

Presentación

Nuestra sección Tema Central está dedicada al tema de la educación y la posibilidad de medir sus impactos, positivos o negativos, en la población. Ante la preocupación por el papel que la educación juega tanto en los procesos de movilidad social individual como en la creación de condiciones adecuadas para apoyar el desarrollo particular de un país, es preciso estimar cuidadosamente los factores que inciden directamente en el rendimiento de los estudiantes y en la calidad de la educación impartida. Nuestros tres primeros artículos, todos ellos producidos por economistas, retoman, desde perspectivas y para ámbitos diferentes, esta preocupación. El primero muestra cómo las variaciones en el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica de los diferentes estados que componen Estados Unidos están estrechamente relacionadas con la implementación de políticas de evaluación y control de la calidad de la educación por medio de pruebas de medición. El segundo artículo contrapone y discute dos de los enfoques teóricos (capital humano y señalización) que son usados en la evaluación del impacto de la educación en el mercado laboral, discusión que se avanza a partir de datos recientes correspondientes al área metropolitana de Cali. En el tercero se analiza, mediante modelos lineales de niveles múltiples, el impacto que sobre el logro educativo de los estudiantes de Cali tienen tanto las variables correspondientes a los alumnos y al plantel en que ellos estudian como aquellas relacionadas con la interacción entre ellas.

Dentro de la sección Otros temas, encontramos en este número dos textos que se aproximan al ámbito de las artes en nuestro medio local. El primero estudia la forma en que ha sido progresivamente elaborada, después de su muerte, la consagración de Andrés Caicedo, uno de los escritores caleños más conocidos de la segunda mitad del siglo XX: alrededor de su suicidio se tejen narraciones por parte de sus conocidos y hagiógrafos para dotar a su figura de una particular imagen de artista. En el segundo artículo se ofrece una reconstrucción de la evolución histórica de la música en la ciudad de Cali a lo largo del siglo XX: del paso de prácticas musicales asociadas al ocio y la recreación hasta el estado de su actual profesionalización, mostrando el proceso, discontinuo, en la creación de escuelas musicales y persistente precariedad laboral de los músicos de Cali.

CONTENIDO

Tema Central

- 1. ¿Tiene efectos la responsabilidad externa en los indicadores educativos de los alumnos?**

Un análisis entre los estados de los EE.UU. Martin Carnoy - Susanna Loeb

Resumen

El artículo evalúa el impacto que las políticas nacionales de implementación de sistemas de evaluación del desempeño de los estudiantes de bachillerato tiene en los diferentes estados que componen los Estados Unidos. A partir de los resultados del estudio, se ofrecen orientaciones sobre la factibilidad de este tipo de evaluaciones a la hora de introducir mejoras en el sistema educativo, siempre y cuando se tengan en consideración las variaciones en su impacto de acuerdo al tipo de poblaciones.

- 2. Capital humano y señalización: evidencia para el área metropolitana de Cali, 1988-2000. Carlos E. Castellar P., José I. Uribe G.**

Resumen

El texto contrapone y discute dos enfoques teóricos (capital humano y señalización, éste último en su versión credencialista) usados en la evaluación del impacto de la educación como recurso dentro del mercado laboral. Se revisan sus fundamentos, se hace una propuesta metodológica para llenar el debate con evidencia empírica (a partir de datos del área metropolitana de Cali) y, finalmente, se extraen unas conclusiones y se derivan ciertas implicaciones de política económica.

- 3. Determinantes del rendimiento educativo de los estudiantes de secundaria en Cali: un análisis multinivel. John Jairo Correa**

Resumen

Se analiza el impacto que sobre el logro educativo de los estudiantes de Cali de grado once tienen, de un lado, variables correspondientes a los alumnos, y al plantel, y a la interacción entre ellas, del otro. Los datos corresponden a 16,998 alumnos de 427 colegios. Para el análisis se utilizaron modelos lineales de niveles múltiples con dos niveles (alumno y colegio). Se encontró que existen diferencias significativas entre el rendimiento de los alumnos y estas se explican principalmente por factores que operan a través de diferencias entre escuelas y entre alumnos.

Otros temas

4. Andrés Caicedo: suicidio y consagración. Felipe Van der Huck

Resumen

El artículo indaga las relaciones entre consagración literaria y suicidio, limitándose al análisis del caso del escritor colombiano Andrés Caicedo. Se trata, ante todo, de un intento por describir y analizar cómo el proceso de su consagración literaria se ha producido en relación con un “hecho” emblemático: el suicidio. El artículo se divide en tres partes. En la primera, se muestra de qué manera la vida de Caicedo se ha convertido en una espera al mismo tiempo necesaria y calculada de la muerte. En la segunda, se estudia el modo en que esa vida organizada como destino adquiere un sentido que se manifiesta en cada uno de sus “acontecimientos”. Por último, la tercera parte cuestiona las ideas más comunes sobre el suicidio de Andrés Caicedo, mostrando que esa decisión no fue un gesto inequívoco.

5. Los músicos en Cali: profesión, prácticas y público en el siglo XX. Isabel Llano

Resumen

La situación de los músicos profesionales en Cali a finales del siglo veinte es relativamente precaria e inestable, debido principalmente a la ausencia de un sólido mercado del arte y a la presencia de mecenazgos débiles. Todo ello pese a los evidentes progresos que muestra la profesionalización de la música a lo largo de todo el siglo. Lo anterior se comprueba al examinar las relaciones entre instituciones musicales y públicos, las prácticas musicales predominantes y sus condicionamientos, la composición del campo musical y las luchas simbólicas que protagonizan sus agentes, o la forma en que tiende a resolverse la tensión entre “música académica” y “música popular”, cosas que aquí se examinan.

Documentos

6. Relación de imprentas y tipografías en Colombia, 1935

Presentación

La “Relación de imprentas y tipografías existentes en la República de Colombia. 1935” que publicamos a continuación fue localizada en la Biblioteca Nacional de Colombia (Depósito Bibliográfico. Caja N° 5, Carpeta 65). No queda duda que fue elaborada dentro del proyecto de una “estadística social y cultural de Colombia” que venía adelantando el director de la Biblioteca Nacional, don Daniel Samper Ortega, proyecto que por esos mismos años será fortalecido y ampliado con la creación de la

Sección de Estadística Cultural que en la Contraloría General de la Nación impulsó y estimuló el joven Carlos Lleras Restrepo, quien fue llevado al cargo de contralor general por el presidente de la República, Alfonso López Pumarejo, en su primera administración. Es más o menos seguro que Samper Ortega tenía destinadas estos cuadros para su publicación en Senderos, la revista que publicaba la Biblioteca Nacional y que animaba el propio Daniel Samper, y en donde aparecerían las estadísticas culturales de cada una de las secciones político-administrativas del país.

Debates

7. Sobre el Fórum Universal de las Culturas. (Barcelona, 2004).

Presentación

... la aportación del Fórum Universal de las Culturas a la Agenda de la cooperación internacional consistiría en promover el estudio, la reflexión y la innovación a través del diálogo entre las culturas para contribuir de un modo sustancial a la construcción de una «ética de la globalidad» y una «cultura de la paz», uno de cuyos valores cruciales será el respeto por las diferencias religiosas, ideológicas, étnicas, lingüísticas e históricas. (“Agenda de principios y valores del Fórum Universal de las

Culturas –Barcelona, 2004”, en Revista de Occidente nº 266-267: 20-25, Madrid, 2003, p. 21).

Durante 141 días, entre el 9 de mayo y el 26 de septiembre, se desarrollará en Barcelona (España) el Fórum Universal de las Culturas. Según J. Pagès, su Consejero delegado, se trata de convocar a un multitudinario “acontecimiento original” que, mediante diálogos, exposiciones, un Festival de las Artes e intercambios gastronómicos, artesanales y comerciales entre los diferentes “pueblos” y “culturas” del mundo, promueva “la conciencia global y el intercambio de teorías, de opiniones, de experiencias y de sentimientos en torno a la globalización”. Con todo ello se espera tratar creativamente “los grandes problemas y oportunidades de nuestro tiempo”, articulados en este caso a tres ejes: la diversidad cultural, la sostenibilidad del desarrollo y las condiciones para la paz.

8. Cultura y política. Acerca del Fórum 2004 y el uso político de la cultura Dolors Comas d’Argemir

El Fórum Universal de las Culturas (Barcelona, 2004) es, en cuanto a su discurso oficial, un escaparate cultural globalizado que, haciendo énfasis en la diferencia cultural, deja en la trastienda las desigualdades e injusticias existentes en el mundo y, sobre todo, a aquellos que las causan y que son sus responsables. Aunque trata sobre las condiciones para hacer posible la paz, la sostenibilidad y la diversidad, los factores políticos están ausentes en el planteamiento del Fórum, como si cultura y política fueran entidades separadas, y como si las formas de dominación existentes en el mundo no incidieran en la relación entre los pueblos y en los conflictos actuales. Los problemas derivados de la globalización no se pueden resolver sólo a partir del “diálogo entre las culturas”, en una especie de idilio universal, sino desde propuestas y actuaciones políticas. Barcelona, que ha sido una ciudad destacada en los movimientos contra la globalización, merecía un planteamiento más acorde con las inquietudes de estos movimientos.

9. Cultura, imágenes urbanas y espectáculo. A propósito del ecumenismo multicultural de la Barcelona del Fórum 2004. Joan J. Pujadas.

Las paradojas surgidas de “la convivencia de la opulencia comunicacional con el debilitamiento de lo público, la más grande disponibilidad de información con el deterioro de la educación formal, la continua explosión de imágenes con el empobrecimiento de la experiencia, la multiplicación infinita de los signos en una sociedad que padece el más grande déficit simbólico. La convergencia entre sociedad de mercado y racionalidad tecnológica disocia la sociedad en «sociedades paralelas»: la de los conectados a la infinita oferta de bienes y saberes, la de los inforricos, y la de los excluidos cada vez más abiertamente tanto de los bienes más elementales como de la información exigida para poder decidir como ciudadanos”, de las que nos hablan J. Martín-Barbero y G. Rey (1999: 22), son especialmente evidentes en el caso de esta gran operación urbanística y mediática llamada Fórum de las Culturas 2004 que está a punto de iniciar sus actividades, bajo el signo de lapompa y la solemnidad de una Barcelona-escaparate post-olímpica que aspira a volver a ser el centro de las miradas de los inforricos de la posmodernidad transnacional. No importa que la cotidianidad de la ciudad y de sus áreas vecinas esté marcada por procesos crecientes de exclusión social y nuevas formas de segregación, basadas en una lógica esencialista de las culturas llamada multiculturalismo.

Crítica de libros

10. Entre las reformas y el conflicto: Economía, conflicto y gobernabilidad en Colombia. María del Pilar Castillo V.

El libro de José Antonio Ocampo, Entre las reformas y el conflicto: Economía,

conflicto y gobernabilidad en Colombia (Editorial Norma, 2004, 158 páginas), reúne dos ensayos que reflexionan sobre los procesos económicos y sociales en Colombia desde los noventa. El primero fue escrito en 1992, mientras que el segundo, más reciente, le permite exponer sus nuevas reflexiones acerca de los problemas que aun aquejan a Colombia y que pueden explicar, en parte, la conducta de la economía colombiana en la década de los noventa.

11. Del espejo roto al kaleidoscopio. Florence Thomas

El espejo roto presenta una serie de ensayos antropológicos sobre los amores y la condición femenina en la ciudad de Cali a partir de la conformación de un taller formativo de jóvenes sociólogos y sociólogas bajo la dirección del profesor Sevilla. Y si bien durante un tiempo no entendí por qué me habían llamado para presentar este libro, encontré la explicación en la última página del texto, cuando Sevilla se pregunta qué dirán de todo este trabajo las mujeres etnógrafas-autoras o poetisas-autoras. No soy ni etnógrafa-autora ni poeta-autora, pero sí feminista-autora, y sospecho que él quería también oír las reflexiones de una feminista cuyo tema central es, por supuesto, la condición femenina y que, además, ha sido atraída por un tópico que probablemente deberíamos dejar con exclusividad a la poesía o al discurso de la locura: he nombrado el amor, o más exactamente y de manera más contemporánea, el vasto campo de los amores y sus estragos.

