4.409, de 1928, *Orgánica del Colegio de Abogados*, que establecía la facultad de estos para establecer consultorios jurídicos gratuitos para pobres.

[264] *DO.* de 4 de enero de 1984.

Todavía una ulterior modificación de esta norma, librada en 2001, autorizó a las Corporaciones de Asistencia Judicial para celebrar convenios concernientes a la práctica con el Ministerio Público o la Defensoría Penal Pública[265]. Y tal es el régimen de la práctica vigente a la fecha.

d) Por lo demás, en cumplimiento del inciso 2° del N° 5 del artículo 523 del *Código Orgánico de Tribunales,* en la forma que adquirió por la Ley N° 18.271, de 1984, se libro al año siguiente un *Reglamento de práctica profesional de postulantes al título de abogado*[266], que derogó al que regía desde 1935. De acuerdo con su artículo 10, los postulantes están obligados a atender la defensa de los juicios y la atención de los demás asuntos que el Abogado Jefe de la corporación en que practican les encomiende; también a asistir a las reuniones jurídicas que determine el Director General o el Abogado Jefe; y hacer una entrega formal de todos los asuntos por él atendido al Abogado Jefe, con una relación del estado de cada uno. El artículo 11 añade que los postulantes deben, además, i) absolver las consultas del público; ii) estudiar con detención, bajo la dirección de los abogados procuradores, los aspectos de hecho y de derecho de los asuntos que se le encomienden, someterlos a su aprobación y evacuar con prontitud las diligencias y trámites que procedan; iii) consultar con el abogado patrocinante cualquier duda que surja en la tramitación de un asunto y darle cuenta de todas las dificultades que se les ofrezcan; iv) presentar en los tribunales respectivos u oficinas que correspondan los escritos y solicitudes del caso, tomando nota de su proveído e informar al abogado patrocinante, y en lo pertinente, a la o las personas asistidas; v) formar y mantener al día un expediente completo de cada gestión que les sea encomendada, el que contendrá, además de las copias de los escritos correspondientes, las providencias recaídas en ellos y constancia de las notificaciones efectuadas; vi) dar oportuno cumplimiento a las instrucciones que se sean impartidas por el Abogado Jefe o por el Director General de la Corporación; y vii) otorgar a los recurrentes y público en general, un trato cortés y deferente. Al término de la práctica, cada postulantes debe emitir un informe final de los actuado en ella (artículo 22). El

[265] Ley N° 19.718, publicada en *DO.* de 10 de marzo de 2001.

[266] Decreto supremo N° 265, del Ministerio de Justicia, publicado en *DO.* de 2 de octubre de 1985.

Director de la Corporación, recibidos tal informe y los demás los antecedentes, debe informar y calificar la práctica del postulante (artículos 24, 25 y 26), y si el resultado es aprobado, aquél cumple con el requisito del N° 5 del artículo 523 del *Código Orgánico de Tribunales.*

e) La práctica, primero en los Consultorios Jurídicos Gratuitos para Pobres de los Colegios de Abogados, y después en las Corporaciones de Asistencia Judicial, fue concebida al mismo tiempo como un servicio social del futuro abogado y como un adiestramiento profesional pragmático del egresado de Derecho. La circunstancia de haberse originado su exigencia en una disposición del estatuto orgánico de la Universidad de Chile ya muestra con claridad la segunda de aquellas funciones. Lo insinúan también el artículo 18 N° 5 inciso 2° del reglamento de la *Ley orgánica del Colegio de Abogados,* aprobado por el Decreto supremo N° 1.450, de 15 de abril de 1935, cuando estableció que el solicitante debía indicar en su petición del título de abogado, dirigida al presidente de la Corte Suprema[267], entre otros, el Consejo en cuyo consultorio hizo su "práctica forense". Pero sobretodo el artículo 27 del reglamento de 1935 de la *Ley Orgánica del Colegio de Abogados,* lo dejó en claro, al disponer que uno de los objetos de los Consultorios Jurídicos Gratuitos para Pobres de los Colegios de Abogados sería "proporcionar a los licenciados en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile la práctica necesaria para el ejercicio de la profesión de abogado". Similar finalidad no dejó de estar presente en la Ley N° 17.995, de 1981, que creó las diversas Corporaciones de Asistencia Judicial, al declarar que una de sus finalidades fuera proporcionar "los medios para efectuar la práctica necesaria para el ejercicio de la profesión a los postulantes a obtener el título de abogado". En consonancia, el artículo 1 del *Reglamento de práctica profesional de postulantes al título de abogado,* de 1985, dijo que "La práctica profesional tiene por objeto, [...] en el orden didáctico, la aplicación de los conocimientos adquiridos durante sus estudios universitarios" por el postulante.

No cabe duda, pues, que esta práctica también tuvo y tiene una función didáctico-profesional o formativa, con la peculiaridad de ser extrínseca a la Universidad y escapar completamente a su control.

[267] En ese momento, el título lo expedía la Corte Suprema, sino cierta comisión: véase 3, d.

7.4. *La facultad de los estudiantes y egresados de la carrera de Derecho en orden a representar en juicio*

a) La Ley N° 6.985, de 1941[268], reemplazó el texto original del artículo 41 de la *Ley orgánica del Colegio de Abogados,* por uno nuevo, cuyo inciso 1° dispuso:

> "Ninguna persona, salvo en los casos de excepción contemplados en el artículo siguiente o cuando la ley exija la intervención personal de la parte, podrá comparecer en los asuntos y ante los Tribunales a que se refiere el artículo 40, sino representada por un abogado habilitado para el ejercicio de la profesión, por procurador del número, por mandatario que designe el respectivo Consultorio Jurídico para Pobres, por estudiante actualmente inscrito en 3.°, 4.° o 5.° años de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de algunas de las Universidades autorizadas, por egresados de esas mismas Facultades que hubieren cursado 5° año y hasta tres años después de haber rendido los exámenes correspondientes. Los secretarios de las Universidades respectivas certificarán, a petición verbal del interesado, el hecho de estar vigente la matrícula y el de la fecha de egreso, en su caso. Para la iniciación y secuela del juicio, podrá, sin embargo, solicitarse autorización para comparecer y defenderse personalmente"[269].

Por cierto, nos interesa la cláusula que autorizó i) a los estudiante actualmente inscrito en tercero, cuarto o quinto años de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas[270] de algunas de las Universidades autorizadas, que a la fecha eran la de Chile, la Católica de Chile, la Católica de Valparaíso y la de Concepción; y ii) a los egresados de esas mismas Facultades que hubieren cursado quinto año y hasta tres años después de haber rendido los exámenes correspondientes, para poder representar en juicio a los litigantes que les otorgaran el respectivo mandato.

Interesa saber la razón de la norma que autorizó la procuración de los estudiantes y egresados.

[268] *DO.* de 8 de agosto de 1941.

[269] La norma fue efectivamente incorporada en el cuerpo de la Ley N° 4.409, al fijarse su segundo texto refundido por el Decreto supremo N° 3.274, del Ministerio de Justicia, publicado en *DO.* de 9 de octubre de 1941.

[270] Se observará el anacronismo de esta denominación, pues a la fecha las facultades mentadas se llamaban "de Ciencias Jurídicas y Sociales": véase la nota 32.

En 1939, el presidente de la república remitió un proyecto de ley a la Cámara de Diputados, que había sido elaborado en el Colegio de Abogados y estaba dirigido a combatir el ejercicio ilegal de la profesión y el "tinterillaje (sic)". Hasta esa fecha regían plenamente los artículos 400, de la *Ley de organización de los tribunales,* de 1875, y 5, del *Código de Procedimiento Civil,* de 1902, que, por regla general y con algunas excepciones, admitían la comparecencia de las partes en juicios personalmente o mediante apoderados, que no tenían que necesariamente ser letrados. De hecho, ocurría que muchas partes comparecían por medio de iletrados dedicados habitualmente a la representación procesal, o sea, por tinterillos. Pero los estudios profesionales de abogados solían utilizar a estudiantes de Derecho en función de apoderados procesales para atender los asuntos encomendados por sus clientes. Su calidad de estudiantes, empero, no les otorgaba ninguna habilitación legal especial, pues, cabe insistir, cualquier persona podía representar en juicio a otra.

El aludido proyecto de ley estaba fundado en la idea matriz de exigir comparecencia a juicio por medio de un abogado, de un procurador del número o de un mandatario designado por el respectivo Consultorio Jurídico para Pobres. No consideraba, pues, la posibilidad de una representación por estudiantes o egresados de Derecho. Pero el informe de la Comisión de Constitución, Legislación y Justicia de la Cámara de Diputados expuso a la sala haberse suscitado y debatido en su seno la idea de establecer tal representación, no bien se la hubiera rechazado, por dos razones: i) porque de permitirse la procuración de estudiantes o egresados, el objeto de la ley quedaría burlado, ya que "bastaría al tinterillo inscribirse como estudiante de derecho, aunque ni siquiera asista a las aulas, para poder continuar en sus actividades"; y ii) porque

> "[L]os años de estudio deben considerarse como un período transitorio, siendo únicamente definitivo el tiempo posterior a la recepción del título, de modo que el estudiante que ejerciere la profesión durante los años de sus estudios se verá posteriormente y durante toda su vida sometido a la competencia de los futuros alumnos"[271].

Trasladado el proyecto al Senado, su Comisión de Constitución, Legislación y Justicia introdujo la procuración de los estudiantes y

[271] CÁMARA DE DIPUTADOS, *Boletín de sesiones extraordinarias, 1939* [-1940] [I], sesión 29ª extraordinaria, de 8 de noviembre de 1939, p. 152.

egresados, haciendo ver que la experiencia de muchos años era contraria a la exclusividad de comparecencia sólo por medio de abogado, procurador del número o mandatario designado por el respectivo Consultorio Jurídico para Pobres, porque

> "[L]os abogados, casi sin excepción, se han formado y se están formando en los estudios de profesionales experimentados, en los que practican mientras cursan en la Universidad, práctica que los forma más completamente aun que la que se les impone por el Colegio, porque se realiza en un plano más de acuerdo con el sentido de fondo del desempeño de la profesión".

Añadía ser bastante adoptar ciertas medidas, como las que se habían introducido en el proyecto, para evitar la realización de los temores de la Cámara de Diputados[272]. Cuando el proyecto así modificado retornó en la Cámara de Diputados, ésta aceptó la procuración de que se trata, y así se convirtió finalmente en ley. Quedó en claro, pues, que su fin fue sancionar la práctica o el adiestramiento de los futuros abogados en tribunales.

En la actualidad, el tenor de ese inciso hace parte del artículo 2, como su inciso 1°, de la Ley N° 18.120, de 1982, que establece normas sobre comparecencia en juicio[273], pues, atendida la nueva naturaleza privada asignada a los Colegios de Abogados en cuanto asociaciones gremiales, resultaba impropio que figurara, con todas los demás preceptos sobre comparecencia, en la *Ley orgánica del Colegio de Abogados,* de donde su envío a una ley especial, como es la citada N° 18.120.

b) La posibilidad de que los estudiantes y egresados de Derecho, dentro de los límites de la norma examinada, puedan actuar en juicio por las partes que les confirieron mandato y poder para ello, les ofrece una singular modalidad de ejercitarse no simulada sino realmente en el Derecho Procesal, antes de licenciarse y de titularse como abogados. Asimismo, les ofrece una fuente de sustento durante sus estudios y mientras no se titulan. También es de gran ayuda para los abogados, desde que pueden confiar la atención de los procesos que patrocinan a estos estudiantes y egresados, no ya para vigilar desde el exterior

[272] Cámara de Senadores, *Boletín de sesiones extraordinarias* (1940-1941), II, Sesión 64ª extraordinaria, de 29 de abril de 1941, p. 2.356.

[273] *DO.* de 18 de mayo de 1982.

tales procesos, sino introduciéndolos en su interior como representantes judiciales o procuradores. De hecho, la singular figura, que no tiene modelos ni seguidores en el Derecho Procesal comparado (como que se originó, según vimos, como sanción de algo que se practicaba antes), ha degenerado paulatinamente hasta ofrecer la posibilidad de que estos procuradores se ocupen a más de las actuaciones procesales en representación de las partes, también de la redacción de escritos de fondo y que lleguen a dirigir los juicios completamente y hasta con autonomía. Lo cual hace funcionar a la figura en orden a una pragmática del Derecho en todas sus ramas, y no únicamente en la procesal. Pero ello ha creado la corrupción de que algunos abogados se presten para firmar los escritos de estos procuradores, sin ningún control de su contenido, porque los procesos a que se refieren no son realmente suyos, cuando la capacidad de los egresados para representar ha caducado (por haber transcurrido el plazo legal de tres años), de modo de venir ellos a ejercer de hecho la profesión de abogado. No menos dañosa es la distracción de los estudios que provoca el ejercicio de esta procuración en los alumnos de tercero, cuarto y quinto años de la carrera de Derecho, que ven disminuida su dedicación a ella por atender su trabajo en tribunales.

7.5. *Perspectivas*

Desde la supresión de la Academia de Leyes y Práctica Forense en 1851, la enseñanza pragmática del Derecho empezó a ser un problema para las facultades de Derecho. Con razón, porque semejante adiestramiento no es función de la Universidad. Menos lo es asumir el servicio social de la atención jurídica de las clases necesitadas. De ahí que la haya mirado como un cuerpo extraño en su seno, difícil de asimilar. Por otro lado, no puede negarse ser bueno que el futuro abogado reciba un adiestramiento pragmático.

El anterior recorrido histórico acerca del modo de enfrentarse este asunto sugiere un retorno a la idea de la Academia fenecida en 1851. Tal vez las universidades deberían abandonar, pues, la tutela de la enseñanza pragmática, que en contrapartida podría ser asumida por instituciones (públicas o privadas) independientes de cualquier universidad, y autónomas, exclusiva y profesionalmente dedicadas a la materia, a las que los alumnos y egresados de las diversas facul-

tades del área geográfica deberían concurrir en función de aprobar un programa pragmático de cierta duración, exigible para el título de abogado y financiado, desde luego, por ellos mismos.

8. Excurso sobre el otorgamiento del título de abogado y un examen para la abogacía

a) Durante la época indiana y los primeros años de la republicana, el título de abogado era conferido a los bachilleres en Cánones y Leyes por la Real Audiencia. Al menos hacia 1778, ese tribunal exigía dos exámenes previos del candidato al otorgamiento del título. El primero tenía lugar ante una comisión de tres abogados designados por el tribunal, sobre principios de jurisprudencia y práctica, y sobre método y forma de seguir y substanciar causas civiles y criminales. La aprobación en ese examen permitía el paso al segundo examen, el cual debía versar sobre un expediente ya fallado, que había de entregarse al postulante para su estudio, pero sin la sentencia que lo había dirimido. En el día señalado, y en audiencia publica ante el tribunal, el postulante debía exponer en castellano los hechos del pleito, y en latín, los fundamentos de Derechos sostenidos por cada parte del pleito, y dar su personal sentencia acerca del mismo; con respecto a la cual los ministros de la Real Audiencia podían dirigirles las preguntas que quisieran. La aprobación del examen permitía el otorgamiento del título[274]. Después de 1810 y hasta 1824, el régimen del título no sufrió variaciones.

b) En 1824, merced al artículo 54 N° 11 del *Reglamento de administración de justicia* de ese año, la competencia para conceder el título fue transferida a la Corte de Apelaciones de Santiago[275], sin que el auto acordado de la Real Audiencia sobre recibimiento de aquéllos, de 1778[276],

[274] Ítemes 5° a 8° del auto acordado de la Real Audiencia, sobre recibimiento de abogados, de 26 de marzo de 1778, que se lee en *El Boletín de las Leyes reducido a las disposiciones vijentes i de interés general, contiene además algunas leyes i decretos que no se registran en el Boletín, arreglado por Ignacio Zenteno.* Santiago de Chile: Imprenta Nacional, 1861, pp. 412-413.

[275] *Reglamento de administración de justicia,* de 2 de junio de 1824, artículo 54 N° 11, en *Boletín* 1 (1824) 27, N° 211, p. 271-294.

[276] Véase la nota anterior.

resultara derogado. De hecho, todavía en 1861 se lo consideraba en vigor[277]. Hasta 1842/1844, el título se otorgaba con el sólo mérito del bachillerato en Leyes; pero, de acuerdo con el artículo 17 de la "Ley orgánica de la Universidad de Chile" de 1842, el grado de licenciado conferido por aquélla (después del de bachiller) empezó a ser necesario para el ejercicio de cualquier profesión científica y, por ende, también de la abogacía.

c) Esa Corte perdió la pertinente competencia en 1875, cuando fue promulgada la *Ley de organización y atribuciones de los tribunales*, que la radicó en la Corte Suprema[278], para que ella confiriera el titulo a los licenciados de la Facultad de Leyes y Ciencias Políticas de la Universidad de Chile[279]. La ley dispuso que la Corte misma fuese quien administrare un examen previo a los candidatos[280]. Por lo demás, el artículo 50 inciso 3° de la *Ley sobre instrucción secundaria y superior,* de 1879 confirmó esta competencia de la Corte Suprema, de otorgar el título de abogado a los licenciados que rindieran los exámenes requeridos ante aquel tribunal.

Al parecer, todavía se mantuvo en fuerza, al menos convertido en costumbre, el método de examinación establecido en 1778 por el auto acordado de la Real Audiencia, que hemos citado antes, aunque reducido a la discusión de un caso efectivamente tramitado en el tribunal, que el postulante debía sentenciar en presencia del pleno de la Corte. Pero en 1890, el máximo comentarista de la Ley de organización y atribuciones de los tribunales, Manuel E. Ballesteros, lo consideraba una "formalidad inútil"[281].

d) En 1928 la competencia de la Corte Suprema para conferir el título de abogado le fue sustraída por el artículo 34 de la *Ley orgánica del Colegio de Abogados* de ese año. Dispuso:

> "El título de abogado será expedido por una Comisión compuesta del Presidente de la Corte Suprema, del Presidente de la Corte de Apela-

[277] Como es que fue editado en una colección de normas vigentes en 1861: véase la nota 274.

[278] *Ley de organización y atribuciones de los tribunales* (1875), artículo 403.

[279] *Ibíd.*, artículo 402 N° 2.

[280] *Ibíd.*, artículo 403.

[281] BALLESTEROS, Manuel Egidio, *Ley de organización y atribuciones de los tribunales de Chile.* Santiago: Imprenta Nacional, 1890, vol. II, núm. 3.076, p. 722.

ciones de Santiago y del Presidente del Consejo General del Colegio de Abogados./ En caso de ausencia o imposibilidad de uno o más de sus miembros, será subrogado por el que haga sus veces./ Ante esta Comisión se comprobarán los requisitos que las leyes exijan para poder ser abogado y se rendirá un examen en la forma que determina el Reglamento. Servirá de Ministro de fe el secretario de la Corte Suprema".

El examen prescrito quedó regulado en el artículo 20 del primer reglamento de la *Ley orgánica del Colegio de Abogados,* de 1928[282]; y después, por los artículos 20 a 22 del sucesivo de 1935[283]; en ambos casos en los mismos términos. El artículo 19 del primer reglamento, como el 22 del segundo, hicieron consistir el examen

"[E]n la relación de algún expediente o en el alegato de alguna causa, sin perjuicio de que la comisión pueda hacer al postulante las interrogaciones que estime convenientes con el objeto de cerciorarse de su competencia. En el alegato el examinado no podrá leer la defensa que se le encomiende, pero podrá llevar los apuntes que considere necesarios./ El examen se calificará en la forma siguiente: distinguido, aprobado o reprobado./ Si el postulante fuere reprobado, no podrá repetir el examen antes de seis meses. Si se le reprobare nuevamente, el plazo para la repetición será de un año".

Todavía el artículo 42 inciso 1° del Decreto con fuerza de ley N° 4.807, de 1929, que aprobó un Estatuto orgánico de la enseñanza universitaria[284], recordó que el título de abogado debía ser expedido por la comisión fijada por la *Ley orgánica del Colegio de Abogados* a los licenciados en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, previo el examen correspondiente. El artículo 521 del nuevo *Código Orgánico de Tribunales,* promulgado en 1943 para suceder a la antigua y a la fecha tantas veces modificada *Ley de organización y atribuciones de los tribunales,* de 1875, reprodujo sin alteraciones el texto del artículo 34 de la *Ley orgánica del Colegio de Abogados* de 1928.

[282] Aprobado por Decreto supremo N° 2.299, de 22 de noviembre de 1928, en *Boletín* 97 (noviembre de 1928), pp. 3.063-3.073.

[283] Aprobado por el Decreto supremo N° 1.450, de 15 de abril de 1935, publicado en *DO.* de 25 de abril de 1935.

[284] *DO.* de 18 de noviembre de 1929.

e) Pero el artículo 1 de la ley 7.855, de 1944[285], devolvió a la Corte Suprema la competencia para conceder el título de abogado, que le fue una vez acordada por la ley de 1875, pues reemplazó el artículo 521 del antes mencionado código, por el siguiente:

> "El título de abogado será otorgado en audiencia pública por la Corte Suprema reunida en tribunal pleno con los miembros del Consejo General del Colegio de Abogados, y previa comprobación y declaración de que el candidato reúne los requisitos establecidos por los artículos 523 y 526".

No sólo eso, pues la nueva norma no dijo palabra alguna sobre el examen previo a que debían someterse los postulantes a la abogacía, así que, en final de cuentas, quedó abolido.

En 1981, el artículo 1 del Decreto ley N° 3.637, de ese año[286], dejó la norma así: "El título de abogado será otorgado en audiencia pública por la Corte Suprema reunida en tribunal pleno, previa comprobación y declaración de que el candidato reúne los requisitos establecidos por los artículos 523 y 526", en consonancia con la pérdida del carácter público sufrida por el Colegio de Abogados, a consecuencia de la reforma general de la gremialidad profesional. El texto fijado por el citado decreto ley es el que actualmente rige.

f) A mediados del año 2002, por invitación del entonces presidente de la Corte Suprema, señor Mario Garrido Montt, se reunieron los decanos de las Facultades de Derecho de las universidades de Chile, Pontificia Católica de Chile, Pontificia Católica de Valparaíso, de Concepción, de Valparaíso, Diego Portales y el Presidente de la asociación gremial "Colegio de Abogados de Chile", para debatir sobre dos puntos que inquietaban al tribunal, concernientes al diseño de un sistema legal eficaz para controlar, por un lado, el comportamiento ministerial de los abogados, generalmente llamado ética profesional; y, por otro, la competencia profesional de los postulantes que impetran la colación del título de abogado a la Corte. Sobre este último tema, recordaba el señor Montt que en la actualidad la Corte Suprema carece de facultades para verificar el grado de conocimientos teóricos y de competencia práctica de los postulantes, pues debe limitarse a establecer, casi mecánicamente, que se cumpla con los requisitos in-

[285] *DO.* de 13 de septiembre de 1944.
[286] *DO.* de 10 de marzo de 1981.

dicados por el artículo 523 del *Código Orgánico de Tribunales,* de guisa de poder resultar tituladas personas que carecen de idoneidad profesional; y pensaba en la posibilidad de introducir un procedimiento de examinación que impidiera tal resultado.

Como los participantes en la reunión acordaron concentrarse primeramente en el punto tocante al comportamiento ministerial de los abogados, que consumió un tiempo posterior algo dilatado, el segundo quedó pendiente, pero, en realidad, no volvió a ser objeto de exploración, al menos por quienes compusieron la comisión que se formó con los asistentes a la reunión inicial.

g) La reintroducción de un examen cuya aprobación sea requisito para conseguir el título de abogado enfrenta algunos problemas, independientes de que él tendría que ser sustentado por medio de una ley.

Desde luego, no debería consistir en una repetición del examen de grado que corre a cargo de las facultades universitarias que enseñan el Derecho. El sistema debe confiar en que ese examen resulta eficaz. Diverso fuere el discurso con respeto a aquellos graduados por facultades que han abolido el examen o, incluso, que lo han reformado a términos que no den una garantía mínima de efectivamente medir conocimientos amplios. En tal caso, la ley podría describir los términos mínimos exigibles en un examen de grado, de forma que los graduados por facultades que no estimaron conveniente adaptarse a ellos, debieren someterse a un examen en que se incluyan los mínimos definidos.

En el resto, por ende, el examen previo al título debe tener una naturaleza diversa al de grado, vale decir, ha de estar dirigido a ponderar ciertas competencias que se esperan residir en un abogado y no necesariamente en un licenciado, y consisten, por ende, en competencias de carácter pragmático y ético profesional. Por ello, conectamos el asunto con cuanto hemos sostenido al respecto en el punto 7, 7.5.

Exigir que el examen sea rendido ante algunos o todos los ministros de la Corte Suprema misma resulta impensable, por el numeroso contingente de licenciados que mes a mes postulan a la abogacía en el día de hoy. Por ello mejor es pensar en comisiones delegadas de la Corte, integradas al tiempo por profesores de Derecho de las dos más altas jerarquías académicas y abogados no profesores con dilatada experiencia y prestigio, distribuidas a lo largo del país, pero

con sede en ciudades escogidas por su centralidad con respecto a las zonas que se determinen, y en número suficiente por sede, que actúen en diversas épocas del año. Estas comisiones deberían ser visitadas por ministros de la Corte Suprema en cualquier momento y al azar, con el objetivo de verificar que en todos los casos se cumpla con las exigencias prescritas.

LA ENSEÑANZA DEL PERIODISMO

JAIME MARTÍNEZ WILLIAMS
Pontificia Universidad Católica de Chile

RESUMEN

El artículo comienza realizando una historia del desarrollo de la práctica del Periodismo en el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, cuando no existía en el país una enseñanza formal del periodismo; la enseñanza de la carrera comienza con una iniciativa en Concepción, en 1934, al fundarse una escuela particular de periodismo, iniciativa patrocina por el diario *El Sur*. Recién en 1956, con la creación del Colegio de Periodistas, se le dio categoría legal a la profesión de periodista.

Las universidades de Chile, de Concepción y Católica de Chile, fueron las primeras casas de estudios superiores en crear escuelas de periodismo; después de la reforma universitaria de 1980, hubo una expansión de su enseñanza, siendo la Universidad Gabriela Mistral la primera corporación privada en dictarla, en 1987.

Establecido el marco histórico, el autor analiza la oferta educacional de la carrera, estudiando el número de escuelas que la imparten, las mallas curriculares, la duración en semestres de la misma y las distintas menciones con que egresan los profesionales. También se detiene en el perfil del estudiante y en el cuerpo docente. Concluye entregando información acerca de los programas de posgrado, estudiando las líneas de investigación que se desarrollan en algunas universidades, deteniéndose en presentar el campo profesional y la inserción laboral del periodista

Palabras clave: enseñanza del periodismo; historia del periodismo; enseñanza universitaria; profesionalización del periodismo.

ABSTRACT

This articles begins by handing out a history of the development of the practice of journalism during the XIXth century and the first half of the XXth, when in the country there was not a formal journalism education, the education of this carrier begun by an initiative in "Concepción", in 1934, when a private school of journalism was founded, initiative that was sponsored by the *El Sur* news paper. The legal status of a professional carrier of journalism was just granted in 1956, due to the creation of the Journalists Professional School.

The Universities of Chile, Concepción and the Catholic University of Chile, were the first higher education institutions in forming their schools of journalism; after the university reforms of 1980, there was an expansion of its teaching, being the University Gabriela Mistral, the first private institution to begin teaching it in 1987.

Established in the historical frame work, the author analyzes the educational offer of this carrier, studying the number of schools that teach it, their curricular program, the extension in semesters of it and the different qualification with which their professionals graduate. Also he looks at the characteristics of the student and its faculty.

He concludes handing out information regarding the post-graduate programs, by studying the lines of investigation that are developed in some of the universities , detaining it self in order to present the professional field and the journalist's labor insertion.