12. Cómo es posible hablar de la historia de los medios de comunicación en Colombia. Sonia Muñoz

I. Resulta poco promisorio la reseña de un libro cuyas primeras líneas versan sobre la dificultad de escribirla. Pero sí, la tarea es ardua por varias razones: Medios y Nación. Historia de los medios de comunicación en Colombia 2 es una obra de 595 páginas que compendia treinta y tres ponencias escritas por otros tantos autores. Pero a menos que se trate de una patente evasiva, esa dificultad no puede imputársele, sin más, ni a sus copiosas páginas ni a su número de voces.

Todos los textos compilados en este volumen fueron discutidos en el marco de la VII Cátedra Anual de Historia Ernesto Restrepo Tirado reunida en Bogotá y organizada por el Museo Nacional de Colombia en noviembre del 2002.

¿Tiene efectos la responsabilidad externa en los indicadores educacionales de los alumnos? Un análisis entre los estados de los EE.UU.¹

Martin Carnoy*
Susanna Loeb*

Resumen

El artículo evalúa el impacto que las políticas nacionales de implementación de sistemas de evaluación del desempeño de los estudiantes de bachillerato tiene en los diferentes estados que componen los Estados Unidos. A partir de los resultados del estudio, se ofrecen orientaciones sobre la factibilidad de este tipo de evaluaciones a la hora de introducir mejoras en el sistema educativo, siempre y cuando se tengan en consideración las variaciones en su impacto de acuerdo al tipo de poblaciones de que se trata.

Abstract

The paper reviews the impact of the implementation of high school student performance evaluation in the different States of the United States. Based on the results of the study, guidelines are offered on the feasibility of this type of evaluations when the improvement of the educational system is at stake, having in mind the variations of this impact according to the population types in which they are applied.

Palabras Claves: Educación, Economía de la educación, Políticas educativas, capital humano, sistemas de evaluación educativa, Estados Unidos

¹ Este texto ha sido originalmente publicado como documento electrónico (nº 29) por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe –PREAL– [<http://www.preal.org/publicaciones/documentos>]. Agradecemos a PREAL su autorización para reproducirlo en nuestra revista. Traducción castellana de Maritza Blajtrach Roldán. Las opiniones vertidas en este trabajo son de responsabilidad de los autores y no comprometen al PREAL ni a las instituciones que lo patrocinan.

* Stanford University School of Education. El financiamiento fue provisto por la Office of Educational Research and Improvement -OERI a través de una subvención otorgada al Consortium for Policy Research in Education -CPRE. Los autores desean agradecer a Paula Razquin y Tiffany Smith por su valiosa ayuda en el desarrollo de los datos de matrículas utilizados en el informe. También desean expresar su reconocimiento a Susan Fuhrman y Margaret Goertz, del CPRE, y a los revisores anónimos de EEPa, por sus útiles comentarios. A Don McLaughlin, del American Institutes of Research, y Arnold Goldstein, del National Center of Education Statistics de Washington, D.C., por su gran colaboración con respecto a los resultados de los exámenes de la NAEP.

Nota de los autores

Debido a que este artículo se publicó en el año 2002, los resultados de la nueva Evaluación Nacional del Progreso Educacional (NAEP) nos permiten analizar la relación entre la solidez de la responsabilidad por los resultados en los estados y el aumento de los puntajes de las pruebas de lectura de 4° y 8° grados en el período 1998-2003 y de matemáticas en el período 2000-2003. La solidez de la responsabilidad por los resultados también mejoró en algunos estados en el período 2000-2003 por efecto de la legislación ‘Ningún Niño Debe Quedar Atrás’ (No Child Left Behind) de la Administración Bush. Utilizamos tanto nuestro índice de responsabilidad por los resultados para 1999-2000 como un índice revisado para 2002-2003 con el fin de estimar si los aumentos de los puntajes de las pruebas a comienzos de la década de 2000 están relacionados con la solidez de la responsabilidad por los resultados en el estado. Estimamos las mismas ecuaciones informadas en este documento. Encontramos que no existe ninguna relación entre los aumentos de los puntajes de lectura de la NAEP por estado en el período 1998-2003 y la solidez de la responsabilidad por los resultados, ya sea utilizando el índice de 1999-2000 o el de 2002-2003. Encontramos que los aumentos de los puntajes de matemáticas a nivel de las habilidades básicas en el caso de los alumnos negros de 4° grado en el período 2000-2003 están relacionados positivamente con la solidez de la responsabilidad por los resultados cuando se utiliza el índice antiguo, pero no cuando se utiliza el índice 2002-2003. Por otra parte, los aumentos obtenidos a nivel de las habilidades básicas de 4° grado están relacionados *negativamente* con la solidez de la responsabilidad por los resultados en el estado en el caso de los alumnos blancos cuando utilizamos el índice de responsabilidad por los resultados de 2002-2003. Los aumentos de los puntajes de matemáticas obtenidos por los alumnos de 8° grado estuvieron más significativamente relacionados con la solidez de la responsabilidad por los resultados en el período 1996-2000, pero en el período 2000-2003 no encontramos ninguna relación significativa entre los aumentos de los puntajes de 8° grado y la solidez de la responsabilidad por los resultados en el estado. Sin embargo, al observar los aumentos de los puntajes de matemáticas a través de todo el período 1996-2003, seguimos encontrando alguna relación significativa entre los aumentos de los puntajes y la solidez de la responsabilidad por los resultados en el estado, especialmente en el caso de los alumnos negros. En consecuencia, estos nuevos resultados sugieren que no existe o solo existe una relación muy débil entre las políticas de responsabilidad por los resultados en los estados y los aumentos de los puntajes de las pruebas en dichos estados a comienzos de la década del 2000. Puede que nuestros primeros resultados con respecto a los aumentos de los puntajes de matemáticas en el período 1996-2000 informados en este documento constituyan una anomalía o simplemente puede que sea difícil sostener los aumentos de los puntajes de matemáticas aun existiendo una sólida responsabilidad por los resultados. Nuestras estimaciones sugieren que esta última

alternativa es una posibilidad, dado que los aumentos de los puntajes en el período 2000-2003 generalmente están relacionados negativamente con los aumentos de los puntajes en el período 1996-2000. La ausencia de una relación significativa entre la solidez de la responsabilidad por los resultados y los aumentos de los puntajes de lectura en todos los períodos (tampoco encontramos una relación en el período 1994-1998) sugiere que puede ser mucho más difícil mejorar los resultados de lectura que los de matemáticas, particularmente cuando se utilizan regímenes de evaluaciones estatales.

Introducción

La actual ola de reformas orientadas a la implementación de sistemas de responsabilidad por los resultados basados en evaluaciones a nivel de las escuelas combina dos tradiciones de la educación norteamericana: la responsabilidad pública y la evaluación de los alumnos por medio de pruebas. La combinación parece estar cambiando tanto lo que las escuelas hacen como la forma en que lo hacen. Una sólida responsabilidad por los resultados aumenta el control de los estados, aun cuando otras reformas, tales como las escuelas ‘charter’ y los planes de elección de las escuelas, procuran descentralizar la toma de decisiones en la educación. En este informe se examinan los factores asociados al aumento de la responsabilidad por los resultados y se intenta averiguar si la aplicación de enfoques más rigurosos con respecto a la responsabilidad por los resultados a nivel de los estados alcanza su objetivo declarado de mejorar los indicadores educacionales de los alumnos.

El desempeño de los alumnos en las pruebas constituye la principal medida que utilizan los estados para evaluar el progreso educacional. Sin embargo, es posible que la obtención de mejores resultados en las pruebas estatales no constituya una medida precisa de los logros educacionales, debido a que las escuelas podrían sustituir un aprendizaje más duradero de los alumnos por el uso de estrategias destinadas a mejorar el rendimiento en el instrumento de evaluación en cuestión. Por esta razón, es importante utilizar medidas alternativas para evaluar el éxito de estas políticas. En este informe utilizamos una diversidad de medidas del rendimiento promedio de los alumnos a nivel de los estados, incluyendo los puntajes de las pruebas de matemáticas de la Evaluación Nacional del Progreso Educacional (National Assessment of Educational Progress -NAEP), las tasas de retención en el 9º grado y las tasas de supervivencia en la enseñanza secundaria (la proporción de alumnos que llega a 12º grado).

Nos interesan cinco preguntas:

- ¿Presentan los estados que adoptan sólidas medidas de responsabilidad por los resultados características diferentes de los estados que no cuentan con estas medidas? En particular, ¿existen factores que influyen en el hecho de que los estados adopten una sólida responsabilidad por los resultados que también afectan independientemente los indicadores educacionales posteriores de los alumnos?

Este análisis es importante para evaluar si nuestro estudio subsiguiente de la relación entre la responsabilidad por los resultados y el desempeño de los alumnos pudiera depender de un factor implícito que hubiese influido en la implementación, como asimismo para identificar los controles a utilizar en estos análisis.

- ¿Experimentan los estados que tienen sistemas sólidos de responsabilidad por los resultados mayores incrementos en los resultados de las evaluaciones nacionales?
- ¿Experimentan los estados que tienen una sólida responsabilidad por los resultados incrementos en sus tasas de retención en el 9° grado en relación con los estados que tienen una débil responsabilidad por los resultados? Una vez que se establecen estos sistemas, se supone que debiera aumentar la probabilidad de que los alumnos terminen la enseñanza secundaria. Sin embargo, de acuerdo con algunos analistas, la presión ejercida sobre las escuelas para que obtengan buenos resultados en las pruebas de competencia mínima de la enseñanza secundaria obliga a los administradores y maestros a aumentar las tasas de retención en el primer año de la enseñanza secundaria (Haney, 2000).
- ¿Aumentan o disminuyen las tasas de progresión en la enseñanza secundaria en los estados que tienen una sólida responsabilidad por los resultados en relación con las tasas de progresión en los estados con una débil responsabilidad por los resultados? Si la responsabilidad por los resultados mejora el desempeño de los alumnos de los primeros grados, finalmente debiera aumentar la proporción de alumnos que egresan de la enseñanza secundaria; sin embargo, si una sólida responsabilidad por los resultados aumenta las tasas de retención en los primeros grados, bien podría reducir las tasas de supervivencia.
- ¿Difiere la relación entre la responsabilidad por los resultados y los indicadores educacionales de los alumnos entre los diversos grupos raciales/étnicos?

La reforma basada en los estándares y la función de las evaluaciones

En el pasado, la responsabilidad por los resultados y las evaluaciones solo tenían alguna conexión entre sí. Las evaluaciones se utilizaban principalmente para dividir a los alumnos en las diferentes trayectorias académicas o para efectos de diagnóstico, ayudando a los administradores escolares y a los maestros a comprobar si los alumnos estaban aprendiendo los currículos estatales, los cuales estaban definidos en forma deficiente. Tradicionalmente, la responsabilidad por los resultados se ha basado en la participación de la comunidad y el control de los padres, representados por las juntas escolares locales. Las escuelas han sido responsables ante los administradores de los distritos, quienes, a su vez, respondían ante las juntas elegidas². También los

² La definición de comunidad ha cambiado a través del tiempo, particularmente en las áreas urbanas y, desde hace un siglo, en muchas comunidades urbanas los intereses comerciales han pasado a ser más influyentes en las políticas escolares que los grupos de padres (Tyack, 1974).

padres han podido influir directamente en las escuelas. Los resultados obtenidos por las escuelas en las pruebas influyen en las decisiones parentales con respecto a su lugar de residencia y promueven la crítica de los padres con respecto a las acciones de la junta escolar, especialmente en los sectores de mayores ingresos³. La relación entre la responsabilidad local tradicional por los resultados y las evaluaciones tradicionales del rendimiento de los alumnos ha sido importante desde hace mucho tiempo en los sectores con una alta participación de los padres. Sin embargo, en la mayoría de las escuelas, esta relación ha sido más bien indirecta, actuando a través de la elección residencial de la familia, o prácticamente inexistente. Y ha sido especialmente débil en las comunidades de bajos ingresos y los grandes distritos escolares urbanos.

Tampoco es nuevo el uso de evaluaciones escolares a nivel de los estados con consecuencias para los alumnos e, incluso, como una medida del desempeño de las escuelas. Nueva York ha utilizado los exámenes Regent para evaluar el dominio de los alumnos del currículo de la enseñanza secundaria desde el siglo XIX. La Prueba de Habilidades Básicas de Iowa (Iowa Test of Basic Skills -ITBS) ha sido administrada a los alumnos de Iowa de 8º grado desde 1935. Posteriormente, se aplicó en muchos otros estados a alumnos de diferentes grados. Sin embargo, el propósito de la ITBS era (y en Iowa lo sigue siendo) el diagnóstico. Los resultados obtenidos en las pruebas tipo ITBS por los alumnos, los cursos o las escuelas tenían pocas consecuencias. Las escuelas almacenaban los datos y sus resultados solían publicarse en los periódicos locales, pero pocos administradores se veían obligados a tomar medidas debido a un descenso de los puntajes o un desempeño persistentemente bajo. Las pruebas con consecuencias para la toma de decisiones educativas (*high stakes testing*), como las pruebas Regent, la Prueba de Aptitud Académica (Scholastic Aptitude Test -SAT) o las pruebas de Selección Avanzada (Advanced Placement -AP), estaban principalmente relacionadas con el ingreso a la educación superior y se centraban en el desempeño individual de los alumnos y no en el desempeño de las escuelas. Aun así, J. Bishop (1998) ha intentado desarrollar un caso empírico en el sentido de que estas pruebas individuales han tenido efectos positivos en el desempeño general de los alumnos, porque estos comprenden los beneficios de obtener buenos resultados en estas evaluaciones, y la aprobación de ellas por los alumnos es parte de los objetivos de las escuelas.

Texas fue un estado pionero en el uso de una prueba de evaluación estatal destinada a medir directamente el desempeño de la escuela y a sancionar a aquellas escuelas que no cumplían con las normas de mejoramiento, junto con recompensar a las escuelas que superaban las normas. Otros estados, como Carolina del Sur y Carolina del Norte, comenzaron a implementar estos sistemas pocos años después.

³ La evidencia sugiere que, al elegir las escuelas, los padres están tan conscientes de los antecedentes socioeconómicos de los alumnos asistentes a una escuela como de los puntajes que obtienen en las pruebas (Wells y Crain, 1992).

En base a estos nuevos tipos de sistemas estatales de responsabilidad por los resultados, los educadores desarrollaron la noción de reforma basada en los estándares a fines de la década del ochenta. Incorporaron dos conceptos principales: la alineación y el desarrollo de capacidades (Smith, O'Day y Cohen, 1990; O'Day y Smith, 1993). La alineación significa que, para dar énfasis al mejoramiento de los indicadores educacionales de los alumnos, los sistemas escolares deben establecer estándares claros y alinear el currículo y los mecanismos de responsabilidad por los resultados con dichos estándares. Por ejemplo, si la comunidad piensa que todos los alumnos deben aprender a leer en un cierto nivel o, mejor aun, en el tercer grado, este nivel debe definirse claramente para los padres y los maestros, y el currículo debe diseñarse con miras a cumplir este estándar. El sistema de evaluación debe estar alineado con el currículo para medir lo que se espera que los maestros enseñen y los mecanismos de responsabilidad por los resultados deben contemplar incentivos y sanciones alineados con el éxito o fracaso en el logro del estándar. La evaluación de los alumnos en el currículo basado en los estándares tiene por objeto medir el cumplimiento de dichos estándares por parte del sistema.

El segundo concepto es el desarrollo de capacidades. La reforma basada en los estándares no supone necesariamente que la alineación por sí sola puede mejorar la educación. La reforma educativa debe mejorar la capacidad de los maestros y administradores de impartir una mejor educación. Una organización coherente, construida en torno a evaluaciones alineadas con estándares, puede producir un aumento de la capacidad de impartir una educación de mejor calidad. Si los maestros saben lo que deben enseñar y la organización actúa apoyando sus esfuerzos por lograr el estándar definido, se aumenta la capacidad colectiva de impartir educación tanto de la escuela como del distrito. Gran parte de la literatura acerca de las políticas relativas al desarrollo de capacidades se centra en el cambio organizacional (Talbert, McLaughlin y Rowan, 1993; Elmore, 1995; Cohen y Ball, 1999). Sin embargo, la capacidad no solo radica en la organización.

La reforma basada en los estándares considera que un componente importante del mejoramiento de la educación es el mejoramiento de la "calidad" de los maestros y los administradores educacionales. Los maestros de "calidad" deben conocer la materia que enseñan y ser pedagogos eficaces. Los directores y rectores deben saber administrar las escuelas y los distritos escolares. La existencia de sólidas habilidades en esta área también genera capacidades. Para que mejore la educación en el aula, es preciso mejorar también estas habilidades (Darling-Hammond, 1997).

Dentro del movimiento de reforma basada en los estándares, las evaluaciones constituyen tan solo uno de los componentes de un conjunto mucho más amplio y profundo de cambios sostenidos que, según sus proponentes, se requieren para que se produzca un mejoramiento de la calidad educacional. Las evaluaciones pueden utilizarse de varias maneras. Pueden servir como un indicador que informa a los administradores y maestros si están alcanzando los objetivos de la organización, junto con entregar información con respecto a los elementos del currículo que

están llegando a los alumnos y aquellos que no lo están. Pueden utilizarse como una medida del éxito o fracaso de un sistema de incentivos. Pueden utilizarse como un instrumento para mejorar los estándares, evaluar los currículos o brindar asistencia técnica. También pueden utilizarse como un mecanismo para asignar recursos adicionales destinados a mejorar los indicadores educacionales de los grupos que tienen dificultades para alcanzar los estándares.

En los estados que han implementado sistemas de responsabilidad por los resultados, las evaluaciones se han utilizado de varias de estas maneras. Sin embargo, en contraste con la reforma de Texas de 1984, que se centró en una serie de diferentes facetas de la reforma basada en los estándares, incluyendo el aumento de los sueldos de los maestros desde los bajísimos niveles en que se encontraban para atraer a personas más preparadas a la profesión docente, las evaluaciones han sido el elemento *central* de la mayoría de los sistemas de responsabilidad por los resultados implementados recientemente. Entre 1980 y 1996, el gasto por alumno en Texas aumentó en un 60% ajustado de acuerdo a la inflación, en comparación con un 37% de aumento en el gasto por alumno a nivel nacional. El aumento de los recursos no ha estado desvinculado de la implementación de la responsabilidad por los resultados en la mayoría de los estados. Con énfasis en la obtención de resultados medibles y fáciles de entender, los puntajes de las pruebas se están convirtiendo rápidamente en el elemento decisivo de las reformas estatales de responsabilidad por los resultados. Esto ha generado una considerable controversia con respecto a su efecto en los indicadores educacionales de los alumnos⁴.

⁴ D. Grissmer y A. Flanagan (1998), de Rand Corporation, hicieron noticia en 1998 cuando publicaron un estudio que mostraba que Texas y Carolina del Norte, dos estados que habían sido los primeros en implementar sistemas “sólidos” de responsabilidad por los resultados (Texas a mediados de la década del ochenta y Carolina del Norte a comienzos de la década del noventa), experimentaron un aumento mucho mayor que otros estados en los puntajes de la porción de matemáticas de la Evaluación Nacional del Progreso Educacional (NAEP) entre 1992 y 1996. El estudio apoyó las declaraciones de la Agencia de Educación de Texas (Texas Education Agency -TEA) en el sentido de que los estudiantes pertenecientes a minorías habían obtenido los mayores aumentos, al menos en matemáticas, dentro de la enseñanza básica. Estos resultados sugirieron que los sistemas estatales de responsabilidad por los resultados podían ayudar a mejorar considerablemente el rendimiento académico y que los alumnos de bajo rendimiento podrían ser los principales beneficiados por las nuevas reformas orientadas a la responsabilidad por los resultados. Estudios posteriores fueron más críticos, pero no contradijeron a Grissmer y Flanagan. Por ejemplo, S. Klein y sus colegas de Rand sostuvieron que los puntajes de Texas en la porción de lectura de la NAEP solo mostraron aumentos promedio. Su principal argumento es que los puntajes de los alumnos en el instrumento de evaluación de Texas (TAAS) aumentaron durante el período 1994-1998, pero no se reflejaron en un aumento equivalentemente significativo en los puntajes de la NAEP (Klein, Hamilton, McCaffrey y Stecher, 2000).

¿Cuáles son los estados que exhiben mayores probabilidades de implementar un sistema sólido de responsabilidades por los resultados?

Al transformar los puntajes promedio obtenidos por los alumnos en las pruebas estatales en uno de los principales instrumentos de medición del desempeño de la escuela, las autoridades educacionales de los estados han transferido la influencia sobre el comportamiento de los maestros y directores desde las juntas escolares locales y oficinas de distrito a la administración del estado. Las nuevas reformas basadas en la responsabilidad por los resultados incrementaron el poder del estado central sobre las escuelas y redujeron el control local sobre las políticas escolares. Antes de evaluar el impacto de la responsabilidad por los resultados sobre los alumnos, es importante preguntarse cuáles fueron las condiciones implícitas que impulsaron a los políticos y autoridades educacionales a transferir la responsabilidad por los resultados de las escuelas desde las comunidades locales a los organismos reguladores estatales. Si comprendemos las causas de la implementación de la responsabilidad por los resultados, podremos diseñar modelos más preciso para estimar la relación entre la responsabilidad por los resultados y los indicadores educacionales de los alumnos.

El análisis de la razón por la cual algunos estados exhiben mayores probabilidades de legislar y emprender la implementación de sistemas estatales sólidos de responsabilidad por los resultados basados en el rendimiento⁵ constituye una tarea compleja, debido a que los estados pueden tener diferentes motivaciones. Durante los últimos treinta años, se ha intentado modelar la difusión de las reformas del sector público a través de una serie de estudios (véase, por ejemplo, Walker, 1969; Berry y Berry, 1990). Más recientemente, M. Mintrom (2000) modeló y evaluó la consideración y adopción de la legislación de elección de las escuelas por parte de los estados en el período de 1987-1993. Estima que los principales predictores de la adopción de sistemas de elección de las escuelas son las acciones de los actores políticos que tienen cabal interés en promover una mayor elección y aquellos, específicamente los gremios docentes, posicionados contra la elección. Su modelo no incluye los datos demográficos de los alumnos⁶.

⁵ Una sólida responsabilidad por los resultados está representada por un sistema de evaluaciones estatales del rendimiento de los alumnos con consecuencias para las escuelas basadas en el mejoramiento de los puntajes de las pruebas de sus alumnos y consecuencias para los alumnos basadas en su aprobación de los exámenes de ingreso a la enseñanza secundaria (véase Goertz y Duffy, 2001, y la Tabla 1 de este informe).

⁶ Mintrom mostró que la presencia de “empresarios educacionales” interesados en promover la elección de las escuelas en un estado constituía una de solo unas pocas variables significativas que explicaban la adopción de la legislación de elección de las escuelas; otras dos eran la oposición de los gremios docentes a la elección de las escuelas y el aumento relativamente escaso de los puntajes obtenidos por los alumnos en las pruebas en el período anterior.