Key Words: teaching of journalism; history of journalism; university teaching; journalism's professional status.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. *El Periodismo: de la práctica en los diarios a la enseñanza académica de la carrera*

Durante el siglo XIX y la primera mitad del XX no existió la enseñanza formal del Periodismo, y la prensa, primero, y después la radio estuvieron servidas por personas que, dotadas de la vocación de perseguir

y difundir las noticias, habían consolidado sus condiciones profesionales mediante la práctica. En el siglo XIX las plumas mejor dotadas provinieron en general del campo político, porque los diarios estaban estrechamente ligados a los partidos y a menudo dependían económicamente de ellos. Pero también destacados abogados, profesores universitarios, sacerdotes, polígrafos, novelistas e historiadores, chilenos y extranjeros, hicieron aportes sustanciales al desarrollo de una prensa que alcanzó extraordinaria calidad. La historia del periodismo chileno está unida a los nombres de Pedro Félix Vicuña, José Victorino Lastarria, Diego Barros Arana, Benjamín Vicuña Mackenna, Gregorio Víctor y Miguel Luis Amunátegui, Guillermo Blest Gana, Luis Orrego Luco, Isidoro Errázuriz, Julio Zegers y muchos más; a Domingo Faustino Sarmiento, Juan Bautista Alberdi y Bartolomé Mitre entre los argentinos, y, por cierto, al venezolano Andrés Bello. El mismo hecho de que quienes escribían fueran, a su vez, generadores de noticias, le dio a la información y a la opinión políticas un extenso tratamiento en los diarios de la época. La labor propiamente de reportaje estuvo a cargo, en cambio, de personas con estudios incompletos, en especial de Derecho, y una vez más la práctica debió suplir las carencias profesionales del periodista. Este modelo se mantuvo, en sus líneas generales, en los primeros decenios del siglo XX, si bien el aumento de las noticias de más directo interés ciudadano, junto al progresivo debilitamiento económico de los diarios predominantemente políticos, obligaron a mirar la actividad informativa desde la perspectiva del negocio editorial. De esta manera, al iniciarse el segundo tercio del siglo pasado la creciente complejidad asociada a la información periodística y radial se tradujo en la búsqueda de profesionales con suficiente preparación empírica en aspectos tales como las técnicas del reportaje y la investigación y redacción periodísticas. Esta necesidad parece haberse acentuado con el surgimiento, en el decenio de 1940, de una prensa "amarilla" de mucha virulencia, que fue vinculada a prácticas indeseables e, incluso, delictivas, como algunas modalidades de extorsión. A esto se agregó la difusión de una imagen estereotipada del periodista, unida a la bohemia, al incumplimiento y a la falta de rigor en sus actuaciones profesionales. Entre los periodistas más destacados de la época se hizo común el propósito de luchar por la dignificación de la profesión, lo que suponía crear mecanismos que aseguraran una adecuada preparación, tanto en la técnica de la in-

formación como en el comportamiento ético. La idea de encargarle a la universidad esa tarea cobró fuerza en la opinión pública, y en el decenio de 1950, tras un largo debate en la prensa y en el Congreso Nacional, se le dio categoría legal a la profesión de periodista, creándose el mecanismo destinado a entregarle su preparación a las corporaciones de estudios superiores.

1.2. *La enseñanza universitaria del Periodismo: 1956-1980*

La Ley 12.045, de 11 de julio de 1956, que creó el Colegio de Periodistas, cumplió ese propósito. Su artículo 2º le asignó a la nueva institución el objetivo de tener la "tuición, supervigilancia, perfeccionamiento y protección de la profesión de periodista". El órgano rector del colegio, el Consejo Nacional, debía, por su parte, y según lo establecía el artículo 8º de la ley, "velar por el progreso, prestigio y prerrogativas de la profesión de periodista y por su regular y correcto ejercicio; mantener la disciplina profesional; prestar protección a los periodistas y perseguir el ejercicio ilegal de la profesión". Esta última función obligó a determinar los requisitos exigidos para ser considerado legalmente periodista. El artículo 20º dispuso que eran periodistas las personas que estuvieran inscritas en los registros del Colegio. Para inscribirse, el postulante debía reunir copulativamente diversos requisitos, entre ellos, estar en posesión del título de periodista otorgado por una Escuela de Periodismo dependiente de la Universidad de Chile o de otras universidades reconocidas por el Estado. Pero como en la realidad chilena no existían periodistas universitarios a la época de la dictación de la ley, ésta debió necesariamente reconocer el valor de la experiencia al asimilar la posesión del título al desempeño de funciones propias del periodista en empresas periodísticas, agencias noticiosas o radioemisoras durante los dos años anteriores a la inscripción en el Colegio o por un total de tres años en los últimos diez. Para acreditar el referido desempeño era necesario probar la existencia de imposiciones hechas por una empresa editora, por una agencia de noticias o por un radioemisora durante los períodos exigidos por la ley en la Caja Nacional de Empleados Públicos y Periodistas.

Un elemento adicional se requería para hacer operativo el sistema: declarar la exclusividad del ejercicio de la profesión a favor de los

miembros del Colegio de Periodistas. Así lo determinó el artículo 22° de la Ley, en tanto que el artículo 21° detallaba lo que se consideraba funciones propias de la profesión: dirigir órganos de prensa o agencias noticiosas, y buscar, preparar, redactar o ilustrar habitualmente noticias, informaciones, crónicas, artículos o material gráfico difundido por medio de empresas periodísticas, agencias noticiosas o radioemisoras.

El sistema diseñado a favor de la profesionalización del periodismo se basó, por consiguiente, en la sustitución gradual y forzada del periodista práctico por el universitario.

Cabe recordar, por último, que la Ley 12.045 le entregó al Colegio de Periodistas, a través de sus Consejos Regionales, la tuición sobre el comportamiento ético de sus miembros, con la facultad de amonestarlos, censurarlos o suspenderlos por la comisión de actos desdorosos para la profesión o abusivos de su ejercicio. Incluso el artículo 30° de la ley le otorgó al Consejo Nacional la atribución para cancelar la inscripción de un periodista por motivos graves.

Esta situación varió radicalmente con la Constitución de 1980, cuyo artículo 19 N° 16 establece que ninguna ley o disposición de autoridad pública puede exigir la afiliación a organización o entidad alguna como requisito para desarrollar una determinada actividad o trabajo. De esta manera la afiliación al Colegio de Periodistas dejó de ser obligatoria, si bien la reforma constitucional de 2005 le restituyó a éste y a las demás agrupaciones gremiales constituidas conforme a la ley la facultad de conocer las reclamaciones interpuestas por las conductas éticas de sus miembros.

La vigencia de la ley 12.045 es ligeramente posterior a los primeros proyectos universitarios dirigidos a fundar escuelas de Periodismo. Se debe dejar constancia, sin embargo, de una muy temprana iniciativa en Concepción, patrocinada por el diario *El Sur* y algunos profesores de la Escuela de Derecho de la universidad local, que se tradujo en la creación de una escuela particular de periodismo en 1934, de la que egresaron algunos periodistas antes de que diera término a sus labores. Nuevamente en el decenio de 1950 se impulsó en Concepción la idea de crear un centro, ahora de categoría universitaria, para la preparación profesional de los periodistas. El proyecto fue encabezado por el director de *El Sur*, Armando Lazcano Herrera, y por el decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Rolando Merino Reyes.

A fines de 1952 la Universidad de Concepción decidió ofrecer un primer curso de Periodismo, dependiente de la referida facultad, con dos años de duración, y con la sola exigencia de licencia secundaria a los postulantes. El curso se abrió el 13 de abril de 1953, con diversas asignaturas: Formación Profesional del Periodista, Estilo Periodístico, Taquigrafía, Introducción al Derecho, Inglés, Gramática Fundamental, Derecho Internacional y Dactilografía. Al concluir el año se aumentó la carrera a tres años y se procedió a reformular el currículo. El Consejo de la Universidad acordó, asimismo, pedir desde 1956 la posesión del grado de Bachiller en Humanidades, el cumplimiento por los egresados de una práctica obligatoria de seis meses en medios de información, la elaboración de una tesis al concluir aquella y las rendición de un examen. La dictación el mismo año 1956 de la ley que creó el Colegio de Periodistas, que en su texto aludía a las Escuelas de Periodismo, indujo a la Universidad de Concepción a elevar el curso de Periodismo a la categoría de Escuela de Periodismo, de manera que al concluir ese año recibieron sus títulos profesionales los primeros periodistas universitarios con que contó el país.

En noviembre de 1961, después de diversos estudios, se acordó reformar los planes de estudio y separar la Escuela de Periodismo de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, pasando a depender directamente del Consejo Universitario. La reforma, puesta en aplicación en marzo de 1962, sufrió modificaciones fundamentales en diciembre de 1963, acentuándose el aspecto profesional y la formación de publicistas y relacionadores públicos. Un nuevo plan de estudios se aprobó en 1966[1].

Ya en 1946 se había propuesto en la Universidad de Chile la creación de una escuela destinada al perfeccionamiento de los periodistas, y, aunque las prestigiosas Escuelas de Temporada que organizaba anualmente esa casa de estudios en los meses de verano ofrecían cursos de periodismo, sólo en el decenio siguiente se pudo avanzar en un diseño institucional de la carrera. En efecto, una comisión presidida por Ricardo Latcham elaboró el plan de estudios, que comprendía

[1] GODOY Rocca, Carlos, "La Escuela de Periodismo en la Universidad de Concepción. 1952-1966", en *Estudios de Periodismo*, año 4, número 4, Concepción, Departamento de Comunicación Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción, octubre de 1998, pp. 52-61.

cuatro años y el requisito del grado de bachiller en Humanidades para los postulantes. El 30 de diciembre de 1952, por decreto N° 3.580, se aprobó el plan de estudios de la Escuela de Periodismo, que se creó por decreto N° 325, de 23 de enero del año siguiente[2].

El referido plan es de interés, porque, centrado en la oferta de herramientas estimadas esenciales para el conocimiento y la difusión de informaciones, sirvió de pauta para los que adoptaron posteriormente las demás escuelas de periodismo creadas en el país. Así, en el primer año se consultaban los cursos de Historia del Periodismo, Introducción al Periodismo, Inglés, Idioma, Composición Castellana, Cultura Contemporánea, Organización Política y Administrativa de Chile y Geografía Humana de Chile; el segundo año constaba de Periodismo Informativo, Técnica Gráfica del Periodismo, Composición Castellana, Publicidad, Inglés, Idioma, Cultura Contemporánea y Psicología; el tercer año, de Periodismo Informativo, Legislación y Ética Informativa, Composición Castellana, Opinión Pública, Inglés, Idioma, Cultura Contemporánea y Sociología; el cuarto año ofrecía, en el primer semestre, Información Periodística Especializada (deportes, crónica policial, reportaje, hípica, interés humano, provincias, reportaje gráfico, etc.), Periodismo Radial, Administración de Publicaciones, Inglés, Cultura Contemporánea y Nociones de Economía Mundial, y en el segundo, Redacción Especializada (artículos de redacción, editoriales, crítica literaria, crítica de teatro, crítica de arte, crítica de música, comentarios, columnistas, etc.), Introducción al Periodismo y práctica en un diario[3]. En abril de 1953 se abrió el primer curso, con Ernesto Montenegro como director y Enrique Espinoza como secretario de la Escuela, que más adelante fue anexada a la Facultad de Filosofía y Educación[4]. En 1971, como consecuencia de la reforma universitaria, se creó el Departamento de Ciencias y Técnicas de la Comunicación, que en 1998 pasó a llamarse Departamento de Investigaciones Mediáticas y de la Comunicación, y es hoy el Instituto de la Comunicación e Imagen, del cual depende la Escuela de Periodismo.

La profesionalización de la actividad periodística y la fundación de escuelas de la especialidad por las universidades de Concepción y

[2] Marshall, Enrique L., *Universidad de Chile. Leyes, decretos y reglamentos. Recopilación y notas.* Santiago: Universidad de Chile, 1954, p. 70, II.

[3] Marshall, *op. cit.* (n. 2), pp. 71-72.

[4] Mellafe, Rolando (*et al*), *Historia de la Universidad de Chile.* Santiago: Universidad 1992, p. 175.

de Chile hizo surgir una comprensible inquietud en algunos sectores católicos por la pérdida de presencia de la Iglesia en los medios de comunicación. En la Universidad Católica esta idea fue recogida por su Consejo Superior, que encomendó en octubre de 1955 a los señores Alejo Lira, Luis Felipe Letelier y Pedro Lira estudiar la factibilidad de fundar una escuela de periodismo. En junio del año siguiente se volvió a debatir sobre la iniciativa, y se nombró una nueva comisión, formada por los consejeros Alejo Lira y Carlos Vial, y el decano de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Raimundo Kupareo. El 31 de octubre de 1956 la comisión presentó su primer informe y propuso un plan de estudio, que fue aprobado en general por el Consejo Superior. El 7 de noviembre de ese mismo año el Consejo dio su definitivo acuerdo a los planes de estudio y ratificó su decisión de crear la escuela. Dificultades para encontrar un local adecuado, para asegurar el financiamiento del proyecto y, en especial, para hallar al encargado de hacerlo realidad retrasaron la puesta en marcha del proyecto. Sólo en marzo de 1961 pudo iniciar sus actividades la nueva Escuela de Periodismo, que lo hizo en la calle San Isidro 562, bajo la dirección del abogado Patricio Prieto Sánchez, quien había hecho estudios de periodismo en España.

La escuela fue concebida como eminentemente profesional, destinada a formar a buenos periodistas, con un plan de estudios de cuatro años, y con énfasis en los medios escritos. Sin embargo, desde sus comienzos se propuso iniciar labores de investigación sobre los fenómenos de opinión pública, sobre el papel de los medios de comunicación en la sociedad y sobre el uso de las técnicas de la información[5]. Después de la crisis universitaria de 1967, que significó la renuncia de numerosos profesores, ingresaron otros y se impusieron nuevas orientaciones, pues, conforme a los postulados ideológicos de la época, se pretendía formar a periodistas comprometidos con la sociedad y que actuasen como agentes de los cambios que debían ser promovidos en el país. Después de 1973 la escuela adoptó la estructura de departamentos (Prensa Escrita, Comunicación Social y Periodismo Audiovisual), se alargó la carrera a cinco años, y en 1986 se reformuló el currículo y se reestructuró la escuela a fin de ofrecer,

[5] KREBS, Ricardo; MUÑOZ, María Angélica y VALDIVIESO, Patricio. *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1888-198*, Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 1994, I, pp. 568-570.

conjuntamente con el título profesional de periodista, el grado de Licenciado en Información Social[6].

1.3. *La expansión de la enseñanza del Periodismo desde 1980*

El Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de Educación, de 1980, publicado el 3 de enero de 1981, fijó las normas sobre la naturaleza, organización y funcionamiento de las universidades, y estableció un sistema sencillo para crear nuevas casas de estudios superiores. La apertura de corporaciones de estudios superiores estaba garantizado por la Constitución de 1925, pero en la práctica era dificultada por trabas legales y reglamentarias la creación de nuevas universidades debía hacerse por medio de una ley, de manera que hasta entonces sólo tenían la categoría de privadas las universidades Católica de Chile, Católica de Valparaíso, de Concepción, Federico Santa María, Austral de Chile y Católica del Norte, que, junto con las estatales, eran conocidas como tradicionales y recibían subvenciones del Estado. Con el DFL N° 1 de 1980 se asistió a la puesta en marcha de variados proyectos. Entre marzo de 1981 y marzo de 1990 se crearon cuarenta universidades. Con el establecimiento del Consejo Superior de Educación, contemplado en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, de 1990, las exigencias impuestas a los nuevos proyectos tendieron a reducir el número de éstos. En efecto, entre julio de 1990 y diciembre de 2005 se fundaron otras 10[7]. Asimismo, las sedes regionales de las universidades de Chile y Católica de Chile se transformaron a su turno en universidades, e incluso adquirieron esa categoría algunos institutos profesionales.

Fue característico de estas iniciativas el hecho de que en un primer momento el acento estuviera en la oferta de carreras de establecimiento relativamente fácil y de costos razonables. Se multiplicaron así las escuelas de Derecho, de Ingeniería Comercial, de Pedagogía y de Periodismo. Esto, a su vez, indujo a algunas universidades tradicionales que carecían de ellas a sumarse a una oferta en sostenido incremento. Fue el caso, por ejemplo, de la Universidad de Santiago, que sólo en 1992 decidió crear una Escuela de Periodismo.

[6] *Ibid*, II, p. 1.111.

[7] Lemaitre, María José, "Aseguramiento de la calidad en Chile: impacto y proyecciones", en *Seminario Internacional 2005. Aseguramiento de la Calidad: Impacto y Proyecciones.* Santiago: Consejo Superior de Educación, 2005, p. 59.

La primera corporación privada de nueva fundación que ofreció la carrera de Periodismo fue la Universidad Gabriela Mistral, que lo hizo desde el año 1987, y cuya primera promoción egresó en 1990. A ésta se le agregaron las escuelas de Periodismo de la Universidad Diego Portales (1988), de la Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación (1991), de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (1993) y muchas más, como se detalla a continuación. En la actualidad, la carrera es impartida por 37 universidades, si bien debe dejarse en claro que algunas de ellas tienen más de una sede que la ofrece. A esto se agrega el hecho de que algunas corporaciones han agregado el régimen vespertino al diurno, que es el habitual. Por eso es más apropiado hablar de programas de Periodismo, como lo hace el Consejo Superior de Educación. De acuerdo con esta nomenclatura, hoy las universidades ofrecen 60 programas. Debido a esto se ha producido una veloz expansión de los alumnos de la carrera y, como es natural, un incremento de los titulados. Es interesante anotar que entre 1999 y 2003 se titularon cuatro mil 370 periodistas. En el mismo período lo hicieron tres mil 186 médicos y cuatro mil 86 profesores básicos.

En su gran mayoría las escuelas imparten la enseñanza en 10 semestres, pero tres la dan en nueve semestres, dos en ocho semestres, una en 11 semestres y una en 12 semestres.

Hasta 1991 las universidades otorgaban exclusivamente el título de periodista. El DFL N° 1, de 1980, determinó en su artículo 12° la nómina de los títulos profesionales para cuyo otorgamiento se requería la posesión del grado de licenciado, y no se incluyó ahí el de periodista. La Ley 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza, de 10 de marzo de 1990, se ciñó a idéntico predicamento en su artículo 52, y aludió a los títulos profesionales que requerían haber obtenido previa o simultáneamente el grado académico de licenciado en una disciplina determinada. En esa lista tampoco apareció el periodismo, lo que se consideró una inadmisible omisión. Una iniciativa de los senadores Eugenio Cantuarias y Humberto Palza llevó a la dictación de la Ley 19.054, de 13 de abril de 1991, en virtud de la cual el título profesional de periodista sólo sería otorgado a quien tuviera la licenciatura en Comunicación Social. Se produjo así la asimilación del periodismo al resto de las carreras tradicionales.

En la actualidad, por consiguiente, en Chile hay periodistas con título universitario y grado de licenciado en comunicación social;

periodistas sólo con título universitario, y periodistas sin estudios superiores o con títulos o grados en otras disciplinas, y que son considerados como tales en aplicación de la Ley 12.045.

No está de más subrayar que la calidad de periodista no otorga la exclusividad para el ejercicio de esa profesión, por oponerse aquella al menos a dos derechos garantizados por la Constitución, el principal de los cuales es el ejercicio de la libertad de expresión. Esta materia fue arduamente debatida cuando se elaboró un anteproyecto de ley destinado a sustituir a la Ley de Abusos de Publicidad. Las posiciones antagónicas, defendida una por el Colegio de Periodistas y las escuelas de Periodismo de las universidades de Chile y Católica, y la otra por las empresas periodísticas y su organización gremial, demostraron ser irreconciliables. La primera, apoyándose en el artículo 19 N° 16 de la Constitución, en relación con el artículo 52 de la Ley Orgánica Constitucional de Educación, sostenía que sólo podían realizar actividades de búsqueda, elaboración y difusión de informaciones quienes estaban en posesión del título universitario de periodista. La segunda, sobre la base del artículo 19 N° 12 de la Constitución y de los tratados internacionales suscritos por Chile sobre la materia, sostuvo que, siendo el derecho a la información, que incluye buscar, recibir y difundir informaciones, un derecho de todos, no podía condicionarse su ejercicio a la posesión de un título profesional. La solución intermedia que dio finalmente la Ley N° 19.733, sobre Libertad de Información y de Opinión y Ejercicio del Periodismo, más conocida como Ley de Prensa, fue disponer que sólo los profesionales universitarios podían ser designados con el término "periodistas". Pero no se trató de una mera solución formal, porque se le reconoció al periodista la exclusividad en el uso de ciertas herramientas. Así, sólo el periodista puede invocar la reserva de las fuentes, es decir, la protección del secreto periodístico, incluso ante los tribunales. También sólo el periodista puede acogerse a la modalidad restringida de cláusula de conciencia contenida en el artículo 8° de la Ley de Prensa, en cuya virtud quien ejerza la actividad periodística no puede ser obligado a actuar en contravención a las normas éticas generalmente aceptadas. Por otra parte, sólo quienes tienen el título pueden ser contratados para ejercer los cargos de jefe de prensa o periodista en las dependencias de la administración centralizada o descentralizada del Estado, según lo establece el artículo 10, inciso tercero de la Ley de Prensa.

2. PANORAMA ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DEL PERIODISMO

La proliferación de escuelas de Periodismo, muchas de las cuales dependen de sedes universitarias, dificulta la obtención de cifras seguras, y a menudo se advierte contradicción entre las entregadas por el Ministerio de Educación y las que provienen del Consejo Superior de Educación. Algunas escuelas de Periodismo muestran lagunas en la información. En otros casos, no obstante que algunas universidades tienen sedes en que se imparte la carrera, no hay desglose en las cifras, o ellos son parciales. Otro tanto ocurre con las escuelas que ofrecen carreras diurnas y vespertinas. Incluso hay una que tiene dos programas vespertinos. No obstante estas reservas, los antecedentes estadísticos marcan tendencias, que es lo que aquí se pretende destacar.

2.1. Oferta en periodismo[8]

Universidades que ofrecen la carrera 2006	Matrícula total
1. Universidad de Concepción	243
2. Universidad de Chile	285
3. Pontificia Universidad Católica de Chile	562
4. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	291
5. Universidad Austral de Chile	235
6. Universidad de la Frontera (Temuco)	192
7. Universidad de Santiago de Chile	300
8. Universidad de Playa Ancha	218
9. Universidad de La Serena	180
10. Universidad del Desarrollo (Concepción)	195
11. Universidad del Desarrollo (Santiago)	250
12. Universidad Adolfo Ibáñez (Santiago y Viña del Mar)	41
13. Universidad Academia de Humanismo Cristiano	109
14. Universidad Alberto Hurtado	162
15. Universidad Andrés Bello (Santiago y Viña del Mar)	632
16. Universidad Bernardo O'Higgins	130
17. Universidad Bolivariana (Maule, d. y v.)	17

[8] Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN. "Matrícula para carreras exclusivamente universitarias".

Universidades que ofrecen la carrera 2006	Matrícula total
18. Universidad Bolivariana	50
19. Universidad Católica del Norte (Antofagasta)	250
20. Universidad Católica de la Santísima Concepción	341
21. Universidad Arcis (Patagonia / Magallanes)	19
22. Universidad Arcis (Santiago)	279
23. Universidad del Mar (Iquique)	62
24. Universidad del Mar (Arica)	
25. Universidad del Mar (Antofagasta)	62
26. Universidad del Mar (La Serena)	
27. Universidad del Mar (Viña del Mar)	
28. Universidad del Mar (Curicó)	
29. Universidad del Mar (Talca)	46
30. Universidad del Mar (Viña del Mar, d. y v.)	90
31. Universidad del Pacífico	180
32. Universidad de Las Américas (La Florida, Maipú, Providencia, Santiago, Viña del Mar)	620
33. Universidad de los Andes	182
34. Universidad de Viña del Mar	260
35. Universidad Diego Portales	750
36. Universidad Finis Térrea	160
37. Universidad Gabriela Mistral	140
38. Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación	246
39. Universidad Internacional SEK	70
40. Universidad La República (San Fernando, La Serena, Santiago)	112
41. Universidad Mariano Egaña	22
42. Universidad Mayor (Temuco)	105
43. Universidad Miguel de Cervantes	15
44. Universidad San Sebastián	154
45. Universidad Santo Tomás	170
46. Universidad de Aconcagua	43
Total de estudiantes de Periodismo durante 2005	8.460

Frente a las 3.297 plazas de las universidades del Consejo de Rectores, las privadas ofrecieron 5.106.

No ofrecen la carrera de periodismo las siguientes universidades: Iberoamericana de Ciencias y Tecnología; Metropolitana de Ciencias de la Educación; Técnica Federico Santa María; Tecnológica Metropolitana; Marítima de Chile; del Bío Bío; Arturo Prat; Autónoma del Sur; Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez; Católica de Temuco; Católica del Maule; Central de Chile; de Antofagasta; de Atacama; de Ciencias de la Informática; de Magallanes; de Rancagua; de Talca; de Tarapacá; de Valparaíso; Pérez Rosales y de los Lagos.

2.2. *Perfil del estudiante*

La enorme expansión de la cobertura de la educación superior de pregrado en Periodismo se comprende a la luz de las disímiles exigencias de ingreso. La dispersión de los puntajes promedios mínimos de la PSU para el año 2005 de los ingresados ese año a la carrera osciló entre 611 y 315 puntos, lo que refleja la existencia de diferencias de consideración entre los alumnos. Esto genera de inmediato un ordenamiento de las escuelas según la calidad de aquellos al ingresar, lo que, a su vez, crea diferencias dentro de los integrantes de las respectivas promociones. En otros términos, y al contrario de lo que ocurría antes de 1980, hoy no es indiferente desde el punto de vista de las opciones laborales la universidad en la cual se han realizado los estudios de Periodismo.

2.3. *Alumnos egresados y titulados*

Las únicas informaciones disponibles se refieren al año 2003 y no son coincidentes. Según el Consejo Superior de Educación, para ese año hubo 689 egresados de estas escuelas y 871 titulados. El Ministerio de Educación, por su parte, indica que los egresados fueron 840 y los titulados, 980.

2.4. *Cuerpo docente*

Aunque los datos estadísticos por escuelas son incompletos, se pueden extraer de ellos algunas conclusiones de interés. La primera es que dos escuelas exhiben el 71 % de sus profesores con grados de magíster o doctor, y que una tiene sólo el 8 % de sus profesores con esos grados. Como sólo hay una escuela que muestra un 57 % de profesores con

jornadas mayores o iguales a media, existiendo al menos seis en que la totalidad de académicos son horarios, puede concluirse que la itinerancia docente es una característica de estas escuelas. Ello, que puede estimarse negativo desde la perspectiva de la fidelidad del profesor al proyecto educacional con el que está colaborando, puede estimarse positivo en cuanto se asegura en la enseñanza contenidos relativamente comunes y cierto nivel mínimo de calidad en ellos. El problema que parece surgir de estas cifras es que probablemente los profesores con grados de magíster o doctor imparten, salvo contadas excepciones, los cursos de formación general y no los propiamente profesionales, la cual queda entregada a periodistas de cierta trayectoria. Un problema serio, y aún no resuelto, es el que planteó hace tiempo el periodista y profesor Abraham Santibáñez: de dónde provienen los profesores de Periodismo[9].

2.5. *Mallas curriculares*

La comparación entre los planes de estudio de las escuelas de Periodismo de universidades tradicionales y privadas arroja similitudes fundamentales y diferencias que miran más bien a ofrecer una variedad de salidas. Lo más llamativo en todas ellas es la existencia de tres líneas conductoras básicas: la formación general, la formación profesional y el área de Ciencia de la Comunicación. Esto se traduce, en ciertos casos, en el diseño de ciclos.