En nuestro análisis, no intentamos modelar específicamente la difusión de las reformas basadas en los estándares. Por el contrario, nuestro propósito es desarrollar un modelo recursivo del efecto de la solidez de la responsabilidad por los resultados sobre el rendimiento de los alumnos, en el cual la solidez de la responsabilidad por los resultados sea en sí misma una función de las variables que pueden afectar el rendimiento de los alumnos. Para nuestros propósitos, sólo son relevantes las variables políticas, demográficas y educativas que podrían influir *tanto* en la solidez de las reformas de responsabilidad por los resultados *como* posiblemente en los indicadores educativos de los alumnos. Sin duda, los “empresarios educativos” también han tenido efecto en las reformas basadas en los estándares⁷. Sin embargo, debido a que es poco probable que los empresarios ejerzan un impacto sobre los indicadores educativos de los alumnos independientemente de las reformas, no los incluimos en nuestro modelo. Otros factores pueden afectar tanto la solidez de la responsabilidad por los resultados como los indicadores educativos de los alumnos. Por ejemplo, si la variación de los puntajes obtenidos por los alumnos en las pruebas influye en la implementación, podríamos atribuir a la responsabilidad por los resultados cambios que simplemente se deben a la continuación de una tendencia. Por lo tanto, es importante evaluar la relación entre las variaciones de los puntajes de las pruebas con anterioridad a la implementación de la responsabilidad por los resultados y la solidez del sistema de responsabilidad por los resultados.

Las características demográficas de los estados pueden influir también tanto en la responsabilidad por los resultados como en los indicadores educativos de los alumnos, al igual que los recursos con que cuentan las escuelas. Aun más, los estados en los cuales la autoridad ya está más centralizada podrían requerir un menor cambio político para implementar reformas de responsabilidad por los resultados sólidos, dirigidas por el estado y basadas en las evaluaciones. El financiamiento y el establecimiento de políticas en los estados del sur han tendido a ser relativamente más centralizados que en el norte y el oeste, incluso más hace treinta años que en el presente⁸. Estudios de casos de estados tales como Kentucky, Texas y Vermont también sugieren que los debates que impugnaban la desigualdad estructural del financiamiento educativo local –relacionando fuertemente la

⁷ Por ejemplo, R. Perot en Texas y R. Mills, el actual Comisionado para la Educación de Nueva York y anterior Comisionado en Vermont, son ejemplos de actores influyentes que promovieron exitosamente la responsabilidad de las escuelas por los resultados.

⁸ Algunos analistas han sostenido que, en el siglo XIX, los estados del sur estuvieron más dispuestos a centralizar el financiamiento y la administración de los servicios públicos debido a la competencia por los recursos entre los blancos y los negros en las economías diezmadas por la Guerra Civil. H. M. Bond (1939) sostuvo, por ejemplo, que, en las tierras bajas de Alabama, los blancos centralizaron el control sobre los escasos recursos educativos como una manera de dejar a los negros fuera de los servicios públicos y recuperar el poder político después de la Reconstrucción. La integración ocurrida en el sur en la década del setenta puede haber fortalecido la influencia de los gobiernos de los estados sobre las escuelas locales.

desigualdad con la composición racial/étnica o de clases sociales de los distritos escolares— estaban asociados a la reforma que vinculaba las evaluaciones con la responsabilidad por los resultados administrada por los estados (Rhoten *et al.*, 2003). Por lo tanto, en nuestro modelo de solidez de la responsabilidad por los resultados, incluimos la población, la composición racial/étnica, el porcentaje de ingresos escolares provenientes del estado y los niveles de ingresos, además de los puntajes obtenidos por los alumnos en las pruebas. Si bien es cierto que se pueden formular varias críticas con respecto a la manera en que especificamos nuestro modelo, estamos limitados por una muestra pequeña, conformada sólo por 50 estados. Nuestras estimaciones otorgan un mayor poder explicativo que las de Mintrom, pero para una reforma diferente.

Los logros esperados de una responsabilidad “sólida” por los resultados

El propósito expreso de los nuevos sistemas estatales de responsabilidad por los resultados es mejorar el progreso escolar y, de manera más general, mejorar la calidad de la educación. Al evaluar a los alumnos mediante pruebas, los estados esperan entregar niveles de referencia del desempeño de las escuelas, que permitan que, en palabras del Presidente Bush, “ningún niño quede atrás”. Se espera que los administradores y maestros de las escuelas, expuestos a escrutinio por la publicación de los puntajes obtenidos por los alumnos en las pruebas, mejoren la entrega educacional para evitar “fracasar” y poder obtener las recompensas derivadas de un alto rendimiento académico. Los estados con sistemas sólidos de responsabilidad por los resultados recompensan a las escuelas que obtienen buenos resultados en las pruebas y envían señales negativas a aquellas que no lo hacen. Una clara medida del efecto de los sistemas sólidos de responsabilidad por los resultados es, por ende, el hecho de que tengan o no un efecto positivo sobre los puntajes obtenidos por los alumnos en las pruebas⁹.

La NAEP evalúa a los alumnos en matemáticas y lectura en 4° y 8° grados cada cuatro años aproximadamente. Estas pruebas, diseñadas a nivel federal y consideradas una evaluación razonable de los conocimientos de los alumnos en estas materias, han sido utilizadas por muchos analistas para medir si los alumnos están aprendiendo más o menos a través del tiempo. Más recientemente (desde 1990), los puntajes de la NAEP también han estado disponibles por estado, a pesar de que no todos participan en la evaluación. Algunos estados participan algunos años y otros no. Debido a que la prueba de matemáticas de la NAEP se administró en 1996 y 2000, constituye una buena medida para determinar si los sistemas estatales de responsabilidad por los resultados —muchos de los cuales entraron en

⁹ En comparaciones entre estados y entre naciones, Bishop *et al.* (2001) no encontraron ninguna relación entre los exámenes de competencia mínima y el rendimiento de los alumnos en las pruebas.

vigencia a mediados de la década del noventa— están teniendo un efecto significativo sobre el aprendizaje de los alumnos.

El objetivo declarado de elevar los estándares (por ejemplo, requiriendo que todos los alumnos aprueben álgebra o biología de 9º grado para egresar de la enseñanza secundaria) y aplicar evaluaciones a nivel de todo el estado, incluyendo exámenes de egreso de la enseñanza secundaria, es aumentar el énfasis dado por las escuelas al aprendizaje de los alumnos. Este nuevo énfasis puede tener consecuencias no pretendidas, por lo menos en el corto y mediano plazo. Si se elevan las exigencias en cuanto a aprendizaje de los alumnos en la enseñanza secundaria, puede ser más difícil que aprueben los cursos, aumentando así la retención de los alumnos y reduciendo las tasas de egreso. T. Dee (2002), analizando la introducción de las pruebas de competencia mínima y los requisitos de egreso de los cursos, encontró un descenso de los logros educacionales, particularmente en el caso de los alumnos negros. B. Jacobs (aún no publicado) encontró resultados similares para los alumnos de bajo rendimiento de Chicago y Lillard y DeCicca (2001) concluyeron que los requisitos de egreso pueden aumentar las tasas de deserción. En su análisis de los datos de Texas, W. Haney (2000) concluyó que las tasas de retención implícitas correspondientes al 9º grado (el número de alumnos de 9º grado que seguían siendo clasificados como alumnos de 9º grado durante un segundo año) aumentaron sostenidamente desde comienzos de la década del ochenta hasta mediados de la década del noventa en todos los grupos étnicos, pero particularmente en el caso de los negros e hispanos. Asoció esta tendencia a la aplicación de evaluaciones a nivel de todo el estado y particularmente a la prueba de egreso de la enseñanza secundaria de Texas (Texas Assessment of Academic Skills -TAAS), implementada por primera vez en 1991. Volvimos a analizar los datos de las matrículas para Texas y confirmamos el descubrimiento de Haney con respecto a la retención en el 9º grado. Sin embargo, no nos quedó tan claro que ello pudiera estar asociado al examen de egreso de la enseñanza secundaria rendido en el 10º grado. Si existe una relación entre la retención y las políticas estatales en Texas, probablemente se remonte a la implementación de la responsabilidad por los resultados en un sentido más general y no a la política vigente (Carnoy, Loeb y Smith, 2001)¹⁰.

La evidencia de un incremento de las tasas de retención debido al nuevo énfasis en la evaluación es importante, porque, a nivel individual, la retención es un fuerte predictor de la deserción. Por ejemplo, R. Rumberger (1995) mostró que los alumnos retenidos exhiben cuatro veces más probabilidades de desertar, aun después de

¹⁰ Texas ha evaluado a los alumnos desde comienzos de la década del ochenta. La prueba TABS se aplicó desde 1980 a 1985 en 5º y 9º grados y desde 1981 a 1985 en 3º grado. Los alumnos debían volver a rendir la prueba de 9º grado en el 10º, 11º y 12º grados si no la habían aprobado. Entre 1986 y 1989 se aplicó la Evaluación Educacional de las Habilidades Mínimas (Texas Educational Assessment of Minimum Skills -TEAMS) en 1º, 3º, 5º, 7º y 9º grados (matemáticas, lectura y redacción) y en 11º y 12º grados (matemáticas y disciplinas lingüísticas en lengua inglesa).

controlar un gran número de medidas de antecedentes personales y de la escuela. En la década del ochenta en Texas, el incremento de las tasas de retención en el 9° grado estuvo claramente asociado al descenso de las tasas de egreso de la enseñanza secundaria para todos los grupos étnicos (medidas a través del coeficiente entre el número de alumnos que egresaron y el número de alumnos que cursaban el 8° grado cuatro años antes). Sin embargo, las tasas de egreso dejaron de disminuir a comienzos de la década del noventa, justo en el momento en que se aplicó la prueba de egreso TAAS para 10° grado en todo el estado; a fines de los años noventa, la tasa de egreso comenzó a subir. Por lo tanto, unos pocos años después de la aplicación de la prueba de egreso de la enseñanza secundaria, las tasas de retención se habían estabilizado y las tasas de egreso habían comenzado a subir (Carnoy, Loeb y Smith, 2001).

Existen varias explicaciones posibles para estas tendencias observadas en Texas. Una es que la prueba de egreso ha sido lo suficientemente fácil o su puntaje ha sido calculado con la suficiente flexibilidad como para no haber afectado la decisión de los alumnos que no hubieran desertado en ningún caso. Una segunda explicación es que se han requerido algunos años para que se perciban los efectos positivos del sistema de responsabilidad por los resultados en las escuelas secundarias de Texas, de modo que el impacto inicial del aumento de la responsabilidad por los resultados a través de las evaluaciones fue incrementar las tasas de retención, y por ende incrementar las deserciones, pero, a mediados de la década del noventa, el rendimiento de los alumnos había mejorado lo suficiente como para incrementar las tasas de egreso. Finalmente, es posible que los recursos financieros hayan desempeñado una función importante. Como mencionamos anteriormente, Texas aumentó el gasto real por alumno mucho más que el promedio nacional en el período 1980-1996. La ley también exigió una distribución más equitativa del gasto entre los distritos y Texas comenzó a aplicar la orden judicial que puso en ejecución este mandato a comienzos de la década del noventa. Ahora que un número suficiente de estados han implementado sistemas de responsabilidad por los resultados, podemos utilizar el análisis entre los estados para evaluar la relación entre estas reformas y tanto la progresión a través de la enseñanza secundaria como el desempeño en una medida de rendimiento independiente, la prueba NAEP.

El modelo

Nuestro modelo es recursivo. En primer lugar, estimamos la implementación de la responsabilidad por los resultados en función del nivel promedio de los puntajes de las pruebas en el estado a comienzos de la década del noventa, los puntajes de las pruebas a comienzos de la década del noventa, el porcentaje de latinos y afroamericanos del estado, la población del estado, el porcentaje de ingresos escolares provenientes del estado en 1963 y 1995, los ingresos promedio por alumno en 1990 y la variación anual de los ingresos a comienzos de la década del noventa.

$$A_i = b_0 + b_1 T_i + b_2 R_i + b_3 P_i + S_i b_4 + D_i b_5 + e; (1)$$

donde A = la solidez de la responsabilidad por los resultados en el estado i (escala de 0 a 5);

T = el puntaje promedio de los alumnos de 4º grado del estado i en la prueba de matemáticas de la NAEP de 1992 (en las especificaciones alternativas, utilizamos el porcentaje que alcanza el nivel básico en lectura y la variación del porcentaje que alcanza el nivel básico en lectura desde 1992 a 1994);

R = la proporción de alumnos afroamericanos e hispanos (escuelas públicas) en el estado i;

P = la población del estado;

S = la proporción de fondos escolares provenientes del estado en lugar de las fuentes locales en 1963 y 1995 y

D = los ingresos en términos de dólares por alumno en 1990 y la variación anual porcentual del ingreso entre 1990 y 1995.

A continuación, consideramos el rendimiento de los alumnos en función de la responsabilidad por los resultados, evaluando si el porcentaje de alumnos de 8º o 4º grado que alcanza el nivel de las habilidades básicas o superior aumentó más entre 1996 y 2000 en los estados con una “sólida” responsabilidad por los resultados basada en los indicadores educacionales que en los estados con una “débil” responsabilidad por los resultados. Controlamos los puntajes de la prueba de 1996 para evaluar si los estados con menores puntajes en 1996 obtuvieron un puntaje significativamente mayor en los cuatro años siguientes independiente del índice de responsabilidad por los resultados. Incluimos como controles las variables que eran predictores significativos de la solidez de la responsabilidad por los resultados en la Ecuación (1). También incluimos el crecimiento de la población y el aumento del porcentaje de alumnos negros o hispanos.

$$G_i = \phi_0 + \phi_1 A_i + \phi_2 Pr_i + X_i \phi_3 + C_i \phi_4 + e; (2)$$

donde G = la variación del porcentaje de alumnos de 8º o 4º grado del estado i que demostraron habilidades básicas o superiores en la prueba de matemáticas de la NAEP entre 1996 y 2000;¹¹

Pr = el nivel de la medida del rendimiento en 1996;

X = los controles de la Ecuación (1) y

C = la variación de la población y del porcentaje de alumnos negros o hispanos.

Realizamos una serie de verificaciones de las especificaciones en este modelo básico. Una especificación se centra en los puntajes, pero estamos más interesados en el porcentaje de alumnos que aprueban con diferentes niveles de habilidades

¹¹ Los resultados obtenidos utilizando los niveles como indicador, en lugar de las variaciones, fueron similares.

(habilidades básicas o superiores y competente o superior), porque esto nos permite evaluar si una mayor responsabilidad por los resultados solo afecta el rendimiento en las habilidades básicas o también en las habilidades de nivel superior. Como se describe en mayor detalle a continuación, verificamos el coeficiente estimado para la responsabilidad por los resultados para determinar el posible sesgo debido a la exclusión de la prueba de matemáticas de la NAEP de los alumnos clasificados como ‘educación especial’ o ‘competencia limitada en inglés’. Utilizando una especificación similar a la de la Ecuación (2), pero incluyendo un control adicional para el puntaje de la prueba de 1996, evaluamos si la retención en el 9° grado (el número de alumnos de 9° grado dividido por el número de alumnos de 8° grado el año anterior) aumentó más a fines de la década del noventa en los estados con una sólida responsabilidad por los resultados que en los estados con una responsabilidad débil. También evaluamos si las tasas de supervivencia del 10° al 12° grado y las tasas de supervivencia del 8° al 12° grado aumentaron más en los estados con una sólida responsabilidad por los resultados que en los estados con una responsabilidad débil.

$$Rt_i \text{ o } Sr = \varphi_0 + \varphi_1 A_i + \varphi_2 Pr_i + X_i \varphi_3 + C_i \varphi_4 + \varphi_5 E + \varepsilon; (3)$$

donde Rt = la tasa de retención en el 9° grado en el estado i , 1996-2001;

Sr = las tasas de supervivencia en la enseñanza secundaria en el estado i y

E = el porcentaje de alumnos de 8° grado que demostraron por lo menos habilidades básicas en la prueba de matemáticas de la NAEP en 1996.

También en este modelo básico realizamos una serie de verificaciones de las especificaciones.

Los datos

Utilizamos cuatro conjuntos de datos. Para los puntajes de la prueba, utilizamos los resultados de matemáticas de la prueba NAEP divulgados por estado en *The Nation's Report Card* [<http://nces.ed.gov/nationsreportcard/states>]. Utilizamos una diversidad de puntajes de diferentes pruebas para estimar las Ecuaciones (1), (2) y (3)¹². En la ecuación (1), si la mayoría de los estados estaban tomando sus decisiones

¹² Para el examen de lectura de la NAEP de 1992, no existen datos de los siguientes estados: Alaska, Idaho, Illinois, Indiana, Kansas, Montana, Nevada, Ohio, Oklahoma, Oregon, Dakota del Sur, Vermont y Washington. Para el examen de lectura de la NAEP de 1994, faltan los mismos estados con la excepción de Montana y Washington. Para el examen de matemáticas de la NAEP de 1992, faltan Alaska, Idaho, Illinois, Kansas, Montana, Nevada, Oregon, Dakota del Sur, Vermont y Washington para los alumnos blancos y los mismos estados más Hawai, Iowa, Minnesota, New Mexico, Utah y Wyoming para los alumnos negros. Trece estados no tienen ni el examen de matemáticas de la NAEP de 2000 ni un año anterior para comparación (1996, 1992 o 1990) para los alumnos de 8° grado: Alaska, Colorado, Delaware, Florida, Iowa, Kansas, Nevada, New Hampshire, Nueva Jersey,

de implementar los nuevos sistemas de responsabilidad por los resultados entre comienzos y mediados de los años noventa, los puntajes más relevantes son los correspondientes a las pruebas de lectura de 1992 y 1994 y a la prueba de matemáticas de 1992. En la Ecuación (2), la medida del logro es la última disponible, el aumento del puntaje en la prueba de matemáticas de la NAEP de 1996 a 2000. Estimamos el efecto del índice de responsabilidad por los resultados y otras variables tanto sobre los resultados de 8° grado como de 4° grado. Al realizar la verificación para determinar un posible sesgo derivado de la exclusión, utilizamos un conjunto alternativo de puntajes que reflejan el aumento del rendimiento provisto por D. McLaughlin (2001) como la variable dependiente en un conjunto de estimaciones alternativas. En otro conjunto de estimaciones de la Ecuación (2), utilizamos dos ajustes alternativos para la exclusión que nos facilitó el Centro Nacional de Estadísticas Educativas (National Center of Educational Statistics -NCES) como variables de control. En la Ecuación (3), la medida más relevante de los puntajes de las pruebas corresponde a los resultados de matemáticas de 8° grado de 1996, debido a que anteceden directamente en el tiempo a la variación de las tasas de retención de 9° grado y las tasas de supervivencia de los alumnos en la enseñanza secundaria.

En el caso de las medidas del rendimiento de los alumnos en términos de las tasas de retención y las tasas de supervivencia, utilizamos las cifras de matrícula que recopilamos de una serie de fuentes diferentes, incluyendo las páginas web del departamento de educación estatal y el Centro Nacional de Estadísticas Educativas. Utilizando los datos de matrícula para 8°, 9°, 10° y 12° grado para los años 1992-93 hasta 2000-01, calculamos (1) el coeficiente entre los alumnos que están en el 9° grado en el año t y el número de alumnos que están en el 8° grado en el año $t-1$ (2), el coeficiente entre el número de alumnos que están en el 12° grado en el año t y el número de alumnos que están en el 10° grado en el año $t-2$ y (3) el coeficiente entre el número de alumnos que están en el 12° grado en el año t y el número de alumnos que están en el 8° grado en el año $t-4$ ¹³. No pudimos

Pennsylvania, Dakota del Sur, Washington y Wisconsin. De los 37 estados con puntajes de la NAEP para 2000, todos, a excepción de Illinois, Ohio y Oklahoma, cuentan con puntajes para 1996. En el caso de esos tres estados, interpolamos entre 1992 y 2000 para obtener datos correspondientes a 1996 para Illinois y entre 1990 y 2000 para obtener un puntaje correspondiente a 1996 para Ohio y Oklahoma. La situación fue idéntica en el caso del examen de matemáticas de la NAEP de 4° grado excepto en el caso de Illinois, que no contaba con puntajes para 1992, de manera que dejamos fuera las estimaciones de regresión para 4° grado. De los 37 estados, Arkansas, Kentucky, Maine y Vermont no fueron incluidos en las estimaciones para los alumnos hispanos. De los 37 estados, Hawái, Idaho, Maine, Minnesota, Montana, New Mexico, Dakota del Norte, Oregon, Utah, Vermont y Wyoming no fueron incluidos en las estimaciones para los alumnos negros.

¹³ Nuestras medidas de los indicadores educativos están correlacionadas. Generalmente, los puntajes para 4° y 8° grados presentan una correlación muy positiva (para la competencia básica, las correlaciones son 0,86, 0,70 y 0,75 para los blancos, negros e hispanos, respectivamente). Los puntajes de las pruebas no están fuertemente correlacionados con las tasas de retención para los blancos pero sí para los hispanos (0,043, 0,18 y -0,37 con las habilidades básicas de 8° grado para los blancos, negros e

obtener suficientes datos de matrículas para Idaho, Dakota del Norte y Utah¹⁴.

En el caso de la solidez de la responsabilidad por los resultados, utilizamos la base de datos desarrollada por el Consorcio para la Investigación de Políticas en Educación (Consortium for Policy Research in Education -CPRE), disponible en el sitio web del CPRE [http://www.cpre.org/Publications/Publications_Accountability.htm]. La base de datos entrega información con respecto a las políticas de evaluación y responsabilidad por los resultados del estado para el período 1999-2000 (el año que utilizamos como referencia). A partir de la base de datos, construimos una escala de niveles de responsabilidad por los resultados de 0 a 5, en base a las condiciones de responsabilidad por los resultados anteriores al año 2000, con estados tales como Iowa y Nebraska, que no tienen ninguna exigencia de responsabilidad por los resultados a nivel estatal para las escuelas ni los distritos, bajo el código 0 y los estados con “máximas” exigencias a nivel estatal para las escuelas y que requieren la aprobación de un examen de competencia para el egreso de la enseñanza secundaria, tales como Texas, Carolina del Norte, Nueva Jersey y Florida, bajo el código 5. En la Tabla 1 se presenta nuestro índice, estado por estado.

Tabla 1
ÍNDICE DE RESPONSABILIDAD POR LOS RESULTADOS, POR ESTADO, 1999-2000

Estado	Grados con pruebas estatales en	Responsabilidad de la escuela por 1999-2000	Repercusión para las escuelas los resultados 2000	Solidez de la repercusión para las 1999-2000	Prueba de egreso escuelas ES en 2000	Grado de ES en que se o de la prueba por 1ª vez	Primer curso egreso rindió la	Índice
Alabama	3-11	Informes de progreso escolar	Clasificaciones, intervención	Sólida	Sí	10	2001	4
Alaska	4-7	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Sí	10	2002	1
Arizona	3, 5, 8, 10	Informes de progreso escolar	'Vergüenza pública'	Débil	Sí	10	2002	2
Arkansas	4, 6	Ninguna	Ninguna	Ninguna	No			1
California	2-11	Informes de progreso escolar	Clasificaciones, premios intervención	Sólida	No	10	2004	4 (2)*
Colorado	3, alfabetización	Ninguna	Ninguna	Ninguna	No			1

* Especificación alternativa del índice, según Margaret Goertz, entre paréntesis.

hispanos). Estos puntajes están correlacionados positivamente con la progresión de 10° a 12° grados (0,31, 0,10 y 0,07). La retención en 9° grado está correlacionada negativamente, en forma consistente, con la progresión de 10° a 12° grados (-0,24, -0,23 y -0,25).

¹⁴ El inconveniente de estas medidas es que confunden la migración hacia el estado con la progresión a través de la enseñanza secundaria. Creamos una medida alternativa que ajusta la base (es decir, la matrícula de 8° grado en t-1) por el aumento porcentual de la matrícula de 8° grado durante el tiempo de la progresión. El problema de esta medida alternativa es que confunde los cambios demográficos no debidos a la migración con la tasa de progresión. Los resultados para las dos medidas son similares.