El énfasis puesto en el área de formación general o integral no es siempre igual, y en esta materia no hay diferencias sustanciales entre las universidades tradicionales y las privadas. La Escuela de Periodismo de la Universidad de Chile, por ejemplo, exige la aprobación de cursos electivos de formación general en los semestres primero, tercero, cuarto y quinto, más otros del currículo mínimo que, con ser también de carácter general, están más orientados a la comunicación, como Lenguaje y Cultura (primer semestre), Cultura de Masas e Industria Cultural (quinto semestre) o Estudios Culturales (sexto semestre). En la Pontificia Universidad Católica de Chile, además

[9] Santibáñez, Abraham, "Escuelas de Periodismo: de Rotorúa a Stellenbosch", en *Reflexiones Académicas*, Escuela de Periodismo, Universidad Diego Portales, 1, 1989, p. 117.

de los cursos optativos, los hay mínimos de Temas de Chile y América Siglo XX (primer semestre), Historia Contemporánea (segundo semestre), Teoría Democrática (sexto semestre) y Teoría Económica (séptimo semestre). Cabe hacer notar que esta universidad ha puesto en aplicación un programa conducente a la obtención del grado de Bachiller, que en el caso de Periodismo se otorga tras haber aprobado 200 créditos de los 450 necesarios para obtener el título de periodista, y distribuidos de acuerdo con una pauta determinada. En la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso nos encontramos con Historia de Chile (segundo semestre), Economía (tercer semestre), Historia de las Ideas (tercer semestre) y Política y Relaciones Internacionales (octavo semestre). La Escuela de Periodismo de la Universidad de Santiago consulta en su malla curricular Filosofía (primer semestre), Sociología (segundo semestre), Historia de la Cultura (segundo semestre), Antropología Social Aplicada (tercer semestre), Historia de Chile I (tercer semestre), Historia de Chile II (cuarto semestre), Orden Económico Mundial (quinto semestre), Historia Universal Contemporánea (quinto semestre) y Análisis Político Contemporáneo (sexto semestre). La Universidad de La Serena ofrece Economía (primer semestre), Economía Contemporánea (segundo semestre), Filosofía Contemporánea (segundo semestre), Historia y Geografía de Chile (séptimo semestre), Arte y Literatura Contemporánea (séptimo semestre), Problemática Ambiental (séptimo semestre) e Historia y Geografía Regional (octavo semestre), lo que constituye una peculiaridad de interés. La Universidad Católica del Norte consulta en su malla Filosofía I, Derecho y Economía en el primer semestre; Filosofía II, Antropología, Metodología de la Investigación I e Historia Universal Contemporánea I en el segundo semestre; Sociología, Metodología de la Investigación II e Historia Universal Contemporánea II en el tercero; Historia de Chile en los semestres cuarto y quinto; cursos de Formación General Básica, Formación General Teológica y Formación General Electiva en los semestres sexto, séptimo y octavo; Literatura Chilena y Pensamiento Político en el octavo semestre; Política Internacional e Integración en el noveno semestre. En la Universidad Austral se ofrece Economía y Sociedad y Sociedad y Cultura en el segundo semestre; Ecología y Ciencias Ambientales en el tercer semestre; Taller de Realidad Social y Ambiente Regional en el cuarto semestre y Teoría Social en el quinto.

Este cuadro se reproduce, en líneas generales, en las mallas curriculares de las escuelas de Periodismo de las universidades privadas. Hay, sin embargo, algunas que ofrecen variantes que conviene subrayar. Así, en la Universidad Gabriel Mistral se ha optado por un bachillerato en Humanidades y Ciencias Sociales de tres semestres de duración, tras cuya aprobación el alumno ingresa a Periodismo, que consulta cinco semestres. Debe hacerse notar que incluso en el ciclo profesional se ofrece los cursos Teoría Política y Sistema de Gobierno I (cuarto semestre), cuya segunda parte se da en el quinto semestre; Instituciones Políticas Chilenas (cuarto semestre), Política Nacional Contemporánea I y II (quinto y sexto semestres), Análisis Político Nacional I y II (séptimo y octavo semestres); Sistema Internacional (sexto semestre); Análisis Internacional I y II (séptimo y octavo semestres); Economía (quinto semestre), Instituciones Económicas (sexto semestre), Análisis Económico (séptimo semestre) y Taller de Economía y Negocios (octavo semestre). La Escuela de Periodismo de la Universidad Finis Terrae, por su parte, ofrece un ciclo básico de cuatro semestres en que predominan los cursos de formación general, sin perjuicio de ofrecerse otros, que, como Expresión Escrita y Estilo, tienen un claro sentido profesional y son introductorias al ciclo terminal de cinco semestres. Esto se completa con un ciclo terminal de cinco semestres con tres salidas, dos de las cuales otorgan menciones en Economía y en Comunicación Estratégica. La Universidad La República tiene un ciclo de dos años, que conduce a un bachillerato en Ciencias Sociales, tras los cuales, y después de seis semestres, se puede optar a la licenciatura. La Universidad Academia de Humanismo Cristiano consulta los curso Subjetividad y Razón e Historia Social y Política del Siglo xx en primer semestre; y Derechos Humanos y Movimientos Sociales en Chile en el Siglo xx en segundo semestre. La Universidad Alberto Hurtado tiene en su primer semestre Historia cultural de occidente contemporáneo; Ethos y cosmovisión de oriente e Introducción a la economía en el segundo; Dilemas históricos de Chile contemporáneo, Teoría de la cultura, Pensadores universales y Teología en el cuarto. La Universidad de Arte y Ciencias Sociales consulta Ciencias Políticas en primer semestre; Métodos de Trabajo científico en el segundo; Principios Básicos del Derecho en el tercero; Fundamentos de la Economía y Pensamiento e Historia Latinoamericana en el quinto; Historia de Chile y Análisis de Coyuntura en el

sexto, y Desafíos Ambientales y Discurso de la Sustentabilidad, en el séptimo semestre. Introducción a la Historia I y II, en los semestres primero y segundo; Historia Universal I y II en los semestres tres y cuatro e Historia de Chile y América I y II en los semestres cinco y seis, más seminarios de Humanidades en los semestres tres, cinco y siete son los cursos contemplados en su malla por la Universidad de Viña del Mar. La Universidad de las Américas consulta Historia Contemporánea en primer semestre, Actualidad Nacional e Internacional en el segundo; Lógica y Economía y Sociedad en el séptimo; Metodología de la Investigación y Tendencias Estéticas en el octavo. La Universidad Santo Tomás ofrece Historia del Mundo Actual I y II en los dos primeros semestres, e Historia de Chile I y II en los semestres tercero y cuarto. Hay, además, un curso de Teoría Social y otro de Cultura y Valores en el primer semestre, así como otros de Vida Cívica y Ciudadana y de Filosofía Tomista del Hombre en el segundo semestre. El currículo exige, además, tres cursos electivos de Formación General en los semestres quinto, sexto y séptimo. Muy innovadora es, en cambio, la malla de Periodismo de la Universidad Adolfo Ibáñez. Partiendo de la base de que los estudios de pregrado en Chile "forman profesionales que conocen un poco de todo, pero nada en profundidad, lo que repercute en la calidad de su desempeño profesional", se ha optado por ofrecer tres menciones, Economía y Negocios, Literatura e Historia en los cuatro primeros años, con un tercio de la carga docente destinada al periodismo, y con un quinto año de especialización intensiva.

Se aprecia bastante uniformidad en todas las escuelas de Periodismo en el desarrollo del área profesional. Las mallas curriculares ofrecen cursos o talleres de mayor o menor extensión de redacción escrita, expresión oral, periodismo informativo, interpretativo, investigativo y de opinión, periodismo fotográfico, periodismo radiofónico y televisivo, periodismo multimedia, diseño periodístico, documentación informativa, publicidad y marketing, ética, relaciones públicas, comunicación estratégica y gestión de medios. Las diferencias que pueden anotarse apuntan al mayor predominio del área profesional, como es el caso de las universidades de Chile, Católica de Valparaíso y San Sebastián

Ha surgido con fuerza una tercera área, cuyo desarrollo se vincula probablemente a la obligación legal de ofrecer el grado de licenciado,

y que se refiere a la Ciencia de la Comunicación. Los esfuerzos por elaborar dicha ciencia son de antigua data en las universidades norteamericanas y europeas, propósito que ha generado un debate que aún permanece abierto, y en tal empeño se ha recurrido a variadas disciplinas, como la psicología, la sociología y la semiología. Difundida esta nueva ciencia desde el decenio de 1960 por el CIESPAL, centro de formación de periodistas latinoamericanos con sede en Ecuador, las escuelas la acogieron con fervor. No es extraño, por tanto, que en Chile todas ellas abordan este campo, ofreciendo en su currículo cursos de Semiología, Análisis de imagen fija, Análisis de la imagen audiovisual (Universidad de Chile); Teoría de la Comunicación y Teoría de la Noticia (Pontificia Universidad Católica de Chile); Teoría del Lenguaje, Psicología Cognitiva, Teoría de la Comunicación, Semiótica, Psicología Social, Semiología de las Comunicaciones (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso); Psicología, Sociología, Teoría de la Comunicación, Antropología Social Aplicada, Teoría de la Comunicación Organizacional (Universidad de Santiago de Chile); Psicología, Lenguaje Visual, Comunicación Social, Opinión Pública (Universidad Gabriela Mistral); Lenguaje audiovisual, Paradigmas de la comunicación y teorías mediales, Opinión pública y conductas del consumidor (Universidad Diego Portales); Teoría de las Comunicaciones, Opinión Pública (Universidad Finis Terrae); Sociología, Teoría de la Comunicación, Opinión Pública y Comunicación (Universidad de los Andes); Teoría de la Comunicación (Universidad Andrés Bello); Ciencias Sociales y Comunicación, Teoría de la Comunicación (Universidad del Desarrollo).

Se aludirá aquí sólo marginalmente a las exigencias respecto del inglés, comunes a todas las escuelas con ocho semestres en las universidades de Arte y Ciencias Sociales, Viña del Mar y Del Mar, y siete en la San Sebastián y a los cursos de formación religiosa que se imparten en las escuelas de Periodismo de las universidades vinculadas a la Iglesia Católica. Debe destacarse, por último, que las mallas curriculares han incorporado, asimismo, cursos sobre gestión empresarial de medios y sobre proyectos periodísticos.

Todas las mallas curriculares consideran cursos electivos, propios de la especialidad o destinados a salidas intermedias, como minors, o especializadas, como diplomados, además de una práctica profesional.

Las universidades otorgan, en general al cabo de ocho semestres, el grado de licenciado en Comunicación Social (universidades de Chile, Católica de Chile, Católica de Valparaíso, de Santiago de Chile, Finis Terrae Católica de la Santísima Concepción, Andrés Bello y del Desarrollo), en Ciencias Sociales y de la Información (Universidad Finis Terrae) o en Ciencias de la Comunicación (Universidad Diego Portales), y el título de periodista. La concesión del título supone haber realizado una tesis y aprobado un examen final[10].

2.6. *Programas de posgrado*

La Universidad Diego Portales ofrece un magíster para cuya obtención durante el noveno y el décimo semestres deben aprobarse asignaturas homologables para la obtención de ese grado, lo que se logra al término de undécimo semestre. La Universidad Andrés Bello ofrece, por su parte, un magíster en periodismo especializado, concretamente en periodismo político, de tres trimestres de duración, el primero de los cuales se toma en el último año de la carrera. También la Universidad del Desarrollo ofrece un magíster, que se puede obtener en los semestres noveno a undécimo de los estudios. Una formulación diferente, y bastante original, es la puesta en práctica por la Pontificia Universidad Católica de Chile, que comenzó el año 2005 con un programa de magíster en conjunto con la empresa periodística El Mercurio.

2.7. *Líneas de investigación*

La investigación, expresada inicialmente en las tesis y en trabajos de algunos profesores, fundamentalmente sobre historia del periodismo o análisis de las orientaciones informativas de ciertos diarios, exhibe hoy un proceso de consolidación institucional, al menos en algunas universidades tradicionales y privadas. La Pontificia Universidad Católica de Chile ha definido como sus áreas de interés las relaciones entre el sistema político y la prensa; la ética periodística; la estructura dramática en las noticias televisivas; prensa y narratología; periodismo visual; televisión pública y radio; comunicación estratégica; nuevos medios, Internet y calidad informativa. Su Centro de Estudios de la

[10] Toda la información sobre mallas curriculares en http://www.cse.cl.

Prensa, a través del cual se efectúa la investigación, presta asimismo asesorías a los medios informativos en diseño, producción y edición periodística, con talleres de entrenamiento para sus profesionales. La Universidad Diego Portales ha creado un Centro de Investigaciones de Periodismo y Publicidad (CIPP), que, además de contribuir a la formación de los estudiantes, genera publicaciones destinadas a la docencia y orienta la investigación en trabajos de tesis y seminarios. El CIPP realiza investigaciones en periodismo, libertad de expresión, medios, publicidad y comunicación, con análisis del trabajo periodístico, de las prácticas profesionales, de la industria de los medios y del perfil y de las preferencias de audiencias y consumidores en lo relativo a la publicidad. También ofrece asesorías a la industria de la comunicación.

2.8. *Campo profesional e inserción laboral*

El periodista puede desempeñarse profesionalmente en todos los medios tradicionales de comunicación social, tanto de Santiago como de regiones, como diarios, revistas, radioemisoras y televisión, pero también lo puede hacer en los medios digitales, con la posibilidad de trabajar en los contenidos, en la edición y en la dirección de diarios electrónicos y sitios web. Puede, asimismo, incorporarse a los departamentos de comunicación de entidades públicas y privadas. Se ha abierto, además, como un nuevo campo, el de la información corporativa. Por último, el periodista está en condiciones de elaborar sus propios proyectos informativos y de comunicación. Al menos desde el punto de vista de las posibilidades, puede estimarse como muy amplio el campo profesional que hoy se le abre en Chile al periodista. Sin embargo, es necesario poner de relieve la existencia de limitaciones objetivas, que obligan a considerar con reserva dicha amplitud. La primera y más evidente es que la labor informativa de la televisión y de la radio es, por la naturaleza misma de esos medios, bastante reducida, lo que le pone una restricción natural al número de posibles periodistas en sus plantas. No todos los canales de televisión tienen hoy departamentos de prensa, y esto se puede afirmar con mucha mayor propiedad respecto de las radioemisoras. Quedan, en consecuencia, sólo los diarios y algunas revistas, hoy muy pocas, que son prioritariamente informativas. Los grandes diarios de Santiago

tienen hoy sus plantas ya formadas mayoritariamente por periodistas jóvenes, y la ampliación de las mismas no parece factible por razón de los costos envueltos. Las vacantes que en ellas se pueden producir son consecuencia, fundamentalmente, de la renuncia de algunos para incorporarse, en mejores condiciones económicas, a otros medios. Esto obedece, entre varias razones, a que las posibilidades de ascenso de los periodistas en los diarios son reducidas, dada la rígida verticalidad de la planta profesional y el escaso número de los cargos intermedios. En otras palabras, el periodista asciende mediante el cambio de su lugar de trabajo.

Los diarios de regiones, salvo contadas excepciones, tienen, por sus limitaciones financieras, poca capacidad de contratación de personal profesional, por lo que el campo que pueden ofrecer a los periodistas es reducido.

Los diarios digitales son, hasta ahora, una incógnita desde el punto de vista de su sustentabilidad económica. Las previsiones de los especialistas al respecto son contradictorias, tanto en Chile como en el exterior. Si bien hoy existen en nuestro país numerosos diarios *on line*, en su mayoría son versiones de diarios de papel, y tienen un costo muy bajo, porque se sirven del material ya elaborado para aquellos, pueden manejarse con muy poco personal, y no necesariamente con periodistas.

La comunicación corporativa asume hoy varias caras. La más conocida es la que existe en las dependencias de la administración del Estado y de las grandes empresas. En ellas el trabajo es más bien de relaciones públicas, de elaboración de boletines y comunicados de prensa, de preparación de conferencias de prensa y otras similares, y también allí las plazas son limitadas. Hay un nuevo género de comunicación corporativa que está hoy en auge, que es la también denominada estratégica, cuyo propósito es, en lo medular, intermediar entre una empresa y un medio de comunicación social. Esto significa, en otras palabras, que la cobertura de las informaciones provenientes de aquella habrá de significar un acuerdo previo del periodista con su contraparte de la empresa de comunicaciones. Sólo así se puede tener un acceso expedito al eventual entrevistado. Las agencias o empresas de comunicación, o de comunicación estratégica, realizan otras funciones en el campo de la información, como mejorar la imagen de personas e instituciones. Por su naturaleza, estas empresas requieren

de periodistas con cualidades muy específicas, más próximas a las relaciones públicas. En la práctica, si bien hay periodistas en estas empresas, por la vertiente de *lobby* que ellas exhiben, pueden ser más útiles para sus finalidades el recurso a publicistas, sociólogos, abogados o ex políticos. La amplitud de las redes de contactos parece determinante para el eficaz desempeño de la intermediación.

3. Conclusiones

Las críticas al actual modelo de escuela de Periodismo, provenientes en general de las empresas de información, que advierten las insuficiencias de sus periodistas universitarios, pero también de muchos profesores de las propias escuelas, ha llevado a buscar nuevas formas de impartir la enseñanza de la profesión[11]. Parece estar tomando cuerpo la tendencia a considerar un giro radical en esta materia, a lo que pueden contribuir los cambios, de gran envergadura, que se están imponiendo en la enseñanza de pregrado. El Bachillerato, al abordar decididamente una formación general, propósito que sólo puede ser exitoso en la medida en que los cursos sean estructurados con seriedad y rigor, liberaría a las escuelas de Periodismo de su preocupación de hoy, que apunta en los semestres iniciales a proveer a los estudiantes de las herramientas intelectuales esenciales que el ciclo medio no fue capaz de entregarle. El examen de las mallas curriculares indica que esa finalidad no puede ser lograda de la manera en que hoy es impartida esa enseñanza, y que si a lo más esa pretendida formación general puede subsanar algunas deficiencias, es incapaz de entregar una estructura coherente de saberes. Esto obedece a que no existe en el Periodismo una disciplina que pueda calificarse de fundante. No lo es la Historia, universal o de Chile, que tiene objetivos y exigencias metodológicas que no pueden aplicarse a la información. No lo son las Letras o la Lingüística, no obstante su estrecha relación con el proceso informativo, ni menos, por cierto, la Economía, que requiere de herramientas matemáticas de las que carece el estudiante de Periodismo.

[11] Sobre las críticas al desempeño de los periodistas, Gronemeyer, María Elena, "El reto de formar profesionales autónomos e independientes", en *Cuadernos de Información*, Escuela de Periodismo, Pontificia Universidad Católica de Chile, 15, 2002.

Esta comprobación parece llevar, casi forzadamente, a optar por la fórmula del Bachillerato. En la medida en que esté bien concebido, puede evitar muchos de problemas que hoy se advierten en la enseñanza de pregrado. Por otra parte, la concentración de la preparación técnica del periodista en dos o tres semestres debiera abrir la puerta al reclutamiento de profesionales provenientes de otras áreas, que en general tienen la ventaja de haber contado con disciplinas capaces de darle vertebración a sus carreras. Ésta parece ser la opción más realista para enfrentar y resolver una situación que hoy aparece como de extraordinaria gravedad e insostenible en el tiempo.

LA ENSEÑANZA SUPERIOR DE LA GEOGRAFÍA Y CARTOGRAFÍA EN CHILE*

JOSÉ IGNACIO GONZÁLEZ LEIVA
Instituto de Geografía
Facultad de Historia, Geografía y Ciencia Política
Pontificia Universidad Católica de Chile

RESUMEN

Este artículo muestra el proceso histórico mediante el cual la Geografía y la Cartografía logran su institucionalización en Chile, al entrar primero como disciplinas que se enseñan en la Universidad, formando parte del currículo de los pedagogos en Historia y Geografía, para luego de lograr su independencia, dar origen a la creación de las carreras universitarias de Geógrafo y Cartógrafo. Al año 2006, seis son los centros universitarios que forman Geógrafos y dos Cartógrafos, los cuales han titulados cerca de 1500 profesionales los primeros y 275 los segundos.

Palabras clave: Institucionalización de la Geografía; geógrafo profesional; cartógrafo profesional; enseñanza de la Geografía; enseñanza de la Cartografía; enseñanza universitaria.

ABSTRACT

This article shows the historical process where Geography and Cartography achieve the institutionalization in Chile, at first, as a

* Mis más sinceros agradecimientos a los profesores Gladys Armijo y Francisco Ferrando (Universidad de Chile), Basilio Georgudis y Luis Velozo (Pontificia Universidad Católica de Chile), Rodolfo Allesch (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso), Manuel Muñoz (Universidad de Playa Ancha), Edilia Jaque (Universidad de Concepción), Pedro Sanhueza(Universidad de Santiago de Chile), Pablo Azocar (Universidad Tecnológica Metropolitana) y Abel Fuentes (Universidad Bernardo O'Higgins), quienes me proporcionaron valiosos antecedentes para la elaboración de este artículo.

discipline which is taught at university, as part of the curriculum of the History and Geography teachers, in order to achieve the independence which gives origins to the creations of university careers of Geographer and Cartographer. Nowadays, there are 6 university centers which form geographers and 2 centers for cartographers, around 1500 professionals have obtained degrees from the geography and 275 from the cartography centers.

Key Works: institutionalization of geography; professional geographer; professional cartographer; geography teaching; cartography teaching; university teaching.

1. Introducción

A la Geografía y a la Cartografía se las ha concebido desde antaño como disciplinas afines y complementarias. Pareciera que lo que la Geografía pretende mostrar, mediante la descripción, explicación, correlación o predicción de un hecho o fenómeno que ocurre en la superficie terrestre, quedara inconcluso, si éste no está acompañado de su correspondiente representación gráfica, sea mediante un plano, una carta, un mapa o un planisferio.

Esto resulta más evidente aún, cuando por mucho tiempo se asoció indistintamente el quehacer de los geógrafos con el de los cartógrafos, sobre todo porque los grandes hombres que han cultivado estas disciplinas a través del tiempo, como ClaudioTolomeo, Sebastián Münster, Gerard Kramer (Mercator), Alexander von Humboldt, entre otros, junto con hacer grandes aportes al conocimiento geográfico de su época, dejaron también valiosos testimonios cartográficos. Al referirse a este asunto Vilá Valentí dice que, "en los siglos XVII y XVIII el término geógrafo se utilizará con frecuencia referido concretamente a un cartógrafo, por ejemplo, en Francia, "geographe du Roy", en realidad "cartógrafo del Rey". Todavía en la actualidad numerosos centros o institutos estrictamente "cartográficos" son llamados "geográficos"[1].

Sin embargo, en la medida que estas disciplinas van adquiriendo su propia identidad, principalmente en cuanto a su objeto de estudio, la Geografía y la Cartografía definirán sus fines y propósitos con

[1] Vilá Valentí, Juan. "Veinticinco siglos de Geografía", en: *Revista de Geografía Norte Grande*, 1982, p. 6.

mayor claridad, hecho que permitirá se les identifique como disciplinas claramente independientes, no obstante mantener una fuerte vinculación.

En lo referente a la Geografía, este mismo autor –Vilá Valentí– dice que de la Geografía ha podido decirse que tiene un largo pasado y una breve historia. El largo pasado alude a los veinticinco siglos, o más, de su existencia. La breve historia, se refiere al corto período de un siglo, en donde la Geografía se presenta como un cuerpo de métodos y conocimientos con una cierta coherencia y rigor, a través de su existencia de cien años. Según él, dentro de la Geografía contemporánea, hay un largo período de formación, representada por la aparición y presencia de dos figuras notables como son Alexander von Humboldt (1769-1859) y Carl Ritter (1779-1859), período en el que se percibe un fuerte influjo de las Ciencias Naturales sobre la Geografía y, un período de definición, el que se hace presente sólo en los dos últimos decenios del siglo xix, momento caracterizado por el ingreso de la Geografía a la Universidad[2].

Este último aspecto, es el que corresponde al de la institucionalización universitaria de la Geografía, hecho que ocurre en varias universidades europeas, especialmente en Alemania, Francia e Inglaterra, países en los se congregan una serie de profesores, provenientes tanto de las ciencias naturales como de las humanidades, interesados en los estudios geográficos y que van formando discípulos, obteniendo así, como resultado final, la ordenación y sistematización de los contenidos y métodos de la Geografía.

A mediados del siglo xx, la ciencia geográfica se ve enfrentada a dos situaciones de especial importancia en su evolución y desarrollo. Por una parte, surge entre sus cultores un fenómeno de innovación, que afectó especialmente a su cuerpo teórico y metodológico, incluyendo para algunos, los objetivos disciplinarios, innovación reconocida entre los geógrafos como geografía teorética, acompañada de la aplicación de una serie de técnicas cuantitativas, lo que llevó a ciertos autores, como al francés Paul Claval, a hablar de "una nueva geografía"[3]. Por otra parte, en aquellos países europeos donde la Geografía había

[2] Vilá Valentí, Juan, *op. cit.* (n. 1), p. 7.

[3] Santis, A., Hernán; Gangas, G. Mónica. "Notas para la historia de la geografía contemporánea en Chile (1950-80)", en: *Revista de Geografía,* 1982-83, p. 5.

logrado un mayor desarrollo, las actividades realizadas, se reducían a sólo dos: aquellos que la enseñaban, tanto a nivel secundario como universitario y los que se concentraban en centros dedicados a la investigación, siendo más numerosos los primeros que los segundos. Sin embargo, esta última situación también sufre un cambio, ya que junto a los que enseñan la disciplina y los investigadores, aparece el geógrafo profesional, el cual ejercerá una "profesión" claramente distinta al del profesor de geografía o a la de investigador en esta materia. Su labor se efectuará dentro de una geografía que podemos llamar de "aplicada"[4].

En lo que respecta a la Cartografía, ella también es una disciplina con una larga historia. Ella comporta un conjunto de operaciones que tienen por objeto la concepción, preparación, redacción y realización de planos y mapas para su uso práctico y es posible distinguir en su evolución y desarrollo una serie de etapas, en lo relativo a la confección de representaciones gráficas tanto parciales como generales de la superficie terrestre, representaciones que el hombre ha realizado desde los primeros tiempos en que tuvo necesidad de ubicarse y localizarse en el espacio que ocupaba como también de su entorno más próximo.

El siglo XVIII está caracterizado por el notable auge que experimentó la cartografía topográfica, aquella que se identifica con la representación de los accidentes y objetos que se encuentran permanentemente sobre la superficie terrestre. Los avances que experimentan las ciencias durante este siglo, hace surgir otro tipo de cartografía de carácter especial denominada cartografía temática, que se diferencia de la anterior, por representar y localizar fenómenos de cualquier naturaleza.

Para la elaboración de la Cartografía se requiere que el profesional, actúe en forma separada o conjuntamente como investigador y técnico. Como investigador porque debe tener conocimientos del fenómeno que intenta representar y cómo técnico, porque debe manejar el arte de poder comunicar, mediante una adecuada simbología para indicar lo representado. El profesional encargado de esta tarea es el cartógrafo profesional.

[4] Vilá Valentí, Juan. "El geógrafo profesional", en: *Saber Leer. Revista crítica de libros*, 2002, p. 4.

2. Los fundamentos de la enseñanza de la Geografía y Cartografía en Chile

Para el proceso de introducción y enseñanza de la Geografía y Cartografía en Chile, pueden indicarse los mismos tres factores que el profesor Rafael Sagredo, establece como determinantes en la conformación de una "imagen de Chile" en el siglo XIX:

> "[L]a publicación de las primeras obras de carácter científico sobre la realidad física del país; el avance de la ciencia geográfica, especialmente en lo referido a la formación de profesionales capaces de emprender un estudio confiable de la realidad geográfica nacional y la creación de un organismo encargado de recoger y divulgar la información estadística acerca de la situación económico-social del país"[5],

factores a los cuales hay que añadir, en lo relativo a su enseñanza, la introducción de estas materias en los programas de estudio de la enseñanza secundaria y posteriormente, en la Universidad, especialmente de la Geografía, con ocasión de la fundación de la Universidad de Chile en 1842, como también por la creación de servicios públicos y entidades militares a fines del siglo XIX y durante el siglo XX, favoreciendo su difusión.