Estado	Grados con pruebas estatales en	Responsabilidad de la escuela por 1999-2000	Repercusión para las escuelas los resultados 2000	Solidez de la repercusión para las 1999-2000 1999-2000	Prueba de egreso escuelas ES en 2000	Grado de ES en que se o de la prueba por 1ª vez	Primer curso egreso rindió la	Índice
Connecticut	4, 6, 8, 10	Información de los puntajes al estado	Identificar a las escuelas con necesidades	Débil	No			1
Delaware	3, 5, 8, 10, 11	Ninguna	Ninguna	Ninguna	No	10	2004	1
Florida	4, 5, 8, 10	Informes de progreso escolar	Clasificaciones sujetas a vouchers	Sólida	Sí	10	1988	5
Georgia	3, 4, 5, 8, 11	Informes escolares	Ninguna	Ninguna	Sí	11	1995	2
Hawai	3, 5, 8, 10	Ninguna	Ninguna	Ninguna	No			1
Idaho	ITBS, 3-8	Ninguna	Ninguna	Ninguna	No			1
Illinois	3, 4, 5, 8, 10	Mejoramiento académico	Listas de supervisión, advertencias, intervención	Moderada	No			2, 5
Indiana	3, 6, 8, 10	Evaluación del rendimiento	Acreditación	Moderada	Sí	10	1999	3
Iowa	Ninguno	Ninguna	Ninguna	Ninguna	No			0
Kansas	3, 4, 5, 8, 10	Informes escolares	Acreditación	Débil	No			1
Kentucky	4, 5, 7, 8, 10-12	Cumplimiento de los objetivos de mejoramiento del estado	Recompensas monetarias, intervención	Sólida	No			4
Louisiana	LEAP, 4, 8	Informes de progreso escolar, metas de crecimiento	Intervención	Moderada	Sí	10	1991	3
Maine	4, 8, 11	Ninguna	Ninguna	Ninguna	No			1
Maryland	3, 5, 8	Índice de desempeño escolar	Recompensas monetarias reconstitución	Sólida	Sí	10, 11, 12	2001	4 (5)
Massachusetts	4, 8, 10	Solo alumnos	Promoción de los alumnos	Solo implícita	Sí	10	2003	2
Michigan	4, 5, 7, 8	Clasificación de la escuela	Acreditación	Débil	No			1
Minnesota	3, 5, 8, 10	Informes escolares	Ninguna	Ninguna	Sí	8, 10		2
Mississippi	2-8	Solo los distritos son responsables en base a los puntajes de las pruebas	Reconocimiento público, pérdida de acreditación	Moderada a sólida a nivel de distrito	Sí	11	1994	3

Estado	Grados con con pruebas estatales en	Responsabilidad de la escuela por 1999-2000	Repercusión para las escuelas los resultados 2000	Solidez de la repercusión para las 1999-2000 1999-2000	Prueba de egreso escuelas ES en 2000	Grado de ES en que se o de la prueba por 1ª vez	Primer curso egreso rindió la	Índice
Missouri	3-11	El colegio puede considerarse académicamente deficiente	Posible auditoría	Débil	No			1, 5
Montana	4, 8, 11	Ninguna	Ninguna	Ninguna	No			1
Nebraska	Ninguno	Ninguna	Ninguna	Ninguna	No			0
Nevada	4, 8, 10	Informes escolares	Ninguna	Débil	Sí	11	1999	1,5
New Hampshire	3, 6, 10	Ninguna	Ninguna	Ninguna	No			1
Nueva Jersey	4, 5, 11	Principalmente a nivel de distrito, tasa de aprobación de 75%	Auditorías, posible toma de control del estado	Sólida	Sí	11		5
Nuevo México	1-9	Clasificaciones escolares y rankings distritales	Algunas gratificaciones monetarias, régimen de prueba	Moderada a sólida	Sí	10	1990	4 (5)
Nueva York	4, 5, 8, 11	Revisión estatal del desempeño de la de escuela	Congelamiento de las matrículas alumnos	Sólida	Sí	10	1998	5 (2)
Carolina del Norte	3-8	Clasificaciones escolares	Recompensas monetarias, intervención	Sólida	Sí	9	1994	5
Dakota del Norte	4, 8, 12	Mejoramiento aprendizaje del alumno	Acreditación	Débil	No			1
Ohio	4, 6, 9, 12	Informes de progreso escolar, pero principalmente a nivel de distrito	Dinero para las escuelas, sanciones para los distritos	Moderada	Sí	9		3
Oklahoma	5, 8	Informes al estado	Acreditación	Débil	No			1
Oregon	3, 5, 8, 10	Clasificaciones del rendimiento de la escuela	Redacción de planes de mejoramiento escolar	Débil a moderada	Sí	10	1991	2,5
Pennsylvania	5, 6, 8, 9, 11	Escuelas secundarias tienen clasificaciones	Dinero para mejoramiento de la ES	Débil	No			1
Rhode Island	3, 4, 7, 8, 10	Progreso anual en los resultados de las pruebas	Reconstitución	Implementación	No débil			1

Estado	Grados con pruebas estatales en	Responsabilidad de la escuela por 1999-2000	Repercusión para las escuelas los resultados 2000	Solidez de la repercusión para las 1999-2000	Prueba de egreso escuelas ES en 2000	Grado de ES en que se o de la prueba por 1ª vez	Primer curso egreso rindió la	Índice
Carolina del Sur	3-8, 10	Solo distrito	Distrito definido como deficiente	Moderada	Sí	10	1990	3
Dakota del Sur	2, 4, 5, 8, 9, 11	Informes de las pruebas	Ninguna	Ninguna	No			1
Tennessee	3-8, 9	Informes de las pruebas	Acreditación	Débil	Sí	9		1,5
Texas	3-8, 10	Informes de progreso escolar	Clasificaciones escolares, intervenciones	Sólida	Sí	10	1991	5
Utah	3, 5, 8, 11	Ninguna	Acreditación	Débil	No	10	2007	1
Vermont	2, 4, 8, 10	Informes escolares	Identificar a las escuelas para asistencia	Débil	No			1
Virginia	3, 4, 5, 6, 8, 9	Informes de las pruebas, otros datos	Estándares de acreditación	Débil a moderada	No			2
Washington	2-10	Informes escolares	Acreditación	Débil	No	10	2008	1
West Virginia	3-8	Auditorías de desempeño	Intervención	Sólida	No			3,5
Wisconsin	3, 4, 8, 10	Indicador de progreso continuo	Clasificaciones de las escuelas	Débil a moderada	No	11	2004	2
Wyoming	4, 8, 11	Solo distrito	Acreditación	Débil	No		2001	1

La escala de 0 a 5 refleja los grados de presión externa del estado sobre las escuelas para que mejoren el rendimiento de los alumnos, de acuerdo con los criterios de desempeño definidos por el estado. Los estados que obtienen un cero no contemplan evaluaciones a nivel de todo el estado o no establecen estándares estatales para las escuelas ni los distritos. Los estados que requieren la administración de pruebas a nivel de todo el estado en grados de la educación básica y media (*middle school* – 7º y 8º grados) y la divulgación de los resultados de las pruebas al estado, pero no establecen ninguna sanción ni recompensa (ninguna presión externa o una presión externa débil) para la escuela (o el distrito) obtienen un 1. Los estados que evalúan a los alumnos mediante pruebas a nivel de la educación básica y media y contemplan sanciones/recompensas moderadas por la responsabilidad por los resultados para la escuela o el distrito o, alternativamente, una prueba de egreso de la enseñanza secundaria (que sanciona a los alumnos, pero presiona a las escuelas para que mejoren el rendimiento de los alumnos) obtienen un 2. Aquellos estados que evalúan a los alumnos mediante pruebas en grados de la educación básica y media, contemplan repercusiones moderadas para las escuelas y distritos en base a su responsabilidad por los resultados y requieren una prueba de egreso de la enseñanza secundaria, obtienen un 3. Aquellos estados

que evalúan a los alumnos mediante pruebas y ejercen una fuerte¹⁵ presión sobre las escuelas o distritos para que mejoren el rendimiento de los alumnos (amenaza de reconstitución, traslado del director, pérdida de alumnos), pero no exigen una prueba de egreso de la enseñanza secundaria obtienen un 4. Los estados que obtienen un 5 evalúan a los alumnos mediante pruebas en grados de la educación básica y media, sancionan y recompensan fuertemente a las escuelas o distritos en base al aumento de los puntajes de los alumnos en las pruebas y exigen una prueba de egreso de la enseñanza secundaria basada en una competencia mínima.

Los resultados

Las descripciones de las variables esenciales para el análisis aparecen en la Tabla 2. Es posible observar que los puntajes promedio de las pruebas de matemáticas aumentaron de 1996 a 2000 en los tres grupos raciales/étnicos tanto en 4° grado como en 8° grado. Sin embargo, esto no ocurrió en todos los estados (véanse las variaciones de los puntajes máximos y mínimos). Una proporción mucho menor de negros e hispanos que de blancos lograron el nivel de las habilidades básicas o superior o el nivel de competencia o superior. En el estado que mostró el peor rendimiento, Mississippi, solo el 1% de los alumnos negros alcanzó el nivel de competencia o superior. En los estados en los cuales los alumnos negros obtuvieron mejores puntajes, como Nueva York, aproximadamente entre el 8% y el 10% alcanzó el nivel de competencia o superior. En los estados en los cuales los alumnos blancos obtuvieron los mejores resultados, como Connecticut, más del 40% alcanzó el nivel de competencia o superior en la prueba de 2000.

También se observa que el coeficiente entre los alumnos de 9° grado en el período 2000-01 (2001) y los alumnos de 8° grado en el período 1999-2000 (2000) alcanzó un promedio de aproximadamente 1,19 para los alumnos negros en todos los estados. En ausencia de crecimiento de la población, esto indicaría un porcentaje de retención de alumnos de aproximadamente 19% en el 9° grado. En 1996, la tasa correspondiente alcanzó el 18%. Existen grandes diferencias entre los alumnos negros y blancos. Tanto en 1996 como en 2001, la tasa de retención alcanzó un promedio de solo 6% en el caso de los alumnos blancos. El coeficiente entre la matrícula en 12° grado en 2001 y la matrícula en 8° grado en 1997 refleja la progresión de los alumnos a través de la enseñanza secundaria. Se observa que, en promedio, este coeficiente corresponde a 0,85 para los blancos y 0,75 para los

¹⁵ Nuestras estimaciones de la presión externa del estado sobre las autoridades educacionales locales son, por su naturaleza, algo interpretativas, especialmente en el “rango medio” correspondiente a las categorías 2 y 3. M. Goertz, coautora de la base de datos, verificó este índice y, en todos los casos menos unos pocos, concordó con los valores que asignamos. Sostuvo, por ejemplo, que en Nueva York y California, el sistema de responsabilidad por los resultados no había estado operando un tiempo suficientemente largo como para considerar que cuentan con una responsabilidad sólida por los resultados. Incluimos sus valores como una comprobación de la solidez de nuestros resultados. El cambio produjo poca variación en las estimaciones de la regresión.

negros. En ausencia de crecimiento de la población, esto indicaría que el 85% (75%) de los alumnos que cursaban el 8° grado en 1997 pasaron a 12° grado cuatro años después.