En efecto, luego del proceso de la Independencia, las autoridades republicanas estuvieron conscientes de la necesidad de explorar y disponer de un conocimiento real y efectivo del territorio continental y oceánico que les correspondía organizar y administrar. De ahí su afán por contar, entre otras necesidades, con un inventario de los recursos disponibles en el territorio, con información sobre su extensión, distribución de su población, localización de sus recursos naturales, etc., así como también de una representación cartográfica confiable, tanto topográfica como hidrográfica.

Respecto de los recursos naturales y de su población, la información existente fue el resultado, por una parte, de lo que buenamente se realizó durante La Colonia: las autoridades hispanas que habían administrado el territorio perteneciente a la Gobernación de Chile y el legado de expediciones científicas europeas, que habían recorrido

[5] Sagredo, B., Rafael. "La idea geográfica de Chile en el siglo XIX", en: *Mapocho. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 1998, p. 124.

el territorio. En cuanto a la disponibilidad de levantamientos cartográficos, éstos eran prácticamente nulos y de los existentes eran todos mapas generales de la Gobernación.

Por cierto que aquello no era suficiente, de ahí que el gobierno de Chile en 1823 contrató los servicios del francés Carlos Francisco Lozier, para que levantara una carta topográfica de Chile, trabajo que no se concluyó[6].

A partir de 1830 en adelante, se asiste a un renovado impulso por conocer y representar cartográficamente al país. En efecto, durante el gobierno de don Joaquín Prieto y en razón de la llegada a Chile del joven naturalista francés Claudio Gay en 1828, el gobierno acogió un proyecto que éste le presentó en 1830, destinado al estudio del territorio chileno. En el contrato firmado, entre Claudio Gay y el gobierno, se contempló, entre otros asuntos: la realización de un viaje por todo el territorio de la República, junto con la ejecución de cartas, planos y láminas de las principales ciudades, puertos y ríos; es decir, se fija como compromiso ejecutar una relación geográfica y un levantamiento cartográfico de la República. En París, en 1854 con el nombre de *Atlas de la Historia Física y Política de Chile*, apareció la obra que sólo fue terminada en 1871. Además forman parte del *Atlas*: un mapa general de Chile, mapas parciales de las provincias en las que se dividía el país y varios planos de ciudades, islas y puertos. Claudio Gay no formalizó su relación geográfica y sus mapas, aunque levantados científicamente, no alcanzaron la precisión deseada: no obstante, lo anterior, este trabajo representó un notable avance en el conocimiento geográfico de Chile.

En 1848, se contratan los servicios del naturalista francés e ingeniero geógrafo Pierre Joseph Aimé Pissis. Entre otros asuntos, se le encarga la realización de un plano de Chile sobre la base de una triangulación geodésica. El país pudo disponer en 1873 de un *Plano topográfico de la República de Chile* a escala 1: 250.000. Dado que este plano cubría sólo una parte del territorio chileno, Pissis debió echar mano a otros medios, para completar la carta general, lo cual dio como resultado el *Mapa de la República de Chile desde el río Loa, hasta el cabo de Hornos*, a escala 1: 1.000.000, editado entre 1884 y 1885. El trabajo cartográfico realizado por Pissis, vino a superar con creces lo realizado con anterioridad, en precisión y exactitud.

[6] Errázurz, K., Ana María. "Los primeros avances geográficos para el reconocimiento del territorio nacional (1810-1860)", en: *Boletín Informativo*, 1981, p. 3.

En 1853, se contrataron los servicios del naturalista alemán Rodulfo Amando Phillipi. Los resultados de su actividad fueron recogidos en la obra *Viaje al desierto de Atacama. Hecho por orden del gobierno de Chile en el verano 1853-1854*, publicado en Alemania en 1860. Coetáneo con Phillipi es don Ignacio Domeyko, quien realizó interesantes trabajos sobre la cordillera de Los Andes en asuntos relacionados con mineralogía, meteorología y geología.

Por otra parte, lo que también contribuirá de manera significativa al conocimiento de la realidad geográfica de Chile y su enseñanza, son lo que denominamos "relaciones geográficas", vale decir, textos que reseñan los aspectos físicos, humanos y económicos de un territorio, generalmente acompañado de datos estadísticos y material cartográficos; lo mismo ocurre con los textos de estudios, anuarios estadísticos etcétera.

Entre las relaciones geográficas, se ubica el *Ensayo sobre Chile* de don Vicente Pérez Rosales del año 1857, publicada originalmente en francés y traducida en 1859 al español por don Manuel Miquel, "para el uso de bibliotecas populares"[7]. Dentro de este mismo ámbito, se insertan los "Apuntes sobre geografía física y política de Chile", publicada en 1868 en los *Anales de la Universidad de Chile,* obra escrita por un profesional discípulo de Pissis, el ingeniero geógrafo y de minas don Pedro Lucio Cuadra. Según lo afirma Sagredo "el carácter académico del texto se aprecia, entre otros elementos, en los temas que aborda, las fuentes y el vocabulario que utiliza"[8]. Más adelante, este mismo autor agrega:

> "[S]u recepción en la sociedad debió verse facilitada también por las ya mencionadas reformas introducidas en 1863 en los planes de estudio del Instituto Nacional y en 1864, para los liceos de todo el país, con ramos de carácter científicos entre los cuales se contó la geografía física y la historia natural, los cuales se establecieron como obligatorios, originando también la necesidad de contar con textos para su estudio"[9].

Entre los textos de estudio, cabe destacar el realizado por don Diego Barros Arana en 1871, *Elementos de Geografía Física*, destinado a ser utilizado en el Instituto Nacional, donde él impartía clases. El texto está

[7] Sagredo, B., Rafael, *op. cit.* (n. 5), p. 126.
[8] *Ibid*, p. 138.
[9] *Ibid*, p. 142.

estructurado en 15 capítulos "en los cuales Barros Arana no solamente realiza una síntesis y procesamiento de las materias contenidas en las obras consultadas, sino que también expone su pensamiento sobre los objetivos y fines de la Geografía como ciencia"[10] El destacado geógrafo Fuenzalida Villegas, al referirse a este texto dice: "cuando se leen los *Elementos de Geografía Física*, vuelve a sentirse el rigor intelectual que campea en sus grandes trabajos de síntesis[11]. En este contexto, la figura de Diego Barros Arana resalta como gran promotor de la enseñanza de la Geografía, primero en la enseñanza media y luego, en la Universidad.

En 1890, se publica la obra *Geografía descriptiva de la república de Chile* de Enrique Espinoza, la que corresponde a un verdadero manual de Geografía de Chile, por su contenido y finalidad perseguida. Recogía las nociones existentes sobre el país en sus diversos aspectos físicos y políticos. También contiene abundante cartografía de cada una de las provincias en que se dividía el país con datos estadísticos de interés para el geógrafo y el estadista, en definitiva, la síntesis geográfica de Chile más completa publicada hasta entonces[12].

Junto a lo anterior, otro asunto que contribuyó poderosamente al conocimiento de la Geografía de Chile, fue la publicación de estadísticas como el *Anuario estadístico de la república de Chile*, publicación hecha por la Oficina Central de Estadísticas, a partir de 1860.

Durante el transcurso del siglo XX, la proliferación de obras geográficas es abundante; sin embargo, destaca por el significado para la consolidación de la Geografía en Chile, la obra dirigida por el profesor Fuenzalida Villegas *Geografía económica de Chile*, cuyos dos primeros volúmenes aparecen en el transcurso del año 1950, "obra que servirá de base tanto para ampliar la cultura geográfica chilena, como para establecer los fundamentos del pensamiento de este catedrático de la Universidad de Chile"[13].

Al igual que lo que sucede con la Geografía, algo similar ocurre con la Cartografía. Para ella, resulta de vital importancia la creación al interior de las fuerzas armadas de organismos encargados de esta materia,

[10] Velozo, F., Luis. "Barros Arana, historiador y precursor de la enseñanza de la geografía física en Chile", en: *Anales de la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas*, 2002, p. 320.

[11] Fuenzalida, V., Humberto. "Barros Arana y la Geografía", en: *Anales de la Universidad de Chile*, 1958, p. 275.

[12] Sagredo, B. Rafael, *op. cit.* (n. 5), p. 150.

[13] Santis, A. H., Gangas, G. M., *op. cit.* (n. 3), p. 14.

en sus diversos tipos y modalidades: el Instituto Geográfico Militar (en adelante IGM), en lo concerniente a la Cartografía terrestre; el Servicio Hidrográfico y Oceanográfico de la Armada (SHOA) en lo relativo a la Cartografía náutica y el Servicio Aerofotogramétrico de la Fuerza Aérea de Chile (SAF), en lo relacionado con la Cartografía aeronáutica.

El Instituto Geográfico Militar, tiene su origen en la Oficina Geográfica Militar del año 1891, posteriormente denominada Oficina de Geografía, Cartografía y Topografía, iniciando los levantamientos topográficos del territorio nacional a escala 1: 250.000. Posteriormente, el año 1922, se crea el actual Instituto Geográfico Militar. Su creación responde por una parte, al desarrollo que habían alcanzado los levantamientos topográficos y por otra, a la importancia que el Estado le otorga al disponer de esta herramienta para la organización y ordenación del territorio. En 1930, se establece que los trabajos cartográficos requeridos por las diferentes reparticiones públicas como las necesidades de los particulares, deben estar concentrados en este organismo. Con ese propósito y otros, en 1930 se dicta el Decreto con Fuerza de Ley (en adelante) DFL N° 2090, conocido como *Ley de la Carta*, en la que se fijan al IGM, sus obligaciones y atribuciones, otorgándosele también la categoría de "autoridad oficial en representación del Estado, en todo lo que se refiere a geografía, levantamiento y confección de cartas del territorio"[14].

En la actualidad el IGM, junto con realizar la cartografía topográfica preliminar y regular del territorio chileno en sus diferentes escalas para fines civiles y militares, desarrolla una importante labor de difusión del material cartográfico necesario para la enseñanza básica, media y superior.

El Servicio Hidrográfico y Oceanográfico de la Armada (SHOA), tiene su origen en la Oficina Hidrográfica de la Marina Nacional creada en 1874, por iniciativa del Comandante Francisco Vidal Gormaz, mediante la cual cristaliza su idea que existiera en el país un organismo encargado de dirigir, planear y centralizar toda la actividad hidrográfica que la Armada venía efectuando desde 1834. Por el mismo DFL 2090 de 1930, *Ley de la Carta*, se determinan para el entonces Departamento de Navegación e Hidrografía, las obligaciones y atribuciones que dicho departamento tendrá sobre levantamientos hidrográficos y elaboración de cartografía náutica. Posteriormente, de acuerdo con la ley N° 16.771 de 1968 y el Decreto Supremo N° 192 de 1969, se encomienda al SHOA,

[14] DFL. N° 2090, 1930.

como misión principal, proporcionar los elementos técnicos y las informaciones y asistencia técnicas destinadas a dar seguridad a la navegación en las aguas interiores y mar territorial chileno, en la alta mar contigua a su litoral y en las vías fluviales y lacustres. De igual modo, por mandato de la misma ley, el SHOA es el servicio oficial, técnico y permanente del Estado, en todo lo que se refiere a hidrografía, levantamiento hidrográfico marítimo, fluvial y lacustre, cartografía náutica, confección y publicación de cartas de navegación de aguas nacionales, oceanografía, planificación y coordinación de todas las actividades oceanográficas nacionales relacionadas con investigaciones físico-químicas, mareas, corrientes y maremotos, geografía náutica, navegación, astronomía, señales horarias oficiales, aerofotogrametría aplicada a la carta náutica[15].

El Servicio Aerofotogramétrico de la Fuerza Aérea de Chile (SAF), tiene su origen en el año 1930, fecha en que se funda el Gabinete de Fotografía dependiente de la naciente Fuerza Aérea de Chile. Su misión es la de efectuar un levantamiento aerofotogramétrico del país. En 1933, se ampliaron sus funciones, entre las cuales se encontraba la de actuar de acuerdo con el Instituto Geográfico Militar para ejecutar los trabajos fotogramétricos para el levantamiento de la cartografía del país. En 1934, recibirá la denominación de Sección Fotogramétrica de la Aviación y en 1937, Subdepartamento de Fotografía y Navegación Aérea. En 1956, el Capitán de Bandada Juan Soler Manfredini, impulsa un proyecto que redundará posteriormente, en 1963, en la creación del actual Servicio Aerofotogramétrico.

Entre otras funciones que cumple el SAF, se encuentra la toma de fotografías aéreas y la elaboración de la cartografía aeronáutica nacional, con la información que pilotos civiles y militares requieren para la realización de misiones aéreas[16].

3. La Geografía profesional en Chile

La formación de geógrafos profesionales en Chile, está vinculada con la creación en 1944 del Instituto de Geografía, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Chile; sin embargo, la oficialización de la carrera de Geógrafo Profesional en una universidad chilena, sólo se

[15] SHOA, *Atlas hidrográfico de Chile.* 5ª edición, 1997. Introducción.
[16] IGUC-SAF. *Principios y métodos de la fotointerpretación*, 2003, pp. 68-72.

materializará en el año 1966, cuando mediante el Decreto N° 1.033, se faculta al Departamento de Geografía de la Universidad de Chile, dirigido en aquel entonces por el profesor Eusebio Flores Silva, para que forme geógrafos a través de un plan de estudios específicos. En marzo del año 1967, ingresan los primeros 20 alumnos a la carrera[17].

Para Oscar Liendo, en la formación del geógrafo profesional han incidido un variado número de procesos, distinguiendo tres períodos: el de la institucionalización de la Geografía; el de la inserción profesional y reconocimiento social y finalmente, el de la ocupación del campo de la geografía profesional[18].

En lo concerniente a la Institucionalización de la Geografía, Liendo, la hace partir con la fundación de la Universidad de Chile en 1842 y la finaliza, con la puesta en marcha del primer curso regular para geógrafos en el año 1967, en la Universidad de Chile. Entre ambos hechos, destaca la creación de la carrera de Ingeniería Civil Geográfica y de Minas, la fundación del Instituto Pedagógico y la Sección de Humanidades Superiores, la venida de catedráticos e investigadores de la Geografía desde el extranjero a apoyar la formación de los profesionales de la Geografía, la creación del Departamento de Historia y Geografía, en la Facultad de Filosofía y Letras y Ciencias de la Educación en la Pontificia Universidad Católica de Chile, además de ciertos hechos extra-universitarios, como la creación de la Corporación de Fomento de la Producción CORFO, el Instituto Geográfico Militar IGM y la formación de las Sociedades Geográficas.

Luego de crearse la Universidad de Chile, la Geografía queda inserta en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, al oficializarse en 1852 la carrera de Ingeniero Geógrafo Civil. De esta carrera, egresa el ingeniero geógrafo don Luis Risopatrón Sánchez (1869-1930), autor del *Diccionario Geográfico de Chile*, quien desarrolla una destacada actividad profesional y académica, similar a la de un geógrafo profesional en la actualidad. Esta profesión en 1889, pasó a denominarse Ingeniero Geógrafo y de Minas. En 1898, la Universidad de Chile cierra la especialidad de Ingeniería Geográfica en Chile.

Durante el gobierno del presidente Balmaceda, se crea en 1889 el Instituto Pedagógico. "El objetivo de la nueva institución, formar

[17] Liendo, P., Oscar. *La geografía profesional en Chile*, 2004, p. 17.
[18] *Ibid.* p. 27.

profesorado de Estado en diversas asignaturas en dos secciones: de Humanidades superiores y de Ciencias; Geografía e Historia, como era de esperar quedó inserta en la sección de Humanidades superiores"[19].

En este mismo orden de cosas, el destacado hombre de ciencia don Humberto Fuenzalida Villegas, al referirse a Barros Arana y su relación con la Geografía manifiesta que "el humanista más calificado de todo nuestro siglo XIX fue un geógrafo", aunque reconoce a reglón seguido que no realizó lo esencial del trabajo geográfico: "no fue activo en la exploración de la realidad terrestre ni en la discriminación de los fenómenos concretos que estudian sus diversas ramas". Sin embargo, continúa más adelante, "escribió libros de geografía, fue un tenaz impulsador de su figuración dentro del elenco de ramos sobre los cuales se extiende la enseñanza secundaria y un defensor a ultranza de las ciencias naturales con las cuales la geografía se confundía fácilmente entonces"[20].

No obstante, quien llevó adelante la organización y realización del curso de Historia y Geografía en el Instituto Pedagógico de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, fue el joven profesor alemán Hans Steffen, bajo cuya conducción el desarrollo de la Geografía en nuestro país adquiere un cambio notable. Introduce en su estudio el enfoque naturalista y determinista. "Ciertamente, la incorporación de Steffen a la formación del profesorado secundario en geografía e historia en 1889 suele establecerse como el inicio de la geografía chilena y muchos son los geógrafos que sinceramente así lo aceptan"[21]. En efecto, durante esta época se aprueba por parte del Consejo de Instrucción Pública, el programa oficial de la asignatura para la educación primaria y secundaria, al tiempo que egresan los primeros 29 profesores del Instituto Pedagógico Entre estos egresados se encuentran tres grandes discípulos de Steffen y prohombres de la geografía chilena: Julio Montebruno López, reconocido por sus contribuciones a la geografía universal mediante textos dedicados a esta materia y por la elaboración de atlas escolares; Elías Almeida Arroyo por su dedicación al estudio de la pluviometria de Chile y por sus libros *Geografía Agrícola de Chile* y *Geografía de Chile* y don Luis Puga Rojas, por su labor como director del Departamento de

[19] Gangas, G., Mónica; Santis, A., Hernán. "Formación y desarrollo de la geografía chilena", en: *Revista de Geografía Norte Grande*, 1987, p. 80.

[20] Fuenzalida, V., Humberto, *op. cit.*, (n. 11), p. 272.

[21] Gangas, G. Mónica y Santis, A. Hernán, *op. cit.*, (n. 19), p. 80.

Geografía, entre 1915 y 1946, bajo cuya administración se establece la separación del Departamento de Historia y Geografía en dos secciones independientes: Geografía e Historia, con la finalidad de otorgarles un desarrollo independiente, aunque reconociendo la complementariedad de ambas disciplinas. Atendiendo a este objetivo, contrata los servicios del eminente geólogo alemán Hans Brüggen Mosdarff, como docente del Departamento de Geografía, quien junto a la docencia que imparte a los estudiantes de pedagogía, realiza un importante trabajo de investigación en Chile, trabajo que dará origen a múltiples publicaciones las que culminan con sus dos obras señeras: *Geología* y *Fundamentos de la Geología de Chile.*

Otro antecedente de la mayor importancia en la institucionalización de la Geografía, lo constituye el papel desarrollado por el Departamento de Geografía de la Universidad de Chile, unidad académica donde tienen su origen los cursos de Geógrafos y carrera de Geógrafos. La figura que congrega y acapara la atención por el liderazgo ejercido, es la del profesor don Humberto Fuenzalida Villegas (1904-1966) a cuya dedicación y empuje se deben, entre otras cosas, la fundación del Instituto de Geografía de esa Universidad, en 1944; la fundación de la cátedra de Geografía de Chile, en 1948-49; el nacimiento de la revista *Informaciones Geográficas*, en 1951 y la creación del curso profesional de geógrafos en 1957, formalizado en 1967. A él se debe también la contratación de profesores extranjeros para el Instituto de Geografía, entre los cuales se encuentran Gene E. Martin, en el campo de la geografía agraria; Jean Borde, preocupado de la geografía agraria, urbana y de la geomorfología; Roland Paskoff, dedicado a la geomorfología y Wolfgang Weischet quien trabaja en geomorfología, geografía económica y climatología[22]. Cada uno de estos profesores extranjeros, dejó profundas huellas en la comunidad geográfica nacional, tanto en el plano académico como en el personal, lo cual se refleja por una parte, en el trabajo realizado por cada uno de ellos en las áreas de su interés geográfico, con el legado de obras tales como *La evolución de la propiedad rural en el valle del Puangue* (1956) del profesor Jean Borde con el historiador Mario Góngora; *La división de la tierra en Chile central* (1954) de Ellis Martín; *Le Chili semi-aride* (1970) del profesor Roland Paskoff y por otra parte, la formación de una

[22] Gangas, G. Mónica; Santis, A. Hernán, *op. cit.*, (n. 19), p. 86.

amplia gama de discípulos suyos, en quienes despertaron el amor por la disciplina, tanto en campo de la investigación teórica y aplicada como de su enseñanza.

En 1958 se llevó adelante una reforma de planes y programas en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, separándose los departamentos de Historia y Geografía en dos departamentos autónomos. Dicha postura fue liderada por el profesor Eusebio Flores Silva, la que entre otras finalidades pretendía que el profesor que se formaba tuviera una sólida formación disciplinaria, así como también se avanzara hacia una clara separación en el campo ocupacional de ambas disciplinas, "puede establecerse como cierto que es necesario marchar decididamente hacia una separación cada vez más y más neta entre la Geografía y la Historia, como campo profesional, pues aunque debe aceptarse que todas las ciencias se complementan y se auxilian mutuamente, también es cierto que unas a otras difieren por sus métodos y técnicas de trabajo por sus finalidades y, naturalmente por sus campos de estudio"[23]. En función de lo anterior, no es de extrañar que en 1958, se pusiera en vigencia el Plan Diferenciado de Geografía, del profesor Eusebio Flores, el cual comprendía asignaturas comunes y obligatorias para todos los alumnos de Historia y Geografía en el primer año y diferenciado, paralelo y complementario del plan común, a partir del segundo año.

Contribuyen también al proceso de institucionalización de la geografía en el ámbito universitario, la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad Católica de Valparaíso. En 1942, la Pontificia Universidad Católica de Chile crea el Departamento de Historia y Geografía en la Facultad de Letras y Ciencias de la Educación, cuyo objetivo fue el formar profesores de enseñanza media en Historia, Geografía y Educación Cívica. Esta situación se mantiene hasta 1963. En 1964 se establecen las menciones para los pedagogos en Historia y en Geografía. Como consecuencia del proceso de la reforma universitaria vivida en Chile, el año 1968, se separan los departamentos de Historia y Geografía en dos unidades académicas independientes, dando origen en 1970, al Instituto de Historia y al Instituto de Geografía.

Una situación similar vive la Universidad Católica de Valparaíso, la que en 1949 crea la Facultad de Filosofía y Educación, lugar donde

[23] Flores, S. Eusebio. "La enseñanza de la geografía en la universidad", en: *Revista Geográfica de Chile. Terra Australis*, 1961, p. 153.

se radica en 1952 la Escuela de Historia y Ciencias Sociales, cuya misión será también formar Profesores de Estado en Historia, Geografía, Educación Cívica y Economía Política.

> "La reforma universitaria, originada en la Universidad Católica de Valparaíso, entre los años 1967-1969, suprimió las antiguas Facultades y la Escuela de Historia y CC.SS. se transformó en unidad académica autónoma como Instituto de Historia y Geografía, bajo la estructura de los Departamentos de Historia y Geografía"[24].

4. Los centros chilenos formadores de geógrafos

El geógrafo definido como un analista y administrador territorial, será la concepción bajo la cual se intenta formar al geógrafo profesional en el ámbito universitario. En cuanto analista, se pretende que esté capacitado para realizar análisis de las distribuciones de los fenómenos en el espacio y del por qué de éstas, y además de administrador y encargado de la gestión territorial, con plena capacitación para evaluar científicamente la eficiencia de los diversos sistemas territoriales: los existentes, en proceso o en proyecto. En consecuencia, el desafío para los centros universitarios chilenos, que abren la carrera, será lograr un profesional con visión multidisciplinaria mediante un plan de estudios en que se integren los factores naturales y culturales del espacio, el trabajo práctico del laboratorio y la experiencia de terreno.. En concordancia con lo anterior, los centros universitarios interesados en la formación de geógrafos profesionales debieron estructurar equipos académicos con capacidad docente, de investigación y de extensión que se diferenciara de lo realizado hasta ese momento[25]. El Departamento de Geografía de la Universidad de Chile (U. de Chile), el Instituto de Geografía de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC de Chile) y el Instituto de Geografía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUC deValparaíso), formarán sus equipos docentes para enfrentar la nueva tarea que se les avecina, a las que se

[24] Allesch, L., Rodolfo. "El Instituto, Breve Historia", disponible en Internet, en: *http:// www.geografia.uvc.cl.*

[25] Liendo, Oscar, *op. cit.*, (n. 17), pp. 149-150.

les unirá más tarde la Universidad de Santiago de Chile (USACh), la Universidad de Playa Ancha de Valparaíso (UPLA) y recientemente, la Universidad de Concepción (UDEC).

En consecuencia, los centros universitarios chilenos que forman geógrafos profesionales en el presente son seis, todos los cuales se encuentran en universidades tradicionales[26]. Los planes curriculares vigentes conducen en cinco de ellos, al grado académico de licenciado en Geografía y al titulo profesional de Geógrafo y en un caso, al grado de licenciado en ciencias de la ingeniería y al título profesional de Ingeniero Geógrafo. Los institutos o departamentos que otorgan estos grados y títulos se encuentran insertos en variadas facultades, desde las Humanidades hasta las de Ingeniería, pasando por las de Arquitectura y Urbanismo, Recursos Naturales e Historia, Geografía y Ciencia Política (cuadro N° 1 y N° 2).

4.1. *Departamento de Geografía de la Universidad de Chile*

El actual Departamento de Geografía de la Universidad de Chile tiene su origen en la creación del Instituto de Geografía en 1944, dentro de su Facultad de Filosofía y Letras. Producto de la reforma universitaria de fines de los años sesenta se hicieron importantes cambios en la estructura del Instituto Pedagógico y de la Facultad. Siendo director del Departamento de Geografía el profesor Eusebio Flores Silva, bajo cuya dirección y por Decreto N° 1.033 del año 1966, el Consejo Universitario faculta a dicho departamento para que forme geógrafos a través de un plan de estudios específicos, aunque la carrera venía impartiéndose desde 1961. En marzo del año 1967, van a ingresan los primeros 20 alumnos a la carrera con un nuevo plan de estudios. Los primeros 5 alumnos titulados de geógrafos por la Universidad de Chile corresponden al año 1967[27].

En el presente, el Departamento de Geografía de la Universidad de Chile forma parte de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo. El plan de estudios vigente que conduce a la Licenciatura en Geografía y al Título Profesional de Geógrafo es el año 2004, el cual determina una duración

[26] La universidad privada Bolivariana, abrió vacantes para la formación de geógrafos profesionales el año 2003, cerrando su ingreso el 2006.

[27] Liendo, Oscar, *op. cit.*, (n. 17) p. 55.

de 10 semestres para la carrera, con un total de 468 créditos. Para la obtención del título se requiere la aprobación de una Práctica Profesional, la realización de una Memoria de título y rendir satisfactoriamente el examen de título. La carrera ofrece 50 vacantes anuales mediante admisión ordinaria vía PSU. El cuerpo docente está integrado por 27 profesores, 7 de ellos con jornada completa y 20 con jornada parcial. Al año 2005, el Departamento registra un total de 302 titulados[28].