TABLA 2
DATOS ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS PARA LAS VARIABLES DEL ANÁLISIS

Variable	Tamaño de la muestra	Media	Desv. Est.	Mín.	Máx.
Índice de responsabilidad	50	2,12	1,44	0	5
Puntajes de la NAEP					
% Básico 4° Grado 1996 - Blancos	36	71,92	6,25	63	86
% Básico 4° Grado 1996 - Negros	27	30,93	6,63	18	47
% Básico 4° Grado 1996 - Hispanos	32	42,66	9,87	24	66
% Básico 4° Grado 2000 - Blancos	36	77,00	6,48	66	89
% Básico 4° Grado 2000 - Negros	27	38,67	9,04	21	60
% Básico 4° Grado 2000 - Hispanos	33	10,73	5,00	1	23
% Básico 8° Grado 1996 - Blancos	37	70,49	6,95	56	80
% Básico 8° Grado 1996 - Negros	26	27,50	6,13	16	40
% Básico 8° Grado 1996 - Hispanos	33	37,36	9,41	11	55
% Básico 8° Grado 2000 - Blancos	37	75,24	6,95	59	86
% Básico 8° Grado 2000 - Negros	26	33,23	8,22	18	48
% Básico 8° Grado 2000 - Hispanos	33	43,48	11,51	15	68
% Competente 8° Grado 1996 - Blancos	37	26,46	6,81	12	37
% Competente 8° Grado 1996 - Negros	26	3,81	1,86	1	8
% Competente 8° Grado 1996 - Hispanos	33	8,18	3,60	2	19
% Competente 8° Grado 2000 - Blancos	37	30,46	7,27	14	44
% Competente 8° Grado 2000 - Negros	26	5,35	2,30	1	10
% Competente 8° Grado 2000 - Hispanos	33	10,73	5,00	1	23
Cambio en el puntaje de la NAEP 1996-2000					
% Básico 4° Grado - Blancos	36	5,08	3,98	-2	13
% Básico 4° Grado - Negros	27	7,74	6,60	-11	21
% Básico 4° Grado - Hispanos	32	5,56	6,32	-13	19
Puntaje 4° Grado - Blancos	35	3,16	2,96	-3,62	8,39
Puntaje 4° Grado - Negros	35	4,48	5,00	-3,77	14,57
Puntaje 4° Grado - Hispanos	35	2,88	4,73	-7,33	15,41
% Básico 8° Grado - Blancos	37	4,76	3,62	-1	15
% Básico 8° Grado - Negros	26	5,73	5,42	-9	17
% Básico 8° Grado - Hispanos	33	6,12	8,50	-9	23
% Competente 8° Grado - Blancos	37	4,00	3,09	-2	13
% Competente 8° Grado - Negros	26	1,54	2,12	-3	6
% Competente 8° Grado - Hispanos	33	2,55	4,12	-6	11
Puntaje 8° Grado - Blancos	33	2,26	3,25	-3,36	11,17
Puntaje 8° Grado - Negros	33	3,63	6,73	-9,61	23,05
Puntaje 8° Grado - Hispanos	33	3,33	7,95	-13,98	21,73
Tasas de progresión					
9°Grd 1996 / 8°Grd 1995 - Blancos	47	1,06	0,04	1,00	1,18
9°Grd 1996 / 8°Grd 1995 - Negros	47	1,18	0,14	0,85	1,50
9°Grd 1996 / 8°Grd 1995 - Hispanos	47	1,26	0,21	0,88	2,35
9°Grd 2001 / 8°Grd 2000 - Blancos	48	1,06	0,06	0,84	1,23
9°Grd 2001 / 8°Grd 2000 - Negros	48	1,19	0,12	0,89	1,46
9°Grd 2001 / 8°Grd 2000 - Hispanos	48	1,26	0,17	0,83	1,95
12°Grd 1996 / 10°Grd 1994 - Blancos	47	0,86	0,05	0,72	0,97
12°Grd 1996 / 10°Grd 1994 - Negros	47	0,74	0,09	0,48	0,93
12°Grd 1996 / 10°Grd 1994 - Hispanos	47	0,87	0,18	0,44	1,43
12°Grd 2001 / 10°Grd 1999 - Blancos	47	0,87	0,14	0,67	1,75
12°Grd 2001 / 10°Grd 1999 - Negros	47	0,77	0,16	0,49	1,62
12°Grd 2001 / 10°Grd 1999 - Hispanos	46	0,88	0,40	0,46	3,16

Variable	Tamaño de la muestra	Media	Desv. Est.	Mín.	Máx.
12°Grd 1996 / 8°Grd 1992 - Blancos	44	0,85	0,08	0,68	1,04
12°Grd 1996 / 8°Grd 1992 - Negros	43	0,76	0,10	0,56	0,99
12°Grd 1996 / 8°Grd 1992 - Hispanos	44	1,05	0,51	0,57	3,00
12°Grd 2001 / 8°Grd 1997 - Blancos	48	0,85	0,08	0,62	1,02
12°Grd 2001 / 8°Grd 1997 - Negros	48	0,75	0,16	0,13	1,05
12°Grd 2001 / 8°Grd 1997 - Hispanos	48	0,87	0,20	0,55	1,70
Controles					
% alumnos negros o hispanos - 1996 (8° Grd)	50	0,20	0,15	0,00	0,51
Crecimiento anual del % de negros o hispanos 1996-2001	46	0,02	0,03	-0,03	0,11
Población 1995 (miles)	50	5244	5759	480	31589
Crecimiento anual de la población 1995-2000	50	0,01	0,01	0,00011	0,045
% de financiamiento del estado - 1963	50	0,41	0,18	0,06	0,8
% de financiamiento del estado - 1995	50	0,53	0,16	0,07	0,97
Ingresos promedio por alumno 1990	50	4932	1300	3023	9249
Aumento anual de los ingresos 1990-1995	50	0,06	0,02	-0,0012	0,12

La implementación de una responsabilidad por los resultados sólidos en los estados

Los resultados de nuestras estimaciones de la solidez de la ecuación de la responsabilidad de los estados por los resultados se presentan en la Tabla 3. Planteamos la hipótesis de que los estados que obtuvieron los peores puntajes en las evaluaciones de los alumnos a comienzos de la década del noventa serían los que exhibirían mayores probabilidades de implementar sistemas sólidos. Esto parece ser así, pero solo en relación con los puntajes obtenidos por los alumnos blancos, particularmente en el examen de matemáticas. No hay ninguna relación entre los primeros puntajes obtenidos por los alumnos negros y la solidez de la responsabilidad por los resultados. Los resultados de los alumnos blancos sugieren que, en nuestra modelación de los efectos de la responsabilidad por los resultados, debemos prestar atención a la regresión a la media, en la cual los alumnos con los peores puntajes obtienen los mayores aumentos. Nuestra especificación con las variaciones del rendimiento como indicador y un control para los puntajes anteriores es apta para esto. Mas, esencialmente, no encontramos ninguna relación entre los aumentos de los puntajes anteriores de las pruebas y la implementación de la responsabilidad por los resultados. Si eliminamos los estados que implementaron un sistema de responsabilidad por los resultados con anterioridad a la variación de los puntajes de las pruebas –Texas, Carolina del Norte y Carolina del Sur– los coeficientes son incluso más cercanos a cero. Esta conclusión sugiere que cualquier estimación de un impacto de la responsabilidad por los resultados en los puntajes de las pruebas probablemente esté sesgada por una tendencia continua al aumento de los puntajes de las pruebas.

Sí encontramos marcados efectos de la composición racial en la solidez de la responsabilidad por los resultados. Como se analizó anteriormente, los estados con grandes minorías o poblaciones de bajos ingresos segregadas desde el punto de

vista residencial podrían haber desarrollado un control o regulación más centralizados sobre los recursos educativos. La relación entre una sólida responsabilidad por los resultados y la composición racial puede derivar de una correlación positiva entre la proporción de estudiantes del estado que pertenecen a una minoría y la centralización de la política escolar, ya sea por razones históricas anteriores relacionadas con la segregación o por razones históricas más recientes relacionadas con el debate con respecto a la distribución de los recursos públicos para educación. Las estimaciones del porcentaje de alumnos que pertenecen a una minoría implica que los estados con 20 puntos porcentuales más de alumnos negros e hispanos cuentan con sistemas de responsabilidad por los resultados cuyo índice de solidez es superior aproximadamente en un punto.

Para comprobar la hipótesis de la centralización, incluimos como una variable explicativa la proporción del financiamiento de las escuelas públicas proveniente del estado en 1963-64 y en 1994-95. Los datos con respecto a la proporción del ingreso de las escuelas proveniente del estado a comienzos de la década del sesenta son anteriores a la decisión ‘Serrano’ (1967), que transfirió muchos estados a fórmulas de financiamiento más centralizadas para obtener una mayor ecualización de los ingresos entre los diversos distritos escolares. La mayoría de los estados del sur tenían sistemas de financiamiento escolar más centralizados en 1963. Las escuelas de un estado sureño promedio recibían el 58% de su financiamiento del estado, en comparación con el 36% de los demás estados. Sin embargo, en algunos estados del sur, como Virginia, el financiamiento escolar estaba relativamente descentralizado. Y algunos estados del oeste, como Utah y New Mexico, cuya política continúa estando dominada por intereses rurales, y Hawai, con una historia política completamente diferente, tienen sistemas de financiamiento escolar aún más centralizados que los del sur. En todo caso, cuando se realiza una regresión entre la solidez de la responsabilidad por los resultados en el 2000 en forma separada y la proporción de ingresos escolares provenientes del estado en 1963, la relación es estadísticamente significativa. Pero cuando se incluye la minoría porcentual como una variable independiente, la centralización de las finanzas escolares parece no desempeñar ninguna función significativa en la explicación de la solidez del sistema de responsabilidad por los resultados. Las medidas de centralización financiera de mediados de la década del noventa, cuando muchos de los actuales sistemas estatales de responsabilidad por los resultados estaban siendo organizados, son mucho menos significativas en la explicación de la solidez del sistema de responsabilidad por los resultados, incluso en el modelo bivalente.

TABLA 3
SOLIDEZ DEL SISTEMA DE RESPONSABILIDAD POR LOS RESULTADOS
DEL ESTADO RELACIONADA CON LA DEMOGRAFÍA Y EL RENDIMIENTO
EDUCACIONAL (VALORES DE T ENTRE PARÉNTESIS)

Variables independientes	I	II	III	IV	V	VI
Mat 4° Grado NAEP 1992 - Puntaje de los blancos	-0,049 (1,00)	-0,178 ** (2,85)				
Mat 4° Grado NAEP 1992 - Puntaje de los negros	0,011 (0,21)	0,069 (1,62)				
Lectura 4° Grado NAEP 1992 - Porcentaje de los blancos por lo menos básico			-0,053 (0,99)	-0,116 (1,52)		
Lectura 4° Grado NAEP 1992 - Porcentaje de negros por lo menos básico			-0,024 (0,94)	0,033 (1,40)		
Variación en lectura 1992-1994 Blancos			0,044 (0,46)	0,105 (1,38)		
Variación en lectura 1992-1994 Negros			0,037 (1,36)	0,0028 (0,13)		
Porcentaje de alumnos negros o hispanos 1995		5,40* (2,10)		5,23* (2,38)		4,71* (2,20)
Población – Julio de 1995		0,000114** (2,89)		0,000066~ (1,68)		0,000080* (2,04)
Porcentaje de financiamiento del estado 1963		-1,999 (-0,80)		1,24 (0,60)		1,61 (0,77)
Porcentaje de financiamiento del estado 1995		1,23 (0,39)		-0,77 (-0,31)		0,177 (0,08)
Ingreso promedio por alumno 1990		0,000597* (2,34)		0,00053* (2,09)		0,00027 (1,28)
Variación % anual del ingreso 1990-1995		8,89 (1,03)		8,41 (1,12)		7,58 (1,00)
Constante	5,98 (1,78)	8,36 (1,69)	7,02 (2,05)	4,39 (0,82)	2,62 (7,84)	-1,59 (-0,85)
R ²	0,04	0,58	0,09	0,56	0,06	0,55
Tamaño de la muestra	31	31	36	36	36	36
Utilizando el índice alternativo como variable dependiente, el coeficiente y el dato estadístico t en las variables de los puntajes de las pruebas corresponden a -0,080 (-1,74) y 0,045 (0,92) en la columna 1; -0,167 (-2,28) y 0,080 (1,60) en la columna 2; -0,059 (-1,12) y -0,022 (0,88) en la columna 3; -0,082 (0,92) y 0,020 (0,74) en la columna 4; 0,070 (0,73) y 0,039 (1,44) en la columna 5; 0,107 (1,25) y 0,012 (0,48) en la columna 6 ~ p<0,10, * p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001.						

Los estados con un mayor número de habitantes, con cifras absolutas de minorías desfavorecidas correspondientemente altas, sistemas escolares más grandes y ciudades más grandes también parecen implementar sistemas de responsabilidad por los resultados más sólidos. Estas condiciones podrían traducirse en una mayor dificultad para implementar reformas locales de mejoramiento de las escuelas y en una mayor presión por controles a nivel del estado. El tamaño de los estados varía desde Wyoming, con 480 mil personas, a California, con 33 millones.

Finalmente, si bien el crecimiento anual de los ingresos no predice la implementación de la responsabilidad por los resultados, el nivel de recursos correspondiente a 1990 sí lo hace. Utilizando los resultados informados en la Tabla 3, decidimos incluir el porcentaje de alumnos negros o hispanos de 1995, la población de 1995 y los ingresos por alumno en 1990 como controles en nuestra evaluación de los efectos de la responsabilidad por los resultados.

¿Obtienen los estados con una mayor responsabilidad por los resultados mayores aumentos en los puntajes de las pruebas?

En la Tabla 4 se muestra que, para el puntaje porcentual a nivel de las habilidades básicas o superior en la NAEP de matemáticas de 8° grado, el efecto de un incremento de dos puntos en el índice de responsabilidad por los resultados (por ejemplo, de 1 a 3) da como resultado un considerable aumento del puntaje para el porcentaje de alumnos que alcanzan este nivel de desempeño. Por ejemplo, en el caso de los alumnos blancos de 8° grado, un incremento de dos puntos se traduce en un aumento del puntaje en 2,8 puntos porcentuales para la proporción que obtuvo un puntaje en el nivel de las habilidades básicas o superior. Con un aumento medio de 4,8 puntos porcentuales y una desviación estándar de 3,6 en las proporciones promedio de los estados que alcanzan un puntaje en el nivel de las habilidades básicas o superior, el mayor aumento derivado del incremento de la presión externa sobre las escuelas por parte del estado es considerable. En la nota al pie de la Tabla 4 se presentan los resultados utilizando un índice alternativo que disminuye el índice de solidez para California y Nueva York a 2 y aumenta el índice de Maryland y New Mexico a 5. Los resultados obtenidos utilizando ambos índices son muy similares. En la Figura 1a se muestra la variación del aumento de los puntajes de los alumnos de 8° grado de un estado a otro para los diferentes niveles de responsabilidad por los resultados.

El aumento de los puntajes para otros grupos raciales/étnicos derivado de un mayor énfasis en los indicadores educacionales de los alumnos y la responsabilidad por los resultados es aun mayor, tal vez debido a las menores tasas de competencia básica en 1996. En el caso de los afroamericanos, el aumento potencial en la prueba de 8° grado derivado del incremento de la responsabilidad por los resultados basada en el rendimiento corresponde a aproximadamente 5 puntos porcentuales por cada dos puntos de incremento en la responsabilidad por los resultados, en relación con un aumento promedio de 5,7 y una desviación estándar de 5,3. Para un incremento de dos puntos en el índice de responsabilidad por los resultados, el aumento del puntaje para los alumnos hispanos de 8° grado corresponde a casi 9 puntos porcentuales. La media de los aumentos corresponde a 6,1 puntos porcentuales y la desviación estándar de los aumentos entre los estados corresponde a 8,5 puntos, de manera que un incremento de dos puntos nuevamente se traduce

en una gran diferencia. En las Figuras 1b y 1c se muestra la variación del aumento de los puntajes de los alumnos negros e hispanos de 8° grado entre los diferentes estados por nivel de responsabilidad estatal por los resultados.

En la Tabla 5 se observan estimaciones similares, aunque ligeramente menores, de la relación entre la solidez de la responsabilidad por los resultados y el porcentaje de alumnos de 4° grado que logran por lo menos el nivel básico. El coeficiente del índice de responsabilidad por los resultados no es significativamente diferente de cero en la ecuación estimada para los alumnos blancos de 4° grado. Puesto que los alumnos negros e hispanos parten de menores niveles de competencia en las habilidades básicas que los blancos, podría ser más fácil mejorar su bajo nivel de habilidades básicas en los grados de la educación básica. Nuestras estimaciones descartan prácticamente lo anterior. El aumento estimado en la proporción de alumnos hispanos de 4° grado que alcanzan un puntaje al nivel de las habilidades básicas o superior correspondiente con la solidez de la responsabilidad por los resultados es solo marginalmente significativo. La estimación porcentual en el modelo completamente especificado sugiere que un incremento de dos puntos en la responsabilidad por los resultados aumentaría el porcentaje de alumnos que alcanzan el nivel de las habilidades básicas en 3,4 puntos porcentuales (justo un poco más de la mitad de una desviación estándar de la variación del puntaje). En el caso de los alumnos negros, el impacto de la responsabilidad por los resultados es significativo y sugiere un aumento de 5,1% en las habilidades básicas como resultado de un incremento de dos puntos en la responsabilidad por los resultados.

Se esperaría que el efecto de los sistemas sólidos de responsabilidad por los resultados en los niveles de competencia de habilidades superiores en la prueba NAEP fuera menor, dada la naturaleza relativamente “básica” de la mayoría de las pruebas estatales utilizadas para efectos de determinación de la responsabilidad por los resultados. Sin embargo, encontramos una relación significativa entre la competencia y la solidez del sistema de responsabilidad por los resultados para todos los grupos raciales/étnicos (Tabla 6). Un incremento de dos puntos en el índice de responsabilidad por los resultados implica un aumento de 2,4 puntos porcentuales en el porcentaje de alumnos blancos y negros que obtienen un puntaje a nivel de competencia o superior en la prueba y un aumento de 3,8 puntos porcentuales en el porcentaje de alumnos hispanos que alcanzan un puntaje a nivel de competencia o superior en la prueba.

TABLA 4
AUMENTO DEL PORCENTAJE DE ALUMNOS A NIVEL DE LAS HABILIDADES
BÁSICAS O SUPERIOR, MATEMÁTICAS DE 8º GRADO EN LA NAEP, 1996-2000,
EN FUNCIÓN DEL NIVEL Y RESPONSABILIDAD POR LOS RESULTADOS
DE 1996, ENTRE LOS ESTADOS, POR RAZA/ETNIA
(VALORES DE T ENTRE PARÉNTESIS)

Variables independientes	Aumento de los blancos		Aumento de los negros*		Aumento de los hispanos	
	I	II	I	II	I	II
Índice de responsabilidad por los resultados	1,134** (2,86)	1,41* (2,48)	1,77** (3,01)	2,57** (3,70)	3,17** (3,16)	4,47** (3,36)
Mat de 8º grado 1996	-0,088 (1,11)	-0,140 (1,17)	0,211 (1,53)	0,052 (0,25)	-0,017 (0,12)	-0,142 (0,71)
Porcentaje de negros e hispanos		-0,046 (0,01)		-14,53 (1,52)		-31,44~ (1,96)
Población – Julio de 1995		-0,00014 (-1,06)		-0,00017 (1,21)		0,000068 (0,25)
Ingreso promedio por alumno 1990		0,00083 (1,25)		0,00091 (1,04)		0,00102 (0,81)
Aumento anual del % de negros o hispanos		2,39 (0,07)		-64,37 (1,16)		-54,49 (0,74)
Aumento anual de la población		-75,09 (-0,75)		161,19 (1,02)		15,66 (0,06)
Término constante	8,37 (1,43)	8,97 (1,27)	-4,20 (1,06)	-1,71 (0,32)	-0,685 (0,10)	4,54 (0,43)
R ²	0,25	0,34	0,3626	0,5546	0,27	0,41
Tamaño de la muestra	37	34	25	25	33	30
Utilizando el índice alternativo, el coeficiente y el dato estadístico t para el índice en las columnas II para los blancos, negros e hispanos corresponden a 1,26 (2,45), 2,43 (3,52) y 4,84 (4,25) respectivamente. Omitimos Nebraska de los modelos para los negros porque los puntajes de los negros fueron muy bajos en 2000 y el número de alumnos que dieron la prueba fue bajo. Incluyendo a Nebraska, los coeficientes para la responsabilidad por los resultados para los negros aumentan a 2,41 (3,88), 3,10 (4,29). ~ p<0,10, * p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001.						

FIGURA 1A
ÍNDICE DE RESPONSABILIDAD POR LOS RESULTADOS Y AUMENTO
DEL PORCENTAJE DE ALUMNOS DE 8O GRADO QUE ALCANZAN EL NIVEL
DE LAS HABILIDADES BÁSICAS EN EL EXAMEN DE MATEMÁTICAS
DE LA NAEP DE 1996-2000 - BLANCOS

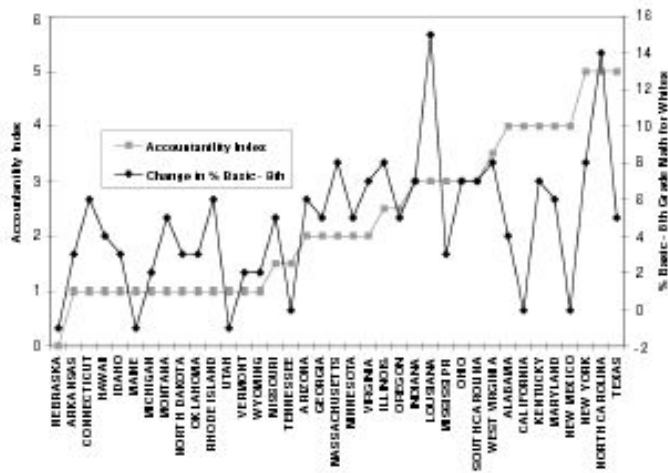
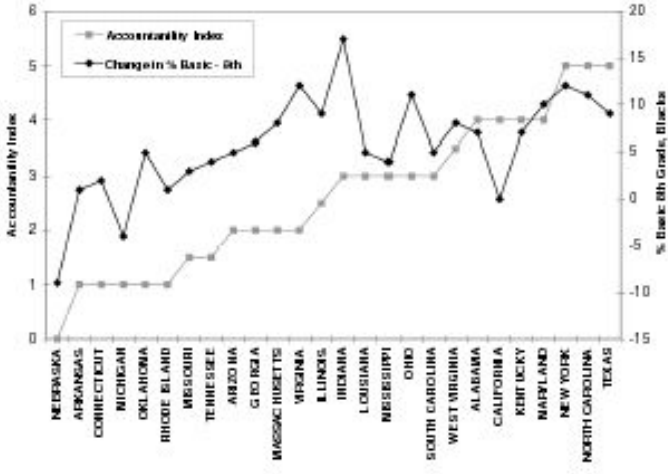


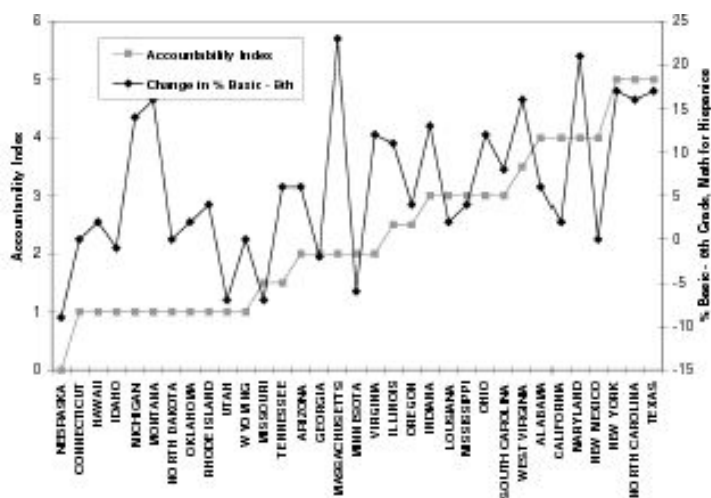
FIGURA 1B
ÍNDICE DE RESPONSABILIDAD POR LOS RESULTADOS Y AUMENTO
DEL PORCENTAJE DE ALUMNOS DE 8O GRADO QUE ALCANZAN EL NIVEL
DE LAS HABILIDADES BÁSICAS EN EL EXAMEN DE MATEMÁTICAS DE LA NAEP
DE 1996-2000 - NEGROS



El ajuste de los resultados en función de las diferentes tasas de exclusión e inclusión. Puede surgir un sesgo potencialmente serio en el aumento de los puntajes del examen de matemáticas de la NAEP debido a que algunos alumnos

son elegibles para ser excluidos del examen por estar designados como ‘educación especial’ (*special education* -SD) o competencia limitada en inglés’ (*limited English proficiency* -LEP). La proporción de SD más LEP