Cuadro N° 1
Número de profesores en universidades que imparten la carrera de Geografía: según jornada y sexo
2006

Centro Univer. / Profs.	Universidad de Chile			Pontificia Univ. Católica de Chile			Pontificia Univ. Católica de Valpo.			Universidad de Playa Ancha			Universidad de Concepción			Universidad de Santiago de Chile		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T
PJC	4	3	7	13	4	17	3	0	3	7	3	10	5	5	10	15	1	16
PJP	18	2	20	14	1	15	4	1	5	6	6	12	3	2	5	36	6	42
Total	22	5	27	27	5	32	7	1	8	13	9	22	8	7	15	51	7	58
Grado Título	Licenciado Geógrafo			Licenciado Geógrafo			Licenciado Geógrafo			Licenciado Geógrafo			Licenciado Geógrafo			Licenciado Ingeniero		
Año inicio	1961			1972			1963			1986			2004			1982		
Número egresados	s/i			694			400 aprox.			105			s/e			140		
Número titulados	302			613			350 aprox.			97			s/t			130		
Vacantes	50			50			50			40			50			40		

PJC: Profesores Jornada Completa
PJP: Profesores Jornada Parcial
H: hombres; M: mujeres; T: total.

Fuente: Direcciones de Unidades Académicas.

[28] Dirección Instituto de Geografía Universidad de Chile.

Cuadro N° 2
NÚMERO DE PROFESORES EN UNIVERSIDADES QUE IMPARTEN LA CARRERA DE GEOGRAFÍA CON TITULO UNIVERSITARIO NO GEÓGRAFOS Y CON TÍTULO DE GEÓGRAFO DIFERENCIADOS, SEGÚN GRADOS ACADÉMICOS: LICENCIADOS, MAGÍSTER, DOCTORADO
AÑO 2006

Centro Univer. / Profs.	Univ. de Chile	Pontificia Univ. Católica de Chile	Pontificia Univ. Católica de Valpo.	Universidad de Playa Ancha	Universidad de Concepción	Universidad de Santiago de Chile
N° de profesores con título universitario no geógrafo	9	9	5	12	9	11
N° de profesores con título de geógrafo	18	23	3	10	5	4
Total	27	32	8	22	14	15
Licenciados	14	14	1	11	4	2
Magíster	8	2	6	6	6	4
Doctorados	5	16	1	5	4	9

Fuente: Direcciones de Unidades Académicas universitarias.

4.2. *Instituto de Geografía de la Pontificia Universidad Católica de Chile*

El actual Instituto de Geografía de la Pontificia Universidad tiene su origen en el Departamento de Geografía que como consecuencia de la reforma universitaria de fines de los años 60, pasó a tomar tal denominación en 1970, integrando la Facultad de Arquitectura, Diseño, Urbanismo y Geografía. Entre los años 1970 y 1973, dirige los destinos de esta unidad académica el profesor Hernán Santis Arenas, bajo cuya gestión se abren las primeras vacantes para la carrera de geógrafos en 1972. La aprobación del Plan y Programas de Estudio de la Carrera de

Geógrafos se obtiene el año 1977. No obstante lo anterior, el año 1973 se recibe la primera geógrafo de la PUC mediante un plan especial y, el año 1977, lo hacen los primeros geógrafos del plan regular.

En la actualidad el Instituto de Geografía de la PUC forma parte de la Facultad de Historia, Geografía y Ciencia Política. El plan de estudio vigente, conducente al grado académico de Licenciado en Geografía y Título Profesional de Geógrafo, corresponde al año 2002, modificado el 2006, el cual contempla una duración de 10 semestres con un total de 490 créditos. Previo a la obtención de la Licenciatura, se otorga a los 200 créditos el grado de Bachiller, el de Licenciado una vez aprobado el Seminario de Grado a los 400 créditos y el título, a los 490 créditos, después de aprobar la realización de una Práctica Profesional. La carrera ofrece 50 vacantes anuales mediante admisión ordinaria vía PSU, egresando anualmente un promedio de 35 alumnos. Su cuerpo académico está integrado por un total 32 profesores, 17 con jornada completa y 15 con jornada parcial. Al año 2005, el Instituto de Geografía de la PUC registra un total de 694 egresados de los cuales 613 se han titulado[29].

4.3 *Instituto de Geografía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*

El Instituto de Geografía de la PUC de Valparaíso, como entidad separada del Instituto de Historia, se crea el año 1972, siendo su primer director el profesor Víctor Constanzo Cerda. Cuando la Universidad vuelve a la estructura de Facultades en 1976, el Instituto de Geografía en el año 1981 pasa a formar parte de la Facultad de Recursos Naturales, Facultad de la que forma parte en la actualidad junto a la Escuela de Alimentos y Escuela de Ciencias del Mar.

El plan de estudios vigente conducente al grado académico de Licenciado en Geografía y al Título Profesional de Geógrafo del año 1998: tiene una duración de 10 semestres. Finalizado el octavo semestre, se accede al grado académico de Licenciado en Geografía y después del décimo semestre, al título profesional de Geógrafo, aprobando previamente, una Tesis. La carrera ofrece anualmente 50 vacantes mediante

[29] Dirección del Instituto de Geografía de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

admisión ordinaria, vía PSU; al año egresan un promedio de 20 alumnos. Su cuerpo académico está formado por un total de 8 profesores, 3 con jornada completa y 5 con jornada parcial. El Instituto de Geografía de la PUC de Valparaíso al año 2005, registra un total de unos 400 egresados de los cuales se han titulado unos 350, aproximadamente[30].

4.4. *Carrera de Geografía en la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.*

La carrera de Geografía de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, se encuentra inserta en el Departamento de Filosofía y Ciencias Sociales, el que forma parte de la Facultad de Humanidades. La carrera de Geografía se crea el año 1986, el cual ha sufrido modificaciones que han quedado plasmado en el plan de estudios actualmente vigente según Decreto Exento N° 1211/96, en él se establece una duración de 10 semestres. El grado que se otorga es el de Licenciado en Geografía con mención en Gestión y Ordenamiento Territorial y el título es el de Geógrafo. Para la obtención del título, se requiere cumplir con la realización y aprobación de una Memoria o Seminario de Título y la ejecución de una Práctica Profesional. La carrera ofrece anualmente 40 vacantes mediante admisión ordinaria, vía PSU. Su cuerpo académico está integrado por un total de 22 profesores, 10 de jornada completa y 12 de jornada parcial. Al año 2005, la carrera de Geografía registra un total de 105 egresados de los cuales 97 han obtenido su título profesional[31].

4.5. *Departamento de Geografía de la Universidad de Concepción*

La carrera de Geografía conducente al grado de Licenciado en Geografía y al Título de Geógrafo en la Universidad de Concepción es de reciente data, se inicia el año 2004 y se encuentra inserta en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Geografía. Su plan curricular comporta un total de 10 semestres con un total de 174 créditos. El grado de Licenciado en Geografía se obtiene luego de cursar el ciclo básico e intermedio, el Título Profesional de Geógrafo se obtiene luego de completar y aprobar la totalidad del plan

[30] Dirección del Instituto de Geografía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

[31] Dirección del Instituto de Geografía de la Universidad de Playa Ancha.

de estudio, el que incluye la Práctica Profesional y la Memoria de Título. La carrera ofrece anualmente 50 vacantes como admisión ordinaria, vía PSU. Su planta académica está conformada por un total 15 profesores, 10 de ellos con jornada completa y 5 con jornada parcial. Dada su reciente creación no registra alumnos egresados ni titulados[32].

4.6. *Departamento de Ingeniería Geográfica de la Universidad de Santiago*

En 1982, producto del fuerte incremento en el campo de las Geociencias, la Universidad de Santiago de Chile, USACh, decide abrir la carrera de Ingeniería Geográfica, enmarcándola como una especialidad más de la Ingeniería Civil. Lo anterior es la culminación del trabajo realizado por la Escuela Vespertina de Construcción y Topografía y de la Carrera de Técnico Topógrafo de la antigua Universidad Técnica del Estado.

El plan de estudios de la carrera de Ingeniería Civil en la especialidad de Geografía de la USACh, es conducente al grado de Licenciado en Ciencias de la Ingeniería y al título profesional de Ingeniero Civil Geógrafo. El plan actualmente vigente es del año 2001 y establece una duración de 12 semestres. El grado de Licenciado en Ciencias de la Ingeniería, se obtiene luego de haber completado los 8 primeros semestres. El Título Profesional se obtiene una vez completado exitosamente el plan de estudio, el que incluye la realización y defensa del Seminario de Título. La carrera ofrece anualmente 40 vacantes como admisión ordinaria, vía PSU. El cuerpo docente del departamento está compuesto por un total de 58 profesores, de los cuales 16 son jornada completa y 42 de jornada parcial. Al año 2005, el departamento registra un total de 140 egresados, de los cuales 130 se han titulado[33].

5. Análisis integrado de las mallas curriculares de los centros formadores de geógrafos

A la luz de las mallas curriculares que presentan los seis centros universitarios que imparten la carrera de Geografía en Chile, es posible hacer un análisis integrado de ellas en funciónde las grandes categorías

[32] Dirección del Departamento de Geografía de la Universidad de Concepción.
[33] Dirección Departamento de Ingeniería Geográfica de la USACh.

de cursos que sustentan sus currículo, presentados en el cuadro N° 3, en el que se aprecian ciertas diferencias cuyos argumentos pueden conducir a establecer algunas hipótesis que las sustentan[34].

Del análisis de los currículos actualmente vigente, se observa una desigual distribución en el número de cursos, según las áreas establecidas, así como también sus respectivas concentraciones, los cuáles nos informan sobre las orientaciones que cada centro ostenta o persiguen. Es así como en aquellas universidades que muestran un mayor número de años de permanencia en el sistema, formando geógrafos profesionales, existe un núcleo de cursos de base que entregan los contenidos teóricos y conceptuales de la disciplina y que están repartidos en las áreas de Geografía Física y Geografía Humana, de forma relativamente equilibrada (U. de Chile, PUC de Chile y PUCV). Al mismo tiempo, estas unidades académicas registran cursos destinados a aspectos metodológicos y técnicos, pero con un componente epistemológico que apunta a la comprensión y detección de los "problemas geográficos" y el funcionamiento de los procesos que lo determinan. Es probable que el origen de estas carreras, vinculadas a Facultades de Humanidades y Formación pedagógica, ayude a explicar los procedimientos formativos que el diseño de las mallas ostentan, siguiendo el esquema: definición de conceptos/construcción de la teoría/definición del problema/diseño de soluciones (técnicas+fundamentos).

En paralelo con lo anterior, en aquellos centros creados a partir de la década de 1980, tienen una concentración de asignaturas en las áreas de geomática (USACh) dada la pertenencia de la carrera a una Facultad de Ingeniería; en planificación y ordenamiento territorial (UDEC) por la vinculación de la carrera a una Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Geografía, o en ambas a la vez como la (UPLA) por la orientación que define la mención que se otorga junto con el título: "Gestión y Ordenamiento del Territorio". Esto se puede interpretar, sin duda, como una señal de respuesta de las carreras a los posibles requerimientos del mercado, formando profesionales que se preparen para la aplicación de técnicas y métodos en problemas de organización y gestión territorial, aspecto que se condice con la de-

[34] Para la realización de este análisis se han agrupado los cursos, con excepción de los de formación general y optativos, que figuran en las mallas curriculares en seis áreas: geografía física, geografía humana, geomática y aplicaciones técnicas, planificación y ordenamiento territorial, ciencias básicas y ciencias sociales.

claración de principios de cada una de ellas. Aquí, los cursos teóricos que sientan las bases de la Geografía Física y de la Geografía Humana, son fundidos en asignaturas generales que pueden llegar a involucrar dos o tres cursos que se dan en aquellas escuelas más tradicionales. El esquema seguido en la formulación de estas carreras, puede ser definido a través de los siguientes puntos sucesivos: concepto/definición de problema/aplicación de técnicas/ solución.

Cuadro Nº 3

Grandes áreas de cursos en mallas curriculares de centros que imparten la carrera de Geografía en Chile, vigentes al 2006

UNIVERSIDADES Nº DE CURSOS	PUC	%	PUCV	%	UDEC	%	UPLA	%	U. DE CH.	%	USACH	%
Geografía Física	12	32,4	14	35,9	9	21,4	12	30,77	12	31,58	2	4,65
Geografía Humana	10	27	9	23,1	11	26,2	5	12,82	11	28,95	3	6,98
Geomática y aplicaciones técnicas	4	10,8	4	10,3	4	9,52	7	17,95	6	15,79	25	8,14
Planificación y ordenamiento territorial	5	13,5	5	12,8	8	19,1	9	23,08	2	5,26	2	4,65
Ciencias básicas	4	10,8	7	18	6	14,3	6	15,38	2	5,26	5	1,63
Ciencias sociales	2	5,41	0	0	4	9,52	0	0	5	13,16	6	3,95
Total cursos considerados	37		39		42		39		38		43	

Fuente: Currículos vigentes al 2006.

6. Los centros chilenos formadores de cartógrafos

El cartógrafo es actualmente definido como un profesional capacitado para comunicar el espacio geográfico, a través de un lenguaje visual propio, permitiéndole éste representar, en mapas, cartas y planos la localización, distribución e interrelación entre elementos de orden físico, humano, económico y cultural. Sin embargo, el cartógrafo hasta antes de adquirir una plena independencia profesional se mantuvo dentro de los denominados ámbitos geográficos, donde la Cartografía topográfica resultaba ser el campo preferente de su accionar, pero luego cuando la surge necesidad de localizar fenómenos de diferentes naturaleza, objeto de estudio de otras disciplinas; la Cartografía amplía su ámbito dando origen así a la denominada Cartografía Temática. En este contexto, la Universidad de Chile proyecta en la década del sesenta, la formación de un profesional cartógrafo de acuerdo con las nuevas tendencias internacionales generando un plan de estudios que garantice una sólida formación científica.

Los centros universitarios que forman cartógrafos profesionales en la actualidad son 2: la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), universidad tradicional y la Universidad Bernardo O'Higgins (UBO), universidad privada. Los planes curriculares vigentes conducen en el caso de la UTEM, al grado académico de Licenciado en Ciencias Cartográficas y al Titulo Profesional de Cartógrafo y en la UBO, al de Ingeniero de Ejecución en Cartografía con un título intermedio de Técnico de Nivel Superior en Cartografía y Geomensura. El Departamento de Cartografía y la Escuela de Cartografía de la UTEM, se encuentra formando parte de la Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social, mientras que la Carrera de Ingeniero de Ejecución en Cartografía de la UBO, está inserta en la Escuela de Ciencias de la Tierra la que forma parte de la Facultad de Ingeniería.

Cuadro Nº 4						
Centro Universitario / Profesores	Universidad Tecnológica Metropolitana			Universidad Bernardo O'Higgins		
	H	M	T	H	M	T
PJC	6	3	9	s/i	s/i	s/i
PJP	18	6	24	s/i	s/i	s/i
Total	24	9	33	s/i	s/i	24
Grado	Licenciado en ciencias Cartográficas			---------		
Título	Cartógrafo			Ingeniero de Ejecución en Cartografía (Título Intermedio: Técnico Nivel Superior en Cartografía y Geomensura)		
Año inicio	1981 *			1994		
Nº egresados	s/i			200		
Nº titulados	275			100		
Vacantes	40			40		

PJC: Profesores Jornada Completa
PJP: Profesores Jornada Parcial
* En la Universidad de Chile se inicia en 1966

Fuente: Direcciones de Unidades Académicas

6.1. Escuela de Cartografía de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM)

La Escuela de Cartografía de la UTEM, tiene su origen en el Departamento de Geografía de la Universidad de Chile, el cual toma la iniciativa de crear este nuevo profesional, separado de la formación de

los geógrafos, dada la creciente necesidad de contar en el país con un profesional que pueda desempeñarse con los conocimientos teóricos y prácticos en los problemas de expresión cartográficas en las áreas económicas, sociales y geográficas. La carrera se inicia adscrita a la Sección Geografía del Departamento Central de Filosofía y Letras de la Facultad de Filosofía y Educación, para luego pasar a la Facultad de Ciencias Humanas de la misma Universidad, con un plan de estudios de tres años de duración. En 1981, con la creación del Instituto Profesional de Santiago (IPS), la carrera proveniente de la Universidad de Chile se adscribe a esta nueva institución, donde el plan de estudios es modificado quedando estructurado en nueve semestres. En 1989, la carrera adquiere el status de Escuela al interior del IPS. En el año 2000, cuando ya estaba creada la Universidad Tecnológica Metropolitana (Ex IPS), la carrera modifica su plan de estudios mediante una nueva malla curricular con cinco años de duración, actualizada el año 2002, la que conduce al grado académico de Licenciado en Ciencias Cartográficas y al Título Profesional de Cartógrafo. La licenciatura y el título se obtienen una vez realizada una Práctica Profesional y la aprobación y defensa de una Tesis de Grado. La carrera ofrece anualmente 40 vacantes mediante admisión ordinaria, vía PSU. El cuerpo docente está conformado por 33 profesores, 9 de ellos con jornada completa y 24 con jornada parcial. Al año 2005, la escuela registra un total de 275 titulados[35].

6.2. *Ingeniero de Ejecución en Cartografía de la Universidad Bernardo O'Higgins*

La actual carrera de Ingeniero de Ejecución en Cartografía de la Universidad Bernardo O'Higgins, tiene su origen en la de Técnico en Cartografía que comienza a dictarse en esa universidad el año 1994 .En año 2005 el plan de estudios es modificado para otorgarle el carácter de Ingeniería de ejecución, ampliando su duración de cuatro a ocho semestres, permitiendo de esta manera que a los cuatro semestres se acceda al título de Técnico de Nivel Superior en Cartografía y Geomensura y a los ocho semestres, el de Ingeniero de Ejecución en Cartografía. La carrera ofrece anualmente 40 vacantes como admisión ordinaria vía PSU. Su

[35] Dirección Escuela de Cartografía de la Universidad Tecnológica Metropolitana.

cuerpo académico está integrado 24 profesores. Al año 2005 se registra un total de 200 egresados de los cuales 100 han obtenido su título[36].

7. El campo ocupacional del geógrafo

Desde el momento mismo en que comienzan a egresar y titularse los primeros geógrafos formados en Chile, hecho que ocurre en la década del sesenta, su campo ocupacional va a estar orientado a desempeñarse principalmente en tres ámbitos: el público, representado por los ministerios de Obras Públicas, Tierras y Colonización, Vivienda, Educación y Relaciones Exteriores; el sector militar que demanda a estos profesionales para laborar de manera preferente en el Instituto Geográfico Militar, el Servicio Hidrográfico de la Armada y la Dirección de Aeronáutica. Finalmente, en el ámbito universitario, en razón a que un número significativo de geógrafos van a ingresar a cumplir labores de investigación, extensión y de docencia en los centros universitarios, donde se forman tanto profesores de Historia y Geografía como Geógrafos profesionales.

Tal vez, por el desconocimiento de la sociedad y del resto de los profesionales del quehacer del geógrafo, que unido a la disminución de la actividad investigativa, la carrera de Geografía fue percibida por los potenciales alumnos, como una profesión con escasa proyección laboral y reconocimiento social.

La condición antes descrita, comenzará a revertirse a finales de los años setenta del siglo pasado, en el momento en que la situación de la Geografía en las universidades chilenas logra una cierta estabilización y normalización, que se traduce en un auge en la formación de Geógrafos. La Universidad de Chile, junto con la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad Católica de Valparaíso, comienzan a colocar en el mundo laboral una generación de Geógrafos que acceden como principal campo de trabajo a los entes públicos como los ministerios de Obras Públicas, Instituto de Recursos Naturales, Ministerio de Tierras y Colonización, Instituto Nacional de Estadísticas, Dirección de Fronteras y Límites, Ministerio de Salud, entre otros[37]. Un papel

[36] Dirección Escuela Ciencias de la Tierra de la Universidad Bernardo O'Higgins.

[37] Liendo, Oscar, *op. cit.*, (n. 17), p. 76.

de gran significado tiene en este proceso la Asociación de Geógrafos de Chile, AGECh, entidad que había sido fundada a mediados de la década del cincuenta y que se reactivada en 1967, motivados por el cultivo y desarrollo de la disciplina geográfica en el país.

A inicios de 1980 la situación laboral de los geógrafos se encuentra más consolidada y los geógrafos profesionales comienzan a ver diversificados sus campos de ocupación, aunque sigue primando su desempeño en el servicio público de los ministerios, seguidos por el ámbito universitario y los organismos dependientes de las fuerzas armadas, a los que se añaden además como áreas de ocupación, el ámbito municipal y el de las consultoras privadas. De gran importancia en la consolidación de la profesión en esta época será la creación en 1983 del Colegio de Geógrafos, el que cumplirá una significativa labor en su inserción laboral y reconocimiento social de la profesión como representante de la geografía profesional.

Durante la última década del siglo XX y los inicios del siglo actual, la consolidación del Geógrafo profesional es definitiva, especialmente en la administración pública representada por los ministerios y sus diferentes servicios, municipalidades, organismos especializados de las Fuerzas Armadas y de manera muy relevante, en el ámbito privado de las consultoras. En todos los campos del desempeño profesional del Geógrafo, ha tenido un especial impacto la incorporación de nuevas tecnologías, que en su gran mayoría corresponden al ámbito de la Geomática: imágenes satelitales, fotografías aéreas, sistemas de información geográfica, etc., herramientas todas, incorporadas al quehacer de los Geógrafos en la actualidad.

7. El campo ocupacional del cartógrafo

Cuando la Universidad de Chile decide en la década del setenta la formación de Cartógrafos, tiene en consideración que la herramienta fundamental del Geógrafo, la Cartografía, ha dejado de serlo sólo para aquéllos puesto que el mercado demandaba un profesional cuyo campo laboral no se circunscribiese exclusivamente al ámbito geográfico, sino que abarcara otras esferas. Aunque en sus inicios la carrera tuvo el carácter de un técnico, poco a poco se vio que requería de un mayor número de años de estudio, con la finalidad de formar un pro-

fesional habilitado integralmente, capaz de satisfacer las necesidades de otras disciplinas que requieren localizar en un plano sus objetos de estudio, como la Climatología, Botánica, Geología, Meteorología, Demografía etcétera.

Los primeros Cartógrafos egresados tuvieron como fuentes de trabajo, esencialmente dos áreas: la administración pública y los organismos especializados de las Fuerzas Armadas. En la administración pública entraron a desempeñarse en los diferentes ministerios, preferentemente en el Ministerio de Economía, de Bienes Nacionales, Vivienda y Urbanismo, de Transporte, y de Agricultura, a través de las entidades dependientes de ellos, como el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), Instituto de Recursos Naturales (IREN-CORFO), Oficina de Estudios y Políticas Agrarias (ODEPA), etcétera.

Afianzada profesionalmente la carrera, el campo laboral de los Cartógrafos, se vio reforzada en los dos ámbitos señalados anteriormente: en la administración pública, por acciones ministeriales como la implementación por parte del Ministerio de Bienes Nacionales del Servicio Nacional de Información Territorial (SNIT) y en las Fuerzas Armadas, con motivo de la modernización de los servicios cartográficos del Ejército, la Marina y la Aviación, al incorporar los Sistemas de Información Geográfica, entre otros avances tecnológicos en sus dependencias. A estas actividades de los Cartógrafos, se añade, por una parte, la docencia universitaria y por otra, la demanda de sus servicios de la empresa privada, a través de las consultoras.

6. Conclusiones

La enseñanza superior de la Geografía y la Cartografía, está representada en el presente por el profesional Geógrafo y el Cartógrafo, respectivamente, lo cual es lo habitual en todas partes del mundo. Para llegar a esta situación, se debió recorrer un largo camino, ya que fue sólo a mediados del siglo pasado cuando aparece en el mundo laboral, para el caso específico de la Geografía, un profesional que realiza una tarea diferente, tanto del investiga sobre esta disciplina como del que la enseña junto con la Historia, ya sea en la enseñanza media o universitaria, es decir, aquel que ejerce una profesión distinta a la del investigador y del docente, diferenciándose de ambos, por su carácter

esencialmente aplicado. En el caso del Cartógrafo, sólo cuando se reconoce que el papel de éste, superaba con largueza su accionar bajo el ámbito geográfico, con el cual se asociaba desde antaño, se posesiona definitivamente como carrera profesional universitaria.

Con todo, para que ambas carreras pudieran alcanzar esta posición, fue necesario que tanto la ciencia geográfica como la cartográfica, poseedoras de un largo pasado y una breve historia, adquirieran previamente, un sólido cuerpo teórico, tuvieran un claro objeto de estudio y lograran su institucionalización, mediante su ingreso al currículo universitario.

En el caso de Chile, la formación de Geógrafos y Cartógrafos profesionales se inicia en la década del sesenta y setenta del siglo pasado, respectivamente, ambas profesiones adquirieron con el paso del tiempo, solidez en su formación y reconocimiento social. En la actualidad, seis son los centros universitarios que cuentan con la carrera de Geografía entre sus ofertas profesionales, los que en conjunto ofrecen anualmente un total de 280 vacantes, vía la prueba de selección universitaria (PSU); en cinco de ellos, se otorga el grado de Licenciado en Geografía y el Título de Geógrafo y en una, el grado de Licenciado en Ciencias de la Ingeniería y el Título de Ingeniero Civil Geógrafo. Por su parte, la carrera de Cartógrafo, se imparte en dos centros universitarios: en uno de ellos, se otorga el grado de Licenciado en Ciencias Cartográficas y el Título Profesional de Cartógrafo y en la otra, el Título de Ingeniero de Ejecución en Cartografía, con una salida intermedia de Técnico Nivel Superior en Cartografía y Geomensura. El total de vacantes ofrecidas entre ambos centros, vía PSU, corresponden a 80 cupos anuales.

El futuro de ambas profesiones se vislumbra promisorio por su alta demanda, sobre todo por la creciente preocupación de la sociedad por los asuntos relacionados con el medioambiente, aspecto que es de especial interés para la Geografía, así como también por la incorporación de nuevas tecnologías destinadas a la obtención, procesamiento y representación de información espacial georeferenciada, aspecto en el que tanto los profesionales Geógrafos como Cartógrafos, tienen ventajas comparativas con otros profesionales en el manejo de estas herramientas computacionales.

7. Bibliografía

1. Decreto con Fuerza de Ley, N° 2090 del 30 de junio de 1930.
2. Errázuriz, Ana María. "Los primeros avances geográficos para el reconocimiento del territorio nacional (1810- 1860)", en: *Boletín Informativo*, vol. II pp. 12-16. Santiago, Chile: Instituto Geográfico Militar, Segundo Trimestre 1981.
3. Flores, Eusebio. "La enseñanza de la Geografía en la Universidad", en: *Revista Geográfica de Chile. Terra Australis*, N° 19 pp. 152-156. Santiago, Chile: Comité Nacional de Geografía, Geodesia y Geofísica 1961.
4. Fuenzalida Villegas, Humberto. "Barros Arana y la Geografía", en: *Anales de la Universidad de Chile*, N° 110 y 111, pp. 72-286. Santiago, Chile: Universidad de Chile 1958.
5. Instituto de Geografía de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Servicio Aerofotogramétrico de la Fuerza Aerea de Chile. *Principios y Métodos de la Fotointerpretación.* –1ª ed.– Santiago: Talleres Gráficos del Servicio Aerofotogramétrico de las Fuerza Áerea de Chile, 2003, 123 p.
6. Liendo, Oscar. *La Geografía Profesional en Chile.* –1ª ed.– Santiago: Editorial Universidad Bolivariana, 2004, 478p.
7. Sagredo, Rafael. "La 'idea' geográfica de Chile en el siglo XIX", en: *Mapocho. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, N° 44, pp. 123-164. Santiago, Chile: Biblioteca Nacional de Chile, segundo semestre 1998.
8. Santis, Hernán; Gangas, Mónica. "Notas para la historia de la geografía contemporánea en Chile (1950-80), en: *Revista de Geografía*, vols. XVI-XVII pp. 5-21. Barcelona, España: Universidad de Barcelona, enero-diciembre, 1982-1983.
9. Santis, Hernán; Gangas, Mónica. "La formación y el desarrollo de la Geografía chilena", en: *Revista de Geografía Norte Grande*, N° 14, pp. 75-91. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, 1987.
10. Servicio Hidrográfico de la Armada. *Atlas hidrográfico de Chile.* Valparaíso, 1997, 1604 p.
11. Velozo, Luis. "Barros Arana, historiador y precursor de la enseñanza de la geografía física en Chile", en: *Anales de la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas*, pp. 319-324. Santiago, Chile: Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas, 2002.

12. Vila, Juan. "Veinticinco siglos de Geografía", en: *Revista de Geografía Norte Grande*, N° 9, pp. 3-10. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, 1982.
13. Vila, Juan. "El geógrafo profesional", en: *Saber Leer. Revista crítica de libros*, N° 157, pp. 5-6. Madrid, España: Fundación Juan March, agosto-septiembre 2002.

HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LA MINERIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR*

MARIO MATURANA CLARO
Académico Correspondiente de la
Academia Chilena de Ciencias Sociales, Políticas y Morales
Universidad de Atacama

RESUMEN

El estudio comprende un enfoque histórico, que trata de los inicios y el desarrollo de la enseñanza de la minería en Chile, precisando sus raíces en el período indiano, así como la evolución histórica de la formación de profesionales para la minería. Con ese fin se analizan los comienzos de los estudios y formación de profesionales para la minería en la península y su extensión a América, a través del fuerte impulso de la normativa para el ordenamiento de la actividad minera que imprime la monarquía ilustrada.

Luego, se reseña la creación y desarrollo de las primeras escuelas de minas de nuestro país, creadas en los siglos XIX y XX, y el modo en que éstas van dando forma a una tradición que, más adelante, entroncará en las actuales universidades en que se cultiva la minería como disciplina y como formación de profesionales.

* Mis más sinceros agradecimientos al profesor José Palacios Guzmán, ex rector de la Universidad de Atacama, por sus valiosos comentarios y sugerencias; a Milton Tapia Cubillos, director del Departamento de Ingeniería de Minas de la Universidad de Antofagasta; Jorge Naveas Castro, director del Departamento de Ingeniería de Minas de la Universidad de Atacama; Alfonso Carvajal Rojas, director del Departamento de Ingeniería de Minas de la Universidad de La Serena; Aldo Casali Bacelli, director del departamento de Ingeniería de Minas de la Universidad de Chile; Fernando Machuca Pérez, director del Departamento de Ingeniería de Minas la Universidad de Santiago y a Omar Gallardo Gallardo, subdirector docente del mismo Departamento, quienes me apoyaron en la recopilación de la mayoría de los datos en que se sustenta este estudio.

También hay una referencia a la reforma de la educación superior en nuestro país, que se produjo en 1981, y sus impactos institucionales y académicos en los estudios de minería.

La situación de Universidad de Chile se analiza separadamente debido a que su tradición tiene un origen autónomo de las antiguas escuelas de minas, cuya preocupación era más bien formar prácticos y técnicos en el área. Sin embargo, la tradición de la Universidad de Chile, de más de ciento cincuenta años, servirá como antecedente para el análisis de la evolución del currículo formativo de ingenieros civiles de minas, considerando, además, que las mismas tendencias evolutivas se aprecian en las otras instituciones de educación superior.

El estudio, también comprende una breve reseña de las actividades de postgrado y postítulo, emprendidas en el área de la minería por algunas de nuestras universidades.

Hay una mirada al actual estado del cultivo de la disciplina, sólo desde la información relativa al cuerpo académico nacional que se dedica a ella, y del número de estudiantes que actualmente cursan programas de ingeniería civil e ingeniería de ejecución en minería.

Palabras clave: educación superior; minería; ingeniería; historia de la educación.

ABSTRACT

The study comprises a historic focus that embraces the beginnings and the development of the mining teaching in Chile, specifying its roots in the Indian period, as well as the historic evolution of the formation of professionals for the mining industry. With that goal are the beginnings of the studies and the formation of professionals for mining in the peninsula and its extension to America throughout a great impulse for the regulatory framework of the mining activity that imprints the illustrated monarchy.

Then, the creation and development of the first schools of mines of our country are briefed, which were created during the XIX and XX centuries, and the way in which the have given structure to a tradition which, further on, will become related to current universities in which mining is studied as a discipline and as a way of forming professionals.

There is also a reference to the higher education reform in our country, which started in 1981, and its institutional and academic impact in mining studies. The situation of the University of Chile is analyzed separately due to the tradition of autonomous origin of its old schools of mine, which concern was more focused in forming experts and technicians in the area. Nevertheless, the tradition of the University of Chile, of more than hundred and fifty years, will be useful as a precedent for the analysis of the evolution of the formative curricula of the mining civil engineers, considering, in addition, that the same evolving trends are appreciated in the other higher education institutions.

The study, also considers a brief reference of the postgraduate and post-title activities, carried out in the mining area by some of our universities.

There is also a review of the current development of the discipline, only from the information relative to the national academic body that is dedicated to it and of the number of students that currently are taking civil engineering and mining execution engineering programs.

Key Words: higher education, mining, engineering, history of education

1. INTRODUCCIÓN

Los primeros indicios sobre enseñanza de la minería en nuestro desarrollo histórico los encontramos asociados a la necesidad de contar con técnicos para apoyar el laboreo de las minas, que se plantea constantemente en Chile a fines del siglo XVIII, por mineros y funcionarios de la corona. En dicho contexto, se sugiere enviar jóvenes al Real Seminario de Minería de Lima, donde se instruía en las ciencias que auxilian la actividad minera. Este problema se subsana parcialmente en nuestro país con la creación en Santiago de la Academia de San Luis, hacia fines del siglo XVIII, la que recibió de la Real Administración de Minería un aporte de mil pesos anuales, para financiar el sueldo de su director y la venida de un técnico mineralogista[1].

[1] MÉNDEZ Beltrán, Luz María. *Instituciones y problemas de la minería en Chile 1787-1826*. Santiago, 1979, p. 33.

El desarrollo de los primeros estudios de "mineralogía" en la península se debe a la poderosa acción de la Sociedad Vascongada de Amigos del País, que se organizó en la ciudad de Vergara en 1764. Sus estatutos, aprobados en 1773, establecían comisiones de ciencias y artes útiles, de industria y comercio, y los extractos de sus Juntas Generales daban noticias sobre minas, minerales y oficinas metalúrgicas, en España como en el extranjero. Con el fin de cumplir estas finalidades, la Real Sociedad Vascongada estableció en Vergara un Seminario, en donde, por cédula de 26 de marzo de 1778, se instituyeron cátedras de química, mineralogía y metalurgia. Vergara tiene la honra de haber sido el primer pueblo de España donde se enseñaron esas disciplinas[2].

La enseñanza de la minería en la América española tiene su desarrollo en el impulso ilustrado de los Borbones, y son las *Ordenanzas de Nueva España,* dadas en Madrid, el 22 de mayo de 1783, las que establecen en su título XVIII normas sobre la educación y enseñanza de la juventud destinada a las minas, instituyéndose un *Real Seminario de Minería,* con los profesores necesarios para la enseñanza de las matemáticas, la física experimental, las artes mecánicas necesarias para el laboreo y la metalurgia, y dibujo lineal.

Estas ordenanzas, que tienen influencia alemana en sus aspectos técnicos, se dictan para México y posteriormente, en 1785, el rey ordenó su aplicación en el Virreinato del Perú y en la Gobernación de Chile. En México y Lima las *Ordenanzas* tuvieron una aplicación inmediata, no así en Chile, donde la instalación de la nueva ordenación del cuerpo de minería fue lenta y progresiva, debido a las condiciones económicas del reino. Sin embargo, como cuerpo legislativo tuvieron vigencia muy larga en nuestro país, puesto que fueron declaradas ley de la república en 1833 y rigieron hasta la promulgación del primer Código de Minería, en 1874[3].

[2] *Centenario de la Escuela de Minas de España,* Madrid, 1977, p. 3. En esta obra se citan los *Extractos de las Juntas de la Real Sociedad Vascongada de 1778, en la que el fundador y primer director del Seminario, el conde de Peñaflorida, se refiere a la mineralogía que se enseñaba en él, en los siguientes término:* "La mineralogía enseña los indicantes de las minas; la dirección de sus ramificaciones, sus variedades, graduación de sus calidades, los medios de desahogar y ventilar los subterráneos, el arte de asegurar sus excavaciones, para precaver de todo riesgo a los mineros, facilitar el hallazgo de los tesoros escondidos en la extrañas de la tierra, su extracción y aprovechamiento con la mayor seguridad, utilidad y economía".

[3] MÉNDEZ Beltrán, *op. cit.* (n. 1).

La aplicación temprana y completa de las *Ordenanzas* en México y Lima, explican los intentos de los mineros y funcionarios del reino de enviar jóvenes al Real Seminario de Minería de Lima, que preveía dicha Ordenanza, y los posteriores aportes a la Academia de San Luis, que tienen por finalidad las formación de técnicos en el país.

Será sin embargo, el siglo siguiente y el incremento de la actividad minera que experimentó el país en su primera mitad, lo que impulsará el establecimiento de escuelas de minas, cuyo desarrollo histórico y académico dará origen a la actual situación de la enseñanza de la minería.

2. LAS ESCUELAS DE MINAS CREADAS EN LOS SIGLOS XIX Y XX

Las *Ordenanzas de Nueva España*, que en realidad se denominaban *Reales Ordenanzas para la Dirección, Réjimen y Gobierno del Importante Cuerpo de la Minería de Nueva España y de su real tribunal* constituyen la expresión jurídico-orgánica más acabada de la Ilustración española para el ordenamiento de un gremio de carácter medieval, como lo es el minero, del mismo modo que lo es el de los comerciantes, regidos por el Consulado de Comercio, o el de los espaderos. Este ordenamiento contempla la existencia del Real Tribunal de Minería, encargado de regular todos los aspectos relacionados con la minería, sea a nivel central o territorial, entre lo que se cuentan la organización del gremio, la jurisdicción en materia minera, el fomento de la minería, el funcionamiento de bancos de avíos, la enseñanza y la formación profesional de mineros, entre otras importantes actividades.

Debido a los acontecimientos políticos de principios del siglo XIX, la inestabilidad y los cambios de todo orden que introdujo el gobierno de O'Higgins, el Real Tribunal de Minería desapareció lentamente, y la última documentación firmada por un administrador del Tribunal data de 1826[4].

Sin embargo, la actividad minera y su organización territorial persisten, y resulta muy interesante constatar que subsisten reguladas por las mismas *Ordenanzas* dictadas para Nueva España, las que rigen como leyes de la República hasta el año 1874, en que se dicta el primer *Código de Minería* chileno.

[4] MÉNDEZ Beltrán. *op. cit.* (n. 1), p. 45.

A este respecto, como contexto de la creación de la primera Escuela de Minas del país, la Escuela de Minas de Copiapó, conviene señalar dos materias reguladas por las expresadas Ordenanzas. La primera tiene relación con la organización territorial del gremio minero, en la que se destaca la Junta de Mineros o Junta de Minería, que se formaba con:

> "Todos los que hubieren trabajado más de un año una o muchas minas, expendiendo como dueños de ellas en todo, o en parte, su caudal, su industria, o su personal diligencia y afán serán matriculados por tales mineros de aquel lugar, asentándolos por sus nombres en el libro de matrículas que deberán tener el Juez y el Escribano de aquella Minería".

En segundo término, debe destacarse el Titulo Dieciocho, denominado "De la educación y enseñanza de la juventud destinada a las minas, y del adelantamiento de la industria en ellas", cuyo artículo 1° expresa:

> "Para que nunca falten sujetos conocidos, y educados desde su niñez en buenas costumbres, e instruidos en toda la doctrina necesaria para el más acertado laborío de las minas, y que lo que hasta ahora se ha conseguido con prolijas y penosas experiencias por largos siglos y diversas naciones, y aun por la particular y propia industria de los mineros americanos, pueda conservarse de una más exacta y completa que por la mera tradición, regularmente escasa y poco fiel, es mi soberana voluntad y mando que se erijan y establezcan, y si se hallaren ya establecidos, se conserven y fomenten con el mayor esmero y atención, el colegio y escuelas que para los expresados fines se me propusieron por los Diputados Generales del referido importante Cuerpo de Minería, y en la forma y modo que se ordena en los siguientes artículos"[5].

Parece ser que en este contexto se crea, por la Junta de Minería de Copiapó, la primera escuela de minería del país, el Colegio de Minería de Copiapó, que inicia actividades en 1857, con el aporte de "un cuarto de real en marco" por parte de la propia Junta y fondos del gobierno, por la suma de 12.000 pesos[6].

[5] TAGLE Rodríguez, Emilio. *Legislación de Minas.* Santiago: Imp. de Chile, 1918. *Ordenanzas de Nueva España*, p. 278 y ss.

[6] "MUÑOZ Correa, Juan Guillermo [*et al.*]. *La Universidad de Santiago de Chile, sobre sus orígenes y se desarrollo histórico.* Santiago: USACh, 1987.

El primer director fue don Paulino del Barrio, ingeniero de minas formado en la Universidad de Chile, y su primer plan de estudios, de tres años de duración conducía el título de Mayordomo de Minas. Esta escuela subsistió hasta mediados del siglo xx, en que fue incorporada la ex Universidad Técnica del Estado, como una de sus escuelas fundadoras. Durante su larga existencia, dependió del Liceo de Copiapó, del Ministerio de Industrias y Obras Públicas y, en 1898 se separó definitivamente como Escuela Práctica de Minería, otorgando hacia 1920 el título de Ingeniero Práctico de Minas. Más Tarde, el de Alumno Examinado, y el de Técnico Minero, desde 1925 a 1947.

La Escuela de Minas de La Serena fue fundada el 26 de agosto de 1887, dependiendo en sus primeros años del Liceo de Hombres de esa ciudad. Esta escuela estaba dirigida por una Junta de Vigilancia, que presidía el Intendente provincial, e integrada por el Director de la Escuela, dos miembros nombrados por la Municipalidad y otros dos nombrados por la autoridad provincial, debiendo ser mineros estos cuatro últimos o estar relacionados con la actividad en forma permanente. En 1888 se separa la Escuela del Liceo de Hombres y se la denomina Escuela Práctica de Minería. Hasta 1902 la Escuela de La Serena formó Mayordomos y Laboreros de Minas, título que se alcanzaba mediante estudios que duraban tres años, en los que se incluían enseñanzas teóricas y una práctica de seis meses. A partir de 1903 la Escuela empieza a otorgar los títulos de Administrador de Minas y Maestro de Beneficios, diplomas que se otorgaron hasta 1925, otorgándose con posterioridad los de Operario y Técnico Minero, como la Escuela de Minas de Copiapó.

Respecto de la tradición de la enseñanza minera en La Serena, hay que señalar que los primeros estudios en la materia corresponden al "Curso de Mineralogía", que inició Ignacio Domeyko en 1838, del cual egresan en 1840 los primeros titulados en la especialidad[7].

La Escuela de Salitre y Minas de Antofagasta fue creada en 1918 e inició actividades un año más tarde. Esta es la tercera de las escuelas de minas que, junto a las de Copiapó y de La Serena, serán incorporadas en 1947 a la recién creada Universidad Técnica del Estado.

En el año 1940 se crea la Escuela de Ingenieros Industriales, en Santiago, la que formará los primeros ingenieros industriales en las especialidades de Electricidad, Mecánica, Minas y Metalurgia, sobre

[7] MUÑOZ Correa, Juan Guillermo *op. cit.* (n. 6).

planes de estudios que complementaban la formación dada por la escuelas matrices en la formación de técnicos, esto es, la Escuela de Salitre y Minas de Antofagasta, la Escuela de Minas de Copiapó, la Escuela de Minas de La Serena y la antigua Escuela de Artes y Oficios de Santiago. Todas estas escuelas, incluida la de Ingenieros Industriales, darán lugar a la formación de la ex Universidad Técnica del Estado, a la que se integró además al Pedagógico Técnico y a la Escuela de Construcción Civil. Volveremos sobre la enseñanza de la minería en esta tradición, pero cuando nos refiramos a la Universidad de Santiago, como sucesora de la ex Universidad Técnica del Estado.

En la Tabla 1 se muestra la denominación de los títulos que se entregaron, por las respectivas instituciones, en las diversas épocas del desarrollo de la formación de profesionales en minería en Chile.

Tabla 1
EVOLUCIÓN DE LAS INSTITUCIONES DEDICADAS A LA ENSEÑANZA DE LA MINERÍA Y SUS TÍTULOS ORIGINALES

Año	Institución	Título
1853	Universidad de Chile	Ingeniero de Minas
1857	Escuela de Minas de Copiapó	Mayordomo de Minas
1887	Escuela de Minas de La Serena	Mayordomo y Laborero de Minas
1918	Escuela de Salitre y Minas de Antofagasta	Mayordomo de Minas
1940	Escuela de Ingenieros Industriales	Ingeniero Industrial en Minas
1947	Universidad Técnica del Estado	Técnico Industrial e Ingeniero Industrial en Minas
1981	Universidad de Santiago de Chile	Ingeniero de Ejecución e Ingeniero Civil de Minas
1981	Universidad de Atacama	Ingeniero de Ejecución e Ingeniero Civil de Minas
1981	Universidad de La Serena	Ingeniero de Ejecución e Ingeniero Civil de Minas
1981	Universidad de Antofagasta	Ingeniero de Ejecución e Ingeniero Civil Industrial en Minas

3. REFORMAS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En lo relativo a los cambios en la educación superior de nuestro país con impacto en la enseñanza minera, debemos considerar dos etapas o procesos de reformas. Nos referimos en primer lugar a la creación de la ex Universidad Técnica del Estado, en 1947, y en segundo término a la reforma general del sistema, en 1980.

La creación de la ex Universidad Técnica del Estado significó la incorporación de las tres escuelas de minas existentes a esta nueva entidad. Incorporadas a la nueva universidad pasaron a depender de las respectivas sedes, en 1952, es decir, de las sedes de Antofagasta, Copiapó y La Serena.

La reforma de 1980 produjo un aumento explosivo del número de instituciones de educación superior y de los alumnos matriculados en el sistema. Las normas legales que sustentaron la reforma definieron lo que era una universidad, los títulos y grados que podían otorgar y la definición de los programas de licenciatura, magíster y doctor.

Respecto de las dos entidades del Estado existente en la época, la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, la reforma tuvo un fuerte impacto orgánico pues significó el desmembramiento de todas sus sedes regionales, las que se constituyeron en universidades autónomas. De esta manera, las antiguas escuelas de minas de Copiapó, La Serena y Antofagasta, ya incorporadas a la ex Universidad Técnica del Estado, en 1952, pasaron a constituir ahora parte de las nuevas universidades con asiento en la regiones, la Universidad de Atacama, de La Serena y de Antofagasta, respectivamente, a las que si bien no se incorporaron como escuelas de minas, pues ya habían dejado de serlo, si lo hicieron como un flujo de tradición en la enseñanza de la minería, que ahora vuelve a tener su cabeza en el territorio en que dieron comienzo a esa noble tarea, en el siglo XIX y principios del siglo XX.

Esta situación, orientará nuestro estudio acerca de la historia de la enseñanza de la minería en las cinco instituciones en que actualmente se desarrollan esa disciplina, esto es, la Universidad de Chile, la Universidad de Santiago de Chile, la Universidad de Atacama, la Universidad de La Serena y la Universidad de Antofagasta, considerando que estas tres últimas entroncan sus tradiciones en la Escuela de Ingenieros Industriales de Santiago, primero, y más tarde en la ex

Universidad Técnica del Estado, antecesora directa de la actual Universidad de Santiago, sin dejar de tener en cuenta que con la reforma de 1981 emprenden caminos autónomos en su desarrollo.

4. LA UNIVERSIDAD DE CHILE

Los estudios relativos a la minería comienzan en la Universidad de Chile en 1853, y será la influencia de Ignacio Domeyko (1802-1889), catedrático de Mineralogía, trascendental para el desarrollo de la disciplina.

Hay que recordar que en la época la Universidad tenía el carácter de una academia científica que agrupaba a académicos de número y que, como tal, no impartía estudios de manera formal, los cuales se hacían en el Instituto Nacional, correspondiendo a la Universidad la examinación de los postulantes y la posterior entrega del título correspondiente a cada uno de los estudios, entre ellos el de ingeniero de minas. Si bien ya en la segunda mitad del siglo XIX la Universidad recupera paulatinamente su función docente, es con la reforma de 1927 que lo logran formalmente, de manera que los planes y programas de 1853 se desarrollaron durante algún tiempo en el Instituto, y los de 1949 ya estarán plenamente centralizados en la Universidad[8].

De acuerdo a la información entregada por el propio Departamento de Ingeniería de Minas de la Universidad de Chile, la actual carrera está fundada sobre una Licenciatura en Ciencias de la Ingeniería de carácter común, sin menciones, postergando la especialización para las etapas finales de la carrera profesional. En la especialidad de Ingeniería de Minas se integra en un solo programa las disciplinas de minería y metalurgia extractiva, con un fuerte acento en las tecnologías, economía y gestión, y protección del medio ambiente. La formación de especialistas propiamente tales, queda entregada a los programas de Magíster, que desarrolla el mismo Departamento.

[8] BRAVO Lira, Bernardino. *La Universidad en la Historia de Chile 1622-1992*. Santiago, 1992, pp. 115-119.

5. La Universidad de Santiago de Chile

En esta universidad los estudios de minería están radicados en el Departamento de Ingeniería en Minas, perteneciente a la Faculta de Ingeniería.

Como ya señalamos, la actual Universidad de Santiago de Chile es continuadora de la ex Universidad Técnica del Estado, creada en 1947, a través de la cual recoge la rica tradición del cultivo de la minería, que se inicia con las escuelas creadas en el siglo XIX y XX, que ya reseñamos. También es necesario precisar que esta antigua tradición llega a la Universidad de Santiago a través de dos etapas. La primera está constituida por el cultivo que se hizo de esa disciplina en las escuelas de minas de Antofagasta, Copiapó y La Serena, que formaban técnicos en minería, los cuales podían continuar sus estudios en la Escuela de Ingenieros Industriales de Santiago, desde que se crea esta escuela en 1940. La etapa siguiente, corresponde a la época en que esta tradición se funde en la Universidad Técnica del Estado, que en el momento de su establecimiento agrupa, entre otras, a las escuelas de provincia y a la Escuela de Ingenieros Industriales.

Establecida la Universidad Técnica del Estado, ésta sigue dando el título de Ingeniero Industrial en Minas, hasta principios de la década de 1970, en que se establece el título de Ingeniero Civil en Minas, entre otras razones, para asimilarlo a los títulos que otorgaban en ingeniería la Universidad de Chile y la Universidad Católica de Chile. En 1972, mediante la fusión de la Escuela de Artes y Oficios y la Escuela de Ingenieros Industriales se forma la Facultad de Ingeniería de la Universidad Técnica del Estado. En el caso de la especialidad en minas, los ingenieros civiles de minas recibían su formación inicial en las Sedes de Antofagasta, Copiapó y La Serena, y la complementaria, hasta alcanzar el nivel de ingeniero civil de minas, en el Departamento de Minas de la Escuela de Ingenieros Industriales. Sólo en 1976 este departamento admite directamente egresados de la enseñanza media, en un número de cien. Con el fin de darles la formación inicial, se creó en Santiago el programa de Ingeniero de Ejecución en Minas, cuyos egresados podían cursar el programa de ingeniería civil, del mismo modo que lo hacían los egresados de las sedes nombradas, en la cuales se transformaron los programas de técnico en programas de ingeniería de ejecución.

En el año 1982, por efecto de las disposiciones de la nueva legislación para la educación superior, que en su conjunto constituyen la reforma de 1981, se separa el programa de ingeniero de ejecución en minas del programa de ingeniería civil, para establecerse como programas separados y con finalidades profesionales distintas.

De acuerdo a la información proporcionada por el propio Departamento de Ingeniería en Minas, a la formación en ingeniería civil se dio mayor preponderancia, sin abandonar su sólida formación tecnológica, a los estudios de economía y gestión, y a la formación de habilidades intelectuales y cognitivas para adquirir conocimiento en forma autónoma, capacidad innovadora, responsabilidad social, tolerancia y liderazgo, de manera que los egresados puedan desempeñarse en áreas como gestión y administración de negocios mineros, prospección y ubicación de yacimientos, explotación de minas subterráneas y de superficies y faenas y procesamiento de minerales, entre otras.

6. LAS UNIVERSIDADES DE REGIONES

Las universidades de Antofagasta, Atacama y La Serena, creadas en el año 1981, establecen los programas de ingenieros civiles en minas inmediatamente después de ese año, que se agregan al de formación de ingenieros de Ejecución en la misma especialidad, que ya habían establecido en el carácter de sedes de la ex Universidad Técnica del Estado. Todas ellas cuentan con una larga tradición en la enseñanza de la Minería, la que comienza con las respectivas escuelas de Minas, creadas en siglo XIX y XX, como ya se reseñó. Junto a estos nuevos programas de ingeniería civil en minas, que la nueva calidad de universidad les permite desarrollar, subsisten los programas antiguos de ingeniería de ejecución en minas, desarrollándose naturalmente algunas etapas en la formación de ambas carreras en que las actividades académicas son comunes.

7. ESTUDIOS DE POSGRADO Y POSTÍTULO

Los estudios de postgrado en el área de minería son escasos y relativamente recientes, característica ésta última que es común en general al sistema de educación superior en nuestro país.

El Departamento de Ingeniería de Minas de la Universidad de Chile desarrolla actualmente un magíster en Economía de los Minerales, en conjunto con Curtin University of Technology de Australia. Este programa conduce al Master of Science, otorgado por esta última universidad, y al diplomado en Economía de los Minerales, otorgado por la Universidad de Chile. El foco del programa es la economía de los minerales, las finanzas en relación con la actividad minera, y otros campos relacionados, como impactos socio económicos de la minería, competitividad mundial y gestión internacional de recursos en minería.

La Universidad de La Serena mantiene un programa de Magíster en Ingeniería de Recursos Minerales, que apunta a la ingeniería relacionada con el óptimo aprovechamiento de los recursos minerales, desde su evaluación hasta su explotación y beneficio metalúrgico en condiciones ambientales seguras.

La misma Universidad de La Serena desarrolla un programa de Diplomado en Geomecánica Minera, cuya obtención es prerrequisito para el Programa de Master of Engineering Science (Mining Geomechanic), dictado en Australian School of Mines de Curtin University of Technology de Australia, paso que está regido por un convenio entre ambas universidades.

En lo relativo a diplomados y cursos de minería para titulados, la situación es la siguiente:

Universidad de Chile:
Diplomado en Economía de los Minerales.
Diplomado en Evaluación Geoestadística de Yacimientos.
Diplomado Geominero Metalúrgico.
Universidad de Santiago de Chile:
Curso de Minería a Rajo Abierto.
Curso de Minería Subterránea.
Curso de Minería sobre Fundamentos de Minería para profesionales no mineros.
Universidad de La Serena:
Diplomado en Gestión ambiental Minera.
Diplomado en Gestión Económica en Voladura de Rocas.

8. EVOLUCIÓN DEL CURRICULO FORMATIVO EN MINERÍA

Para la evolución del currículo y de las materias que comprenden la formación de ingenieros de minas, se consideran solamente los planes y programas de estudios formativos en minería aplicados en la Universidad de Chile[9], que se incluyen a continuación, puesto que permiten apreciar en toda su magnitud la evolución de estos estudios en nuestro país, en una tradición ininterrumpida de más de ciento cincuenta años. Hay que advertir que esta evolución es parecida en el resto de las universidades que actualmente forman recursos en ingeniería de minas.

Tabla 2
EVOLUCIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO
DE LA CARRERA DE INGENIERÍA DE MINAS EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE

Plan año 1853	
Primer año	Matemáticas.
Segundo año	Química mineral, Física y Matemáticas.
Tercer año	Docimasia, Mineralogía, Geología, Mensura de minas y Topografía.
Cuarto año	Mecánica, Explotación de Minas y Manipulaciones en el Mecánica, Explotación de Minas y Manipulaciones en el Laboatorio.
Plan año 1949	
Segundo año	Mineralogía, Tecnología de Materiales, Geometría Descriptiva y Física General.
Tercer año	Química Analítica I, Introducción a la Geología, Construcción General y Mecánica Aplicada I
Cuarto año	Química Analítica II, Introducción a la Metalurgia, Preparación Mecánica de Minerales, Mecánica Aplicada II y Geología General.
Quinto año	Geología Económica, Geofísica I, Química Analítica III y Hidráulica Aplicada.
Sexto año	Geofísica II, Tecnología del Petróleo, Concentración de Minerales y Explotación de Minas.

[9] BAROS Mansilla, María Cecilia. *150 Años de enseñanza de Ingeniería de Minas en la Universidad de Chile. 1853-2003.* Santiago: GráficAndes, 2003, pp. 68-70.

Plan año 1971.	Plan Semestral, 11 semestres.
Plan Común de Ingeniería, 5 semestres	*Obligatorios comunes:* Funciones de variables complejas y Ecuaciones Diferenciales Parciales. Química General II, Química Inorgánica, Geología General, Mineralogía y Petrografía, Mecánica de Fluidos, Resistencia de Materiales, Fisicoquímica Metalúrgica I, Trabajo de Título. *Obligatorio por Mención:* *Explotación de Minas:* Explotación de Minas I, Explotación de Minas II, Explotación de Minas III, Evaluación de Yacimientos, Metalurgia Extractiva I, Concentración de Minerales, Depósitos Minerales I, Geología de Minas, Topografía, Probabilidades, Introducción a la Geoestadística. *Cursos electivos:* 7 a 9 cursos electivos.
Plan año 1990.	Plan Semestral, 12 semestres.
Plan Común de 5 semestres. 7 semestres adicionales, separados en:	*Obligatorios comunes:* Estática Aplicada y Resistencia de Ingeniería, Materiales, Electrotécnia y Electrónica, Topografía I, Mineralogía y Geología; Introducción a la Economía, Investigación Operativa, Economía Aplicada, Fluidodinámica, Probabilidades, Inferencia Estadística, Métodos Matemáticos de la Ingeniería, Fisicoquímica Metalúrgica I, Construcción General, Legislación Minera, Administración de Empresas Mineras, Ingeniería Económica Minera, Química General II, Laboratorio de Química General, Química Inorgánica para Minas, Taller Título I, Taller Título II. *Obligatorios por Mención:* *Explotación de Minas:* Geología Estructural, Geología Económica, Concentración de Minerales, Cargío y Transportes de Minerales, Fundamentos de Mecánica de Rocas, Metalurgia Extractiva, Mecánica de Rocas Aplicada, Geología de Minas, Maquinaria y Mantención de Equipos Mineros, Evaluación de Yacimientos, Métodos de Explotación a Rajo Abierto, Métodos de Explotación Subterráneos, Proyectos Mineros, Ventilación de Minas y Aire Comprimido, Túneles, Chimeneas y Piques. *Cursos electivos:* 6 a 8 cursos electivos.

Plan año 2003	Plan semestral, 12 semestres
Plan Común de Ingeniería, 5 semestres	*Licenciatura:* Electrotecnia y Electrónica, Geología General, Geología Estructural, Fundamentos de Cristalografía y Mineralogía, Optimización; Economía, Evaluación de Proyectos, Fenómenos de Transportes, Estadística, Resistencia de Materiales, Análisis de Sistemas Particulados, Procesos de Conminución, Geotecnia Minera, Perforación y Tronadura, Fisicoquímica I, Química Inorgánica. *Carrera:* Metalogenésis; Contabilidad y Control de Gestión, Pirometalurgia, Procesos Hidro-electro metalúrgicos, Concentra ción de Minerales, Evaluación de Yacimientos, Gestión Ambiental de la Minería, Manejo de Minerales y Ventilación, Diseño de Minas a Cielo Abierto, Diseño de Minas Subterráneas, Gestión y Economía Minera, Legislación Minera, Dinámica y Control de Procesos o Complementos de Geotecnia o Geoestadística, Taller de Proyecto Minero o Taller de Proyecto de Planta, Introducción al Trabajo de Título, Trabajo de Título. *Cursos electivos:* 5 a 6 cursos electivos.

La primera conclusión que surge del análisis de los planes y programas precedentes es la complejidad creciente de los estudios destinados a la formación de un ingeniero de minas. Asimismo, es posible observar la distinción paulatina entre asignaturas que corresponden a la licenciatura en ciencias de la ingeniería, de las que tiene un carácter propiamente profesional, al punto que en los planes y programas del año 2003 se distinguen claramente, en tanto las primeras adquieren un carácter más bien teórico y las segundas uno práctico.

Es posible observar en la Tabla 2, la gran influencia que van alcanzando las ciencias básicas en la formación de los ingenieros, lo que contrasta con los profesionales formados en las escuelas de minas, en los comienzos de la enseñanza de la minería en nuestro país. Las necesidades asociadas al desarrollo tecnológico y el incremento del conocimiento en estas materias obligan al aumento de los años de estudio, a seis años en 1949, incorporando a la vez más cursos destinados a la formación profesional. En 1971, los programas comienzan a incorporar materias de las ciencias básicas de ingeniería, debido a que los profesionales deben enfrentar problemas energéticos, nuevos

materiales y un cambio en la visión sobre los problemas ambientales. A fines de los 90, se agregan nuevas materias relacionadas con los avances tecnológicos de la época y junto con esto se consideran además elementos de administración, gestión, economía y legislación, lo que orienta la formación hacia un perfil más equilibrado en relación a los problemas que este profesional enfrentará en las faenas mineras. Finalmente, se incorpora la gestión ambiental, cuestión fundamental en estos días, ya que la minería es una actividad que tiene una gran interacción con el medio ambiente, y que va acompañada de una alta producción de pasivos ambientales.

A este respecto, el Consejo de Decanos de las Facultades de Ingeniería de las Universidades Chilenas, condefi, ha establecido mínimos horarios y distribución de las disciplinas requeridas para la formación de los ingenieros. En el caso de los ingenieros de minas, se muestra a continuación, en la Tabla 3, la situación comparativa respecto de la Ingeniería Civil en Minas, de las Universidades de Chile, de Santiago, de La Serena y de Atacama[10].

Tabla 3
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LAS MATERIAS ENSEÑADAS EN LA INGENIERÍA DE MINAS

INSTITUCIÓN	CIENCIAS BÁSICAS	CIENCIAS DE LA INGENIERÍA Y FORMATIVAS	INGENIERÍA DE MINAS	TOTAL
U. de Chile	32	42	26	100
U. de Santiago	29	36	35	100
U. de Atacama	24	25	51	100
U. de La Serena	30	32	38	100
CONDEFI	31	46	23	100

Con esto se pretende entregar una sólida formación básica, junto con elementos fundamentales del diseño de la ingeniería y materias que permitan formar ingenieros integrales, que puedan incorporarse a la gestión y administración de recursos humanos y materiales, concientes de sus responsabilidades sociales y con el entorno.

[10] Informe: "Modernización Planes de Estudio Departamento de Ingeniería de Minas", Universidad de Atacama, 2005.

9. SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE PREGRADO EN MINERÍA

Como se aprecia en la Tabla 4, los estudiantes de ingeniería de minas, considerando civil y ejecución, son relativamente pocos, comparados con otras carreras de ingeniería u otras carreras de educación superior.

Tabla 4
NÚMERO DE ESTUDIANTES DE PREGRADO DE INGENIERÍA DE MINAS, AÑO 2006

INSTITUCIÓN	INGENIERÍA CIVIL	INGENIERÍA DE EJECUCIÓN	TOTAL
U. de Chile	120	–	120
U. de Santiago	360	280	640
U. de Atacama	202	7	209
U. de La Serena	96	297	393
U. de Antofagasta	160	85	245
Total	938	669	1.607

El cuerpo académico que se muestra en la Tabla 5, corresponde sólo a las profesores de planta de los diversos departamento de Ingeniería de Minas del país. Es interesante anotar que más del 50% está en posesión de estudios de postgrados, destacándose que alrededor de un tercio tiene el grado de doctor.

Tabla 5
CUADRO ACADÉMICO DE LOS DEPARTAMENTOS DE INGENIERÍA DE MINAS AÑO 2006

INSTITUCIÓN	DOCTOR	MASTER	ING. CIVIL	ING. EJEC.	GEÓLOGO	TOTAL
U. de Chile	6	4	1	--	--	11
U. de Santiago	2	6	4	1	1	14
U. de Atacama	3	1	7	4	1	16
U. de La Serena	5	2	1	6	2	16
U. de Antofagasta	4	2	1	2		9
Total	20	15	14	13	4	66

10. CONCLUSIONES

La enseñanza de la Minería en nuestro país tiene un origen noble y centenario, en tanto, forma parte de la tareas y funciones de un gremio medieval como el de los mineros, cuyo desarrollo no sólo preocupa a los que laboran en dicha importante actividad, sino que a la corona, en tanto la minería es una actividad económica y social que aporta de manera destacable al desarrollo económico y social, y al erario público, de donde nace el interés por ordenar jurídicamente su actividad, a fin de asegurar su exitoso desarrollo.

En la historia del establecimiento de las primeras escuelas de minería, se puede apreciar un interesante proceso de vinculación de los privados, agrupados en el gremio minero, con las autoridades públicas, todos los cuales integraban cuerpos directivos en el área minera, como la Junta de Minería, integrada por representantes del gremio y presidida por el Intendente de la provincia. Esta situación se aprecia claramente en el proceso de creación de la Escuela de Minas de Copiapó, cuyo financiamiento descansó en un impuesto creado por la propia Junta y un aporte determinado del gobierno.

La historia de la enseñanza de la minería muestra dos claras tradiciones en el desarrollo de los estudios. Una proviene de las escuelas de minas creadas a partir del siglo XIX en provincias, las que entroncarán posteriormente en la ex Universidad Técnica del Estado, actual Universidad de Santiago de Chile. La segunda, es la tradición que forma la Universidad de Chile, quien comienza el cultivo de los estudios sobre minería en 1853, cultivo que tendrá un carácter y un desarrollo autónomos, hasta alcanzar la realidad que muestra en la actualidad.

Sin embargo, la evolución más reciente de los estudios y la actividad formadora de ingenieros civiles en minas es común a ambas tradiciones.

Lo más notorio en esa evolución es la complejidad creciente de los estudios, las separación entre asignaturas destinadas a las formación general del ingeniero, reunidas en los programas de licenciatura, y las asignaturas de especialidad, las que relativamente tienen un carácter más aplicado. La misma evolución, muestra la incorporación paulatina de asignaturas destinadas a una mejor formación científica de los estudiantes, como una más sólida preparación en ciencias de la economía, la gestión y actividades académicas destinadas a desarro-

llar capacidades de emprendimiento, de auto estudio e investigación. Asimismo, el análisis de la evolución de los planes de estudio muestra que los cambios han estado también asociados a los cambios sociales, particularmente en lo relativo a los problemas energéticos y de medio ambiente, así como los que inciden en la formación humana de los estudiantes. Estos cambios permiten proyectar el desarrollo de los estudios en asociación con los constantes cambios del entorno, los cuales hacen necesario considerar nuevas habilidades en los perfiles de egreso, a fin de que los egresados estén habilitados para enfrentar dichos cambios, todo lo cual se considera actualmente en las políticas sobre acreditación de calidad de las carreras profesionales.

A este respecto, vale la pena consignar que a la fecha ninguna de las carreras de ingeniería de minas, de ejecución o civil, ha sido acreditada por la Comisión Nacional de Acreditación de Programas de Pregrado.

La situación actual, en relación con el cuerpo académico nacional destinado al cultivo de la disciplina, nos muestra un conjunto de académicos con un buen porcentaje de formación de postgrado, magíster y doctor. Algunos departamentos muestran un mayor número de docentes que otros, esto seguramente se debe al hecho que las tres universidades regionales y la Universidad de Santiago forman ingenieros de ejecución en minas e ingenieros civiles en la especialidad y la Universidad de Chile sólo lo hace en el nivel de ingeniería civil.

Respecto del número de alumnos que actualmente cursa los estudios, la mayor parte corresponde a la carrera de ingeniería civil en minas, correspondiendo a un casi sesenta por ciento. El resto, corresponde a la formación de ingeniería de ejecución en minas.

BIBLIOGRAFIA

1. BAROS Mansilla, María Cecilia. *150 años de enseñanza de Ingeniería de Minas en la Universidad de Chile.* Santiago: GráficAndes, 2003, 83 p.
2. BRAVO Lira, Bernardino. *La Universidad en la Historia de Chile 1622-1992.* Santiago: Pehuén Editores, 1992, 453 p.
3. *Centenario de la Escuela de Minas de España 1777-1877.* -2ª ed.- Madrid: Litoprint, 1977, 300 p.

4. ESCOBAR Hinostroza, Ramón. *Discurso pronunciado con ocasión del 50° aniversario de la Escuela de Ingenieros Industriales.*
5. Informe "Modernización Planes de Estudio del Departamento de Ingeniería de Minas". Atacama: Universidad de Atacama, 2005.
6. MÉNDEZ Beltrán, Luz María. *Instituciones y problemas de la minería en Chile 1787-1826.* -1ª ed.- Santiago: Ediciones de la Universidad de de Chile, 1979, 173 p.
7. MUÑOZ Correa, Juan G. [*et al*]. *La Universidad de Santiago de Chile: Sobre sus orígenes y su desarrollo histórico.* Santiago: la Universidad, 1987.
8. TAGLE Rodríguez, Emilio. *Legislación de minas.* Santiago: Imprenta Chile, (s.a.), 347 p.

ESCUELAS DE TEATRO. BREVE ESTUDIO

ALEJANDRO SIEVEKING
Presidente de la Academia Chilena de Bellas Artes

RESUMEN

Después de un breve resumen del desarrollo del teatro en Chile, el estudio se centra en en auge de escuelas de teatro en el país, que superan las veinte.

Siguiendo un método centrado en la realización de entrevistas a siete directores de escuelas universitarias, comprendidas las dos con mayor trayectoria –la de la Universidad de Chile y la correspondiente a la Pontificia Universidad Católica de Chile–, el autor examina algunos puntos de la oferta educacional en este campo: la existencia de exámenes de admición y sus modalidades; la malla curricular y la extensión de los estudios de pregrado, comparando el tiempo dedicado a ramos teóricos y prácticos; el desarrollo de estudios específicos de actuación; la enseñanza de la dramaturgia; la realización de actividades extracurriculares; la existencia de becas y, finalmente, la producción de publicaciones académicas en el área.

Palabras clave: enseñanza del teatro; enseñanza universitaria; oferta educacional; dramaturgia; teatro.

ABSTRACT

After a brief summary of the development of theater in Chile, the study focuses in the increase in the country of acting schools, which exceed twenty.

Following the method centered in the realization of interviews to seven university faculty directors, among them two with the greatest trajectory –the one of the University of Chile and the school of the Pontificia Universidad Catolca (Catholic University)–, the author examines some of the aspects of the educational offer in this field: the existence of admission exams

and its modalities; their curricula and the extension of their pregraduate studies, comparing the time dedicated to theoretic and practical subjects: the development of specific acting studies; dramaturgy studies; the performance of extracurricular activities; the existence of scholarships and, finally, the production of academic publications in that field.

Key words: theater teaching; university teaching; educational offer; dramaturgy; theater.

1. INTRODUCCIÓN

Aunque no se tiene información de que los griegos tuvieran escuelas de teatro, por ser una actividad derivada de la religión, es lógico pensar que los sacerdotes instruían a niños y jóvenes. "Orfeo y Museo, al instituir los misterios –escribe Luciano– ordenaron que no se pudiera explicar las cosas santas sin la danza y el ritmo". Los participantes en los actos religiosos eran preparados e instruidos por sus mayores. Cuando el teatro se independizó de la liturgia, con Tespis, no sería de extrañar que la formación de los nuevos actores se hiciera del mismo modo. Y, sin duda, la situación era igual en otros países como Egipto y Japón, siempre con un predominio de lo musical y lo dancístico por sobre el texto. Más adelante tenemos datos claros de que Shakespeare, quien no estudió actuación, se incorporó a una compañía de teatro y sus conocimientos derivaron de la práctica del oficio. Lo mismo en el caso de Moliere y muchos más hasta finales del siglo XIX, en que Stanislavsky propuso un sistema de actuación que se estudió en todo el mundo. Desde ese momento empezaron a crearse estudios específicos y aparecieron escuelas, en París existía algo similar, el Conservatorio, donde los jóvenes presentaban escenas de Racine o Corneille, escritas en verso, puesto que era considerada la mayor dificultad, en una interpretación, hablar naturalmente y con sentido, respetando la métrica y el estilo de cada autor. Ser premiados equivalía a entrar a formar parte del elenco de la *Comedie Francaise.*

En Chile, a comienzos del siglo XX, la actividad teatral era continua pero escasa y la cultura de los directores de compañía, pobre. Lo que movía el ambiente teatral eran las compañías extranjeras que estaban a un nivel muy superior y que servían de modelo a los chilenos. Algunas compañías se hicieron populares gracias a "estrellas", actores

de gran carisma, buena presencia, y hermosas voces que alcanzaron una enorme popularidad, como el caso de Alejandro Flores, Rafael Frontaura y, más tarde, Lucho Córdoba, éste último en la comedia. La incorporación de nuevos actores se debía a la casualidad, al parentesco, la amistad, a un físico agraciado que los hacía candidatos a los galanes que nunca faltaban en el tipo de obras que se elegían y, en numerosas ocasiones, a la insistencia de jóvenes que sentían una real vocación por el teatro, con talento o sin él. La visita de la Compañía de Margarita Xirgu, a fines de los años 30, mostró un tipo de obras totalmente desconocidas, tanto para los actores como para el público, y produjo gran efervescencia. Pedro de la Barra, recién egresado del Instituto Pedagógico, recibió además el impacto y la influencia de los españoles llegados en el *Winnipeg*, y su latente idea de formar un teatro de arte se materializó con la creación del Teatro Experimental de la Universidad de Chile, con el apoyo del rector Juvenal Hernández. De la Barra, al mismo tiempo que ejercía de director de las obras, hacía de profesor de los actores, la mayoría pertenecientes al Instituto Pedagógico o egresados de él.

Una vez demostrada la forma de renovar el teatro chileno, con el apoyo alcanzado en público y crítica, Pedro de la Barra, desarrolló la idea de crear una Escuela de Teatro. Pero no fue una empresa fácil. Algunos, ahora, se atribuyen la creación de los estudios teatrales sistemáticos en Chile. La verdad es que los primeros intentos no pasaron de ser talleres, limitados por la escasez de profesores y de alumnos. Pedro de la Barra quería organizar la primera escuela teatral de Chile, con las características que cualquier escuela de ese nivel debe tener. Para eso el Teatro Experimental envió a Agustín Siré, uno de sus miembros más distinguidos, a Europa a visitar las Escuelas existentes durante dos años y a hacer un registro de las mallas curriculares y de las actividades extra programáticas que podrían ayudar a hacer del actor una persona más completa. Así se formó la primera Escuela de Teatro con estudios universitarios, dependiente de la rectoría de la Universidad de Chile. Años después se creó la Escuela de Teatro de la Universidad Católica, que fueron las únicas en Santiago durante las décadas entre 1950 y 1970. Pedro de la Barra creó, además, otra Escuela en Antofagasta y más adelante funcionaron otras en Valparaíso y Concepción. Durante la década de los ochenta aparecieron cada vez más escuelas de Teatro universitarias, incluso algunas particulares de

gran prestigio, como las de Gustavo Meza, Fernando Cuadra y Fernando González. La carrera de actuación dejó de ser mal mirada por las familias de los alumnos, en gran parte a causa del auge de las teleseries, promovidas a lo largo del país por los más importantes estudios de televisión, allí los egresados tenían una posible fuente de trabajo, muy bien remunerada, sin contar que la fama de los actores de televisión resultaba muy persuasiva para los padres de los candidatos a actores. Otra teoría interesante relativa al auge de las escuelas de teatro en el país, que sobrepasa la veintena, es la del director de la Escuela de Teatro de la Universidad Arcis, Ramón Griffero, quien sostiene que los jóvenes no se sienten representados por los movimientos políticos y buscan en el teatro la forma de expresar sus inquietudes. En la actualidad hay muy pocas universidades sin una Escuela de Teatro, según algunos demasiadas para los cupos de trabajo, que no eran tan abundantes como se suponía. Héctor Noguera, decano de la Facultad de Artes de la Universidad Mayor, compara la presente situación con el auge en agricultura de ciertos productos, como lo fue el kiwi, en que todos plantaron lo mismo, con el resultado de que la producción del fruto se desvaloró. También Noguera considera que el mercado laboral determinará si es necesaria tal cantidad de escuelas teatrales, de no ser así, muchas de ellas tendrían sus días contados.

2. MÉTODO

He entrevistado a los directores de siete escuelas universitarias, pensando en la trayectoria de las dos más antiguas, esto es: la de la Universidad de Chile (que no es una Escuela, sino que corresponde al Departamento de Teatro de la Facultad de Artes) la de la correspondiente a la Pontificia y Universidad Católica de Chile; las que han funcionado por más de diez años: UNIACC, Arcis y Finis Terrae, y en las de reciente formación: Diego Portales y Santo Tomás, esta última es la más nueva, ya que está en su primer año de trabajo. Mi empeño ha sido, en lo posible, descubrir si hay semejanzas o diferencias considerables en estos estudios. El diagnóstico final debe realizarlo el propio lector, aún cuando, repitiendo lo ya dicho, las escuelas de Teatro tienen más alumnos de lo que el mercado laboral puede absorber. Fenómeno que también se produce en las escuelas de Periodismo.

Casi todas las escuelas aceptan entre treinta y cinco y cincuenta alumnos, excepto la Universidad de Chile con un cupo de sólo veinte nuevos alumnos en primer año.

Con respecto a este problema, es importante considerar que, en muchos casos, las escuelas sólo pueden mantener su nivel con una determinada cantidad de alumnos; motivo por el cual se corre el peligro de dejar estudiantes que no tienen talento como actores, sólo para contar con su presencia. Conscientes del problema algunas escuelas preparan a éstos para otras labores teatrales, como dirección, diseño, administración o pedagogía en actuación. Esta última disciplina está destinada a ser utilizada en otras escuelas de teatro, en liceos, grupos de aficionados, de tercera edad, tanto en Santiago como en provincias.

También se estimula la creación de textos teatrales, pero esta actividad, debido a su importancia, merece un análisis aparte. Algunos de estos alumnos hacen post grados que les permiten llegar a ser estudiosos del arte teatral, tanto en las nuevas tendencias como en el análisis de las distintas etapas del teatro chileno, refiriéndose a grupos o, principalmente, a autores.

Las preguntas realizadas a los directores de dichas escuelas, se refirieron a los temas que titulan los siguientes párrafos. Los directores entrevistados fueron: José Pineda, de la Universidad de Chile, Macarena Baeza (subrogante) de la Pontificia Universidad Católica, Ana Reeves, de la Universidad UNIACC, Ramón Griffero de la Universidad Arcis, Eduardo Guerrero de la Universidad Finis Térrae, Rodrigo Bastidas de la Universidad Santo Tomás y Carla Achiardi de la Universidad Diego Portales.

Me siento obligado a expresarles mi agradecimiento por su acogida y paciencia.

3. EXAMEN DE ADMINISIÓN

Encontramos diferentes criterios en este sentido; la mayor parte de las escuelas realizan una entrevista personal con los alumnos, que luego deben memorizar y presentar una escena, habitualmente de alguna obra chilena para que el lenguaje no les resulte desconocido. Todo esto en un plazo que no sobrepasa los diez días, dependiendo de la cantidad de postulantes.

Un criterio totalmente distinto es la de Santo Tomás, donde no se toma examen de admisión, entran todos los alumnos inscritos (lo mismo hace DUOC) así los alumnos tienen un semestre para prepararse y la comisión pueda realizar la selección con menor riesgo de error. Al final de este período se decide quiénes continuarán y quiénes no. Desde luego esto no es factible en escuelas que reciben más de doscientos postulantes al año (Chile, Católica, Arcis, Finis Térrae).

En algunos casos los alumnos deben dar parte del examen en traje de baño (bikini, tanga), con el objeto de comprobar si los futuros actores tienen un físico normal. Esta idea es violentamente rechazada por otras escuelas que sostienen que, muy a menudo, defectos como una excesiva gordura, y hasta ciertas malformaciones, son superadas por el talento, que es, desde luego, lo fundamental. La búsqueda de la belleza física sería más apropiada para futuras estrellas de televisión que para actores. Los que no piensan así insisten en que el punto es que un físico defectuoso limita considerablemente la carrera del alumno y lo reduce a una especie de fenómeno circense, posible víctima del morbo del público o de los directores. Siendo profesor de una academia particular me tocó discutir el problema a raíz de la presencia de una alumna con un problema en un pie que, según el profesor de movimiento, la incapacitaría para realizar ciertos ejercicios. La alumna tenía condiciones y fue aceptada. En la práctica resultó que el problema de movimiento la hizo desistir de participar en ese curso específico, la alejó de sus compañeros de curso, desarrollando un comportamiento que me atrevería a calificar de neurótico. Llegó sólo hasta el final de primer año. Por otro lado es ridículo eliminar a un postulante porque no corresponde al ideal de belleza del momento ya que, según ese criterio, muchos de los más populares actores chilenos no habrían tenido opción de mostrarnos su enorme talento.

Naturalmente el costo de los estudios es, en sí mismo, una limitación para los postulantes, pero esto no depende de los directores sino del arancel exigido por las distintas universidades.

4. MALLA CURRICULAR

Todas las escuelas tienen ocho semestres, (la UNIACC es la única excepción, ya que tiene nueve), el último de los cuales se dedica al montaje de una obra a cargo de un director profesional.

Lo primero digno de destacar es la relación del tiempo de enseñanza dedicado a los ramos prácticos (entre 60% y 75%) y a los ramos teóricos (40% a 25%).

Se consideran como ramos prácticos: Actuación, Percepción actor (Pontificia Universidad Católica), Actuación para cine (Arcis y UNIACC), actuación para Televisión (UNIACC y Santo Tomás) movimiento, percepción del movimiento (Pontificia Universidad Católica y Finis Terrae), Comedia del Arte (Diego Portales), Pantomima (Finis Terrae), danza (Universidad de Chile, UNIACC), baile (UNIACC), voz, Expresión Vocal (Universidad de Chile), Verso (Pontificia Universidad Católica, Diego Portales y Finis Terrae), canto (Universidad de Chile. Pontificia Universidad Católica, Finis Terrae, Santo Tomás, UNIACC, Diego Portales), Percepción Musical (Diego Portales), Expresión Corporal (UNIACC), Creatividad Corporal (Santo Tomás), Teatro del cuerpo (Santo Tomás), Máscara (Finis Terrae), Máscara Expresiva (Santo Tomás), Acrobacia (Universidad de Chile.), Esgrima (ARCIS), Yoga (Santo Tomás), Técnicas circenses (UNIACC), Maquillaje (Universidad de Chile, Finis Terrae y Diego Portales). El Departamento de Teatro de la Universidad de Chile tiene la única Escuela de Diseño (Escenografía y vestuario), pero otras tienen estudios importantes en este tema (Finis Terrae).

Generalizando encontramos cuatro bloques distintos, con variaciones según el objetivo de cada Escuela, que se podrían resumir en lo que es común a todas ellas: Actuación, Voz, Movimiento y Diseño.

Se consideran como ramos teóricos: historia del Teatro (Universal, separándolo del latinoamericano y chileno), Dramaturgia (técnicas y creación de textos en talleres), semiótica teatral, semiología, producción y gestión cultural, historia del Arte, estética, psicología aplicada. UNIACC tiene un curso de Pedagogía Teatral; La Pontifica Universidad Católica tiene un curso antropológico y otro teológico que son obligatorios. Santo Tomás un semestre de Cultura y Valores, de Filosofía Tomista del hombre y otro de Ética profesional.

Debido a la muy incompleta preparación con que salen los alumnos de la enseñanza media, algunos cursos están destinados a suplir sus carencias con cursos de Formación General (Finis Terrae es la que mantiene este esfuerzo de recuperación por una mayor cantidad de semestres).

Otro curso que ha incorporado la mayoría de las escuelas es el de inglés, con tres o más semestres de estudio.

Los cursos electivos han adquirido, igualmente, una gran importancia, en un claro intento de hacer del egresado una persona más preparada para enfrentar un medio que tiene un alto porcentaje de cambio. La transformación constante es parte esencial del fenómeno teatral y quien se empecina en hacer las cosas sólo de una manera tiene pocas posibilidades de mantenerse en esta actividad. Es por eso que se potencia la actitud de permanente trabajo. En el medio teatral se experimenta en forma continua, lo que hace diez años era un logro enorme ahora resulta desconocido o anticuado o, por último, poco original. Las nuevas generaciones quieren expresarse a su manera, pero tampoco pueden hacerlo desconociendo las técnicas que son la base del arte, de ahí que las mallas curriculares intenten darle al estudiante herramientas eficaces para realizar o enfrentar su trabajo que, en esta profesión, no tiene fin.

Hay que considerar que ninguna malla es totalmente definitiva, siempre se la está revisando, tanto para modificarla de acuerdo a nuevos criterios y necesidades, como por la necesidad de confirmar su eficiencia. Un ejemplo es la evolución de la Escuela de Arcis, que partió muy ligada al estilo del circo-teatro y ahora pone mayor énfasis en la relación con los textos teatrales, o la Diego Portales que simplificó su malla en 2001, con una menor carga académica, con sólo ocho ramos por semestre.

5. ACTUACIÓN

Quiero referirme aquí al desarrollo de estos estudios específicos, ya que son la base y razón de ser del artista llamado actor, sin detallar las leves diferencias entre una y otra escuela.

Por ser Stanislawsky el más importante teórico de la actuación, su sistema de trabajo se utiliza en varias escuelas, casi siempre como base, o simplificado, porque, de hecho, ya no se aplica nunca en su totalidad. Recordemos que una famosa escuela estadounidense, el *Actor's Studio*, aplica este método de trabajo de una manera más práctica que teórica con excelentes resultados. Es por eso que todas las escuelas se esmeran por generar un acuerdo total de criterio entre sus profesores, evitando cualquier tipo de dispersión, a menos que se utilicen estilos diferentes para afirmar la dirección establecida.

Durante el primer semestre se hacen distintos tipos de ejercicios de improvisación y observación. En el segundo semestre, por lo general, se preparan escenas u obras cortas con las que se da el primer examen. En el tercer semestre se suele enfrentar el Realismo; aquí es necesario aclarar este concepto: toda obra, aunque pertenezca al más desenfrenado teatro del absurdo, está representada por actores que deben usar su cuerpo (inmóvil o en movimiento), y su voz, palabras, sonidos, cantos. El intento de cambiar o disimular lo humano, por lo tanto, tiende a fracasar. Esto no quiere decir que el realismo sea una reproducción exacta de la realidad, no, es lo que parece ser real. Como bien explica Ramón Griffero, es un fenómeno propio de la actuación y no necesariamente de la puesta en escena de una obra. *Las tres hermanas* (Chejov) pueden dialogar adentro de una piscina, pero el espectador tiene que reconocer (o conocer) a los seres humanos que son las tres hermanas".

La variedad y las variaciones acerca de este problema tienen mucho que ver con la sensibilidad y tendencias de cada escuela y de cada profesor.

El cuarto semestre varía de acuerdo al programa, pero es usual que se enfrente el teatro clásico o las vanguardias. Si se trata del clásico es reforzado con clases de verso, ya que están íntimamente ligados. En este sentido la ignorancia de los alumnos suele ser abrumadora, incapacitándolos para enfrentar textos de Shakespeare, Lope de Vega o Calderón de la Barca, sólo por nombrar a algunos de los autores que más siguen representándose. Los profesores con conocimientos sobre el verso también son escasos, de manera que muchas veces se usan traducciones de Shakespeare en prosa de muy baja calidad, aunque en Chile se cuenta con algunas excelentes, como la de Pablo Neruda de *Romeo y Julieta*, la de Nicanor Parra de *El Rey Lear*, también puede encontrarse la adaptación-traducción de León Felipe de *Noche de Reyes*. Gracias al amor de algunos directores por el teatro clásico español, poco a poco se le está dando a este estilo una mayor importancia en los estudios universitarios, puesto que en la enseñanza media se tocan con demasiada superficialidad, dificultando su comprensión y, por lo tanto, el interés de los alumnos. Siendo Shakespeare el autor teatral canónico por excelencia, es indispensable e inevitable enfrentar las dificultades de su puesta en escena.

Al hablar de las vanguardias es recurrente acudir a Jarry, Ionesco y a Beckett, pero se estudian también los más recientes, sobre todo

al más admirado, Koltés. En este campo los profesores están bien preparados y se interesan, interesando a su vez a los estudiantes, por los autores que reflejan el momento actual. La adaptación de novelas modernas al teatro requiere de conocimientos de Dramaturgia, por lo que se toca sólo cuando estos estudios ya están avanzados, es decir en cuarto o quinto semestre.

Brecht es un caso aparte porque su estudio conduce a investigar un modo muy definido de actuación basado en el distanciamiento del actor, en el que éste "muestra" al personaje, más que "sentirlo", y su influencia ha sido importantísima, incorporándose hasta hoy en muchos montajes de autores más recientes o en la concepción de montajes de los clásicos, tal y como hizo el mismo Brecht con sus montajes de Lessing, por ejemplo. Artaud no es tanto un autor como una manera de enfrentar el teatro y su influencia se mantiene, aunque con menos interés que hace algunos años.

También se enseña y practica, dentro de los programas, la creación colectiva (quinto semestre), forma de trabajo de gran popularidad desde hace varios años. Su práctica tiene por objeto convertir a los estudiantes en adaptadores de otros textos y de la realidad misma, ayudándolos a mostrar su visión del mundo. Se pretende que esto ayuda a la creación personal, sin ceñirse a un texto ya escrito. Sin embargo la falta de preparación de muchos alumnos determina la aparición inevitable de autores, que manejan, en ocasiones, la creación colectiva como un método de trabajo para solucionar algunos problemas técnicos.

Como ya señalé, en el último semestre se monta una obra a cargo de un director profesional, con escenografía, vestuario e iluminación, destinada a ser mostrada a todo público durante una temporada normal, experiencia que, como veremos más adelante, no es nueva para la mayoría de los estudiantes gracias a los festivales.

Para el egreso, graduación o titulación se pide un trabajo de investigación en un nivel mucho más exigente que los realizados con anterioridad en los ramos teóricos.

Me parece aclaratorio reproducir aquí los artículos 55 y 56 del Reglamento General de los programas académicos de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile:

"*Artículo 55.* Las Memorias, Seminarios de Título, los trabajos finales de Creación Artística constituyen actividades curriculares, cuyo objetivo fundamental es la evaluación de la capacidad del estudiante para aplicar los conocimientos y las técnicas adquiridas en sus estudios, con el propósito de desarrollar un trabajo original y creativo".

"*Artículo 56.* Las Memorias son actividades curriculares en las que podrán participar hasta dos alumnos. Los seminarios de Título o Grado son actividades colectivas en las que podrán participar desde tres alumnos como mínimo hasta seis como máximo. Los trabajos finales de Creación artística son actividades curriculares de carácter individual".

En una actividad eminentemente grupal es necesario fomentar el trabajo colectivo, razón por la cual se intensifica la idea de que, más que egresar actores, egresen "Compañías".

6. DRAMATURGIA

Se ha hecho un ramo imprescindible dado que ahora las compañías de actores jóvenes no tienen opción de trabajar con directores que puedan ayudarlos a analizar o interpretar un texto. Y, en caso de conseguirlo, un actor no participante en el proceso de gestación o producción de una obra es considerado un lastre, aunque es obvio que siempre habrá algunos más capacitados que otros en este tipo de actividad. La idea es que, aún cuando no sean creadores, puedan intervenir en el proceso conociendo tanto la estructura del texto, como el desarrollo de la acción y de los personajes.

Las escuelas que más tiempo dedican a esta materia son la Pontificia Universidad Católica, Finis Terrae, Arcis y Diego Portales, pero en otras, como la Universidad de Chile y UNIACC se realizan festivales (esto también forma parte de las actividades extracurriculares de las escuelas antes nombradas) donde los jóvenes autores presentan sus creaciones, casi siempre ante un jurado que premia de algún modo la obra más lograda.

7. ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES

Los festivales recién mencionados, algunos con una trayectoria de más de diez años, no sólo tienen la intención de que los alumnos

muestren su producción y la refuercen con la impagable experiencia del estreno y la competencia sino que, además, existe la intención de tomar contacto con las otras escuelas, siendo menos importante la competencia que el encuentro y el intercambio de opiniones acerca del enfoque de sus estudios. En este sentido es necesario aclarar que no sólo existen festivales internos, también hay otros en que se reúnen cursos de distintas universidades.

La Universidad Católica tiene, por ejemplo, un acuerdo con la Universidad de Chile para que los alumnos de Diseño Escenográfico de ésta última, diseñen y monten los decorados en el examen final. También se realizan talleres sobre distintos temas, Dramaturgia casi siempre, o expresiones que amplíen el panorama, como el teatro oriental, especialmente el Butoh, forma de teatro japonés de larga tradición. Los talleres están destinados a profundizar determinados temas tratados en la malla curricular o a suplir la falta de ciertas disciplinas. Un ejemplo podría ser la esgrima, que es necesaria para representar algunos clásicos y para practicar el sentido de oportunidad de respuesta al estimulo, imprescindible en la acción escénica. Si la escuela no tiene ese ramo en la malla curricular, como ocurre en la UNIACC, se incorpora un ramo agregado para preparar a los alumnos.

En Arcis la Escuela de Cine solicita la participación de los estudiantes de teatro para la realización de sus cortos contribuyendo una, alianza muy útil y preparatoria. En esta misma universidad también deben hacer giras con sus montajes.

En todas las escuelas se prepara a los estudiantes para autogestionar su trabajo y que, una vez egresados, conozcan los sistemas para conseguir apoyo económico para sus montajes o sepan como concursar y presentarse a casting de cine, comerciales y doblajes de teleseries extranjeras.

9. BECAS

A causa del auge de las escuelas de teatro postulan muchos alumnos cuyas familias no tienen una buena situación económica, tal como ocurre en gran parte de las carreras universitarias. Dado que el costo de los estudios teatrales es alto, entre doscientos mil y doscientos cincuenta mil pesos mensuales, se presentan muchos casos de estudiantes

que no pueden enfrentar el pago. Este problema no tendría mayor importancia que en las otras profesiones, si no fuera que se dan casos en que los futuros actores no tienen el dinero para costear sus estudios y sí, talento. Esta es una verdadera complicación para los directores de las escuelas. En algunas de ellas, Arcis, existe una beca de excelencia que se otorga a quienes están en este caso, y pueden seguir con sus estudios cancelando sólo el 50% del arancel. Lo mismo ocurre en Finis Terrae, donde, a los dos mejores alumnos de cada carrera se le devuelve el 50% del costo o se alargan los plazos de pago o se hacen prórrogas. En Santo Tomás no hay becas, lo mismo en la Pontificia Universidad Católica. Pero esta última escuela da una asistencia socioeconómica, existe una matrícula de Honor, que cobra sólo el 50% y está apoyada por dos fundaciones que dan becas completas.

Otro sistema de ayudar a los alumnos al pago de sus estudios, si es que tienen talento, es darles trabajo como ayudantes y, por lo general, hay una preocupación por ayudar en todo lo que sea posible para que no se vean obligados a dejar la Escuela.

10. PUBLICACIONES

La revista *Apuntes* de la Escuela de Teatro de la Universidad Católica es, sin duda, la revista teatral más importante del país y ha mantenido su publicación desde los años cincuenta, recibiendo, además, premios y reconocimientos de otros países. Esto se debe más que nada a su directora, María de la Luz Uribe, que es una de nuestras más activas estudiosas en el ámbito del teatro. En ella participan tanto profesores como ensayistas, teóricos, actores, directores y alumnos.

La sigue muy de cerca la revista de la Universidad Finis Terrae *Teatrae*, de más reciente formación, pero que ya lleva diez números de investigación, análisis y publicación de textos. Es un notable aporte al conocimiento de los temas que más interesan a la gente de teatro.

La publicación de *Teatro* de la Universidad de Chile es muchísimo más esporádica, ha publicado sólo seis números en más de cuarenta años. UNIACC tiene una revista de la universidad y no es específicamente teatral, aunque en ocasiones se toquen los problemas o los hallazgos de la Escuela de Teatro. La Universidad Diego Portales tiene una revista en proyecto; Arcis no la tiene, pero las publicaciones

de los alumnos de periodismo le dan mucha importancia a las actividades de esa Escuela.

11. CONCLUSIONES

Este me resulta un título un tanto pretencioso para lo que deseo expresar a continuación. Lo que intentaré, muy brevemente, es señalar un punto que no he tocado a fondo hasta ahora y es que estamos hablando del estudio de un arte. Y, en cualquier arte, la técnica puede enseñarse pero el talento no. De modo que una persona con talento necesita esta preparación para dirigir y organizar sus interminables estudios, ahorrándose el desgaste que se produce en los autodidactas. Pero un alumno, por muy estudioso que sea, no puede pretender que lo conviertan en un buen actor, si no tiene las naturales condiciones que esta profesión exige. Me parece importante señalarlo porque se producen muchas desilusiones en el alumnado cuando descubren que no basta el empeño y el amor por el teatro para conseguir logros de importancia. Es necesario que ellos lleguen a tener clara conciencia de que esa pasión por el teatro puede expresarse de otras formas que no se limiten sólo a la actuación.

Es un arte y, como en todas las artes, no hay un criterio único, parte esencial es buscar, experimentar, ojalá descubrir nuevos caminos, porque ningún arte es estático, necesita la permanente renovación. Aquel que cree que las cosas se pueden hacer de una sola manera no tiene cabida aquí, por mucho éxito que haya logrado en un momento. Siempre vendrán otros más jóvenes detrás y a ellos hay que ayudarlos como mejor se pueda y, también, aprender de ellos.

SÍNTESIS CURRICULAR DE LOS AUTORES

NURIA ALSINA JARA: ingeniera en ejecución química, Universidad del Norte, Antofagasta (1970); ingeniero civil en Química, por la misma Universidad (1978). Post-título, Estudios Superiores de Administración de Empresa, Pontificia Universidad Católica de Chile (1984). Ha realizado varios cursos de especialización, entre otros, uno de *Planificación Estratégica*, con profesores del Sloon School of Management del M.I.T de Bostón. Participación en varios talleres y seminarios de Gestión Tecnológica, vinculación Universidad-Empresa y Gestión Internacional en Chile. Docente Departamento de Ingeniería, Universidad del Norte, Antofagasta (1976-1980). Encargada de Docencia, Departamento de Ingeniería, Universidad del Norte, Antofagasta (1976-1978). Coordinadora Ejecutiva de Proyectos Internacionales Pontificia Universidad Católica de Chile (1987), directora de Relaciones Académicas Internacionales, dependiente de la Vicerrectoría Académica, de la Pontificia Universidad Católica de Chile (1994 a la fecha).

HORACIO ARÁNGUIZ DONOSO: historiador y pedagogo, profesor de Estado en Historia y Geografía por la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1965; licenciado en Historia por la misma casa de estudios, 1967. Profesor del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1966; profesor de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, 1977. Director del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1977-1983; director del Departamento de Ciencias del Derecho de la Facultad homónima en la Universidad de Chile, 1979-1981; decano de la Facultad de Historia, Geografía y Ciencia Política de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1979-1983. Director de Educación Secundaria del Ministerio de Educación Pública, 1979-1980; Ministro de Educación, 1983-1985. Miembro del Instituto Internacional de historia del Derecho Indiano, Académico de número de la Academia Chilena de la Historia, del Instituto de Chile.

JOSÉ LUIS CEA EGAÑA: abogado, licenciado en ciencias jurídicas por la Pontificia Universidad Católica de Chile. En 1974 obtuvo el *Master in Legal Institutions* y tres años después el *Science Juris Doctor,* ambos grados otorgados por la Universidad de Wisconsin, Estados Unidos de América. En 1970-1971 realizó estudios avanzados de Metodología de la Docencia e Investigación Jurídicas en la New York University Law School. Durante 1986 y 1987 desarrolló estudios de postdoctorado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Wisconsin. Profesor titular de Derecho Político y Derecho Constitucional en las facultades de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Chile (1969 en adelante) y Universidad de Chile (1976 en adelante). Ha sido profesor visitante en las Universidades de Georgetown, Yale, Stanford, American, Princeton, Wisconsin, Bucarest, Santiago de Compostela y Católica del Uruguay. Fue Secretario Académico de la Facultad y Director de la Escuela de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Chile en 1969-1970. Fue Director del Instituto de Ciencia Política de esa Universidad en 1984. 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.

PAULINA DITTBORN CORDUA: licenciada en Arqueología y Prehistoria en la Universidad de Chile, candidata a Magíster en Psicología Educacional de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (1986-87) y de la Universidad Andrés Bello. Vicerrectora Académica de Inacap. Ha ocupado los cargos públicos de Jefe del Programa de Extensión de Políticas de la Oficina de Planificación Nacional (ODEPLAN, 1979-81), Subsecretaria de Educación (Ministerio de Educación, 1987-88) y Subsecretaria de Previsión Social (Ministerio del Trabajo y Previsión Social, 1988-89). En el sector privado, ha sido Gerente de Compensaciones en Claro Marsh & McLennan y Analista de Proyectos de Educación y Desarrollo Social en la Fundación Andes (1985-87). Actualmente es Vicepresidenta del Consejo Superior de Educación (CSE) e integra el Comité Coordinador del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

JOSÉ IGNACIO GONZÁLEZ LEIVA: profesor de Historia y Geografía por la Pontificia Universidad Católica de Chile (1970), diplomado en Geografía Aplicada, en Ecuador (1973) y doctor en Geografía, por la Universidad de Barcelona (1981). Académico del Instituto de Geografía de la Pontificia Universidad Católica de Chile; actualmente se desempeña como decano de la Facultad de Historia, Geografía y Ciencia Política de esa casa de estudios (2006-2009); ha desempeñado diversos cargos de administración docente desde el año 1973 a la fecha, entre los que se cuentan, además, la dirección del Instituto de Geografía (1985-1992 y 2000-2006) y el decanato de la Facultad de Historia durante dos períodos (1993-1999). Autor de numerosos trabajos sobre geografía de Chile, cartografía iberoamericana, historia de la cartografía y geografía urbana, electoral y de la población.

ALEJANDRO GUZMÁN BRITO: abogado e historiador, diplomado en Ciencias Políticas y Administrativas por la Universidad de Chile (1966); licenciado en ciencias jurídicas y sociales por la Universidad Católica de Valparaíso (1970); licenciado en Derecho por la Universidad de Navarra, reválida en 1972; doctor en Derecho por la Universidad de Navarra, España (1974). Profesor titular de derecho romano en la Universidad de Chile, decano y profesor de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Profesor invitado en la Universidad de Bari, Italia (1993), de la Universidad Externado de Colombia (1996), de la Pontificia Universidad Católica del Perú (1997), en la Universidad de Roma II 'Tor Vergata' (1999) y de la Universidad Diego Portales, Cátedra Fueyo (1999). Director y fundador de la *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos* (1976 en adelante). Pro-rector de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (1986-1989) y Rector de la misma casa de estudios (1989). Director de la Escuela de Derecho de la Universidad Católica de Valparaíso en diversos períodos y decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de esa universidad en la actualidad, habiendo servido el cargo entre 1976 y 1978 y 1981 y 1984. Académico de número de la Academia Chilena de la Historia, del Instituto de Chile.

TERESA IRIARTE: profesora de Estado, Mención Inglés. Ha hecho su carrera en la Universidad de Chile, coordinadora del Convenio

Universidad de Chile-Universidad de California (1965-1978); subdirectora del Departamento Central de Investigación y Cooperación Internacional (1978-1981); directora del Departamento de Extensión y Cooperación Internacional (1981-1994), directora del Departamento de Relaciones Internacionales, dependiente de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos y Estudiantiles (1994-2001) y directora de la Dirección de Relaciones Internacionales, Rectoría (2002-2006).

MARÍA JOSÉ LEMAITRE DEL CAMPO: socióloga, con estudios de posgrado en Educación, es actualmente la Secretaria Técnica de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado en Chile. Entre julio de 1990 y julio de 1999 desempeñó un cargo semejante en el Consejo Superior de Educación. La base para el trabajo desempeñado son sus actividades de investigación relativas a la educación media y la educación superior desarrolladas en la Corporación de Promoción Universitaria (CPU) durante los años 1978 a 1990. Presidió la Red Internacional de Agencias de Acreditación (INQAAHE, 2001-2003); actualmente es Presidenta del directorio de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), integrante de la Comisión Internacional del Council for Higher Education Accreditation de los Estados Unidos (CHEA) y representa al Gobierno de Chile en la Comisión Técnica Regional de Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR. Fue invitada a dictar la conferencia sobre aseguramiento de la calidad en la Reunión de Ministros de Educación de la Unión Europea en Bergen, Noruega, en mayo 2005. Ha publicado numerosos artículos y desarrollado actividades de consultoría para agencias de gobierno y organizaciones internacionales en diversos países de América del Sur, Centro América, el Caribe, el Próximo Oriente y el sudeste asiático.

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; miembro del Consejo Superior de Educación.

JAIME MARTÍNEZ WILLIAMS: licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile, abogado (1951); periodista colegiado (1971). Secretario General de la Universidad Austral (1957-1961); director de Misiones Culturales y luego director del Departamento de Extensión Cultural de la Pontificia Universidad Católica de Chile (1961-1968); secretario y luego presidente del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE, 1966-1969); profesor de la Escuela de Derecho (1969-1974) y de la Escuela de Periodismo (1963-1968 y 1982-1995), ambas de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Decano de la Facultad de Letras y Periodismo de la Pontificia Universidad Católica de Chile (1982-1988). Redactor de diversas revistas, como *Estudios* (1948-1957), *Finis Terrae* (1962-1968 y director este último año), *Portada* (1969-1975) y *Qué Pasa* (1971-1980 y director entre 1975 y 1980) y de los diarios *El Sur*, de Concepción (1968-1971) y La Segunda (1980 a la fecha). Secretario General y Asesor Jurídico de la Asociación Nacional de la Prensa (1980-2004).

MARIO MATURANA CLARO: licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales por la Universidad de Chile, abogado (1974); Magíster en Derecho de Minería,.Universidad de Atacama. Actividades judiciales variadas, destacando como relator de la I. Corte de Apelaciones de Antofagasta (1979) y abogado integrante de la I. Corte de Apelaciones de Copiapó, en varios períodos, hasta 1999, concluyendo como Fiscal Regional de Ministerio Público de la Región de Atacama (2000). Sus actividades docentes lo vinculan a la Universidad de Atacama, de la que fuera su primer Secretario General (1981-1988), luego contralor, para concluir como su rector (1989-1998). Profesor de Legislación Minera en la Facultad de Ingeniería (1984-1994), Derecho de Minería e Introducción a la Filosofía de Derecho (1995-1999) en la Escuela de Derecho de la Universidad de Atacama. Director del Programa de Diplomado y Magíster en Derecho de Minas de la misma casa de estudios. Miembro de la Comisión Nacional de Acreditación de Programas de Pregrado (MECE SUP) del Ministerio de Educación, (1999- 2003). Académi-

ço correspondiente de la Academia Chilena de Ciencias Sociales, Políticas y Morales, del Instituto de Chile.

MARINO PIZARRO PIZARRO: pedagogo, profesor de Estado en Castellano, Universidad de Chile, 1949; documentalista, Oficina de Educación Iberoamericana (OEI), UNESCO, Madrid, 1959. Doctor Honoris Causa, Universidad de La Serena. Profesor titular, *ad honorem*, de las facultades de Filosofía y Humanidades y de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile; profesor emérito de la Universidad de Chile. Director general académico y estudiantil, vicerrector académico, prorrector (1985-1989), rector (1989-1990) en la Universidad de Chile. Gran Maestro de la Gran Logia de Chile, 1990-1998. Premio Nacional de Educación, 1988; Premio Interamericano de Educación 'Andrés Bello', Organización de los Estados Americanos (OEA), 1989. Integrante del Consejo Superior de Educación, representando a las universidades del Consejo de Rectores. Académico de número de la Academia Chilena de Ciencias Sociales, Políticas y Morales, del Instituto de Chile.

JOSÉ MIGUEL SALAZAR: licenciado en ciencias jurídicas y sociales por la Universidad Diego Portales, abogado (1995); realizó estudios de Estética en la Pontificia Universidad Católica de Chile (2001-2003); estudios de postgrado en la Higher Education Studies, Pennsylvania State University, Estados Unidos de América (2006-2007). Jefe del Departamento Jurídico del Consejo Superior de Educación.(2000-2002); asesor legal de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (2002-2003); secretario ejecutivo del Consejo Superior de Educación (mayo 2003 al presente). Beca Howard H. Humphrey, Institute for International Education, Estados Unidos (2006-2007).

ALEJANDRO SIEVEKING CAMPANO: dramaturgo, actor y director de teatro. Entre sus obras más conocidas están *La Remolienda*, *Ánimas de día claro*, *Tres tristes tigres*, y *La comadre Lola*. Ha dirigido numerosas obras, entre las cuales cabe destacar: "Espectros" de Visen, "La profesión de la señora Warren" de Shaw y "Bodas de sangre" de García Lorca. Ha participado como actor en montajes del Instituto del Teatro (actual Teatro Nacional), ICTUS, Teatro de la Univer-

sidad Católica, Teatro del Ángel y Teatro Itinerante. Fue uno de los fundadores del Teatro del Ángel, tanto en Santiago como en San José de Costa Rica, país donde trabajó durante once años. Ha escrito algunas miniseries para la televisión chilena. Es presidente de la Academia Chilena de Bellas Artes.

FERNANDO SILVA VARGAS: abogado e historiador, licenciado en ciencias jurídicas por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Estudios 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.

ROXANA PEY TUMANOFF: licenciada en Ciencias, por la Universidad de Chile (1985); doctora en Ciencias, mención en Biología, Universidad de Chile (1992); postdoctorado, University of Applied Sciences, Mannheim, Alemania, becada por la Fundación Andes (1995). Profesora visitante, University of Applied Sciences, Mannheim, Alemania (1996-1997); profesora adjunta en Biología, programa académico de Bachillerato, Universidad de Chile (1997-2004); profesora asociada en Psicobiología, Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (2001-2006) Coordinadora de la Reforma del Pregrado Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Universidad de Chile (2000-2006).

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; post-doctorado 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 de Fisiología y vicerrector de la Vicerrectoría adjunta de Investigación y Doctorado de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

NORMAS EDITORIALES

La calidad de los artículos que se remitan es evaluada por el Comisión Editora, el 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, el Consejo editor lo 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.*

NORMAS EDITORIALES

La calidad de los artículos que se remitan es evaluada por el Comisión Editora, el 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, el Consejo editor lo 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 objetivo fundamentales de sus trabajos 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 deber 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 libo 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.

2.1. *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 consecuencialmente.

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 cir-

cunstancia (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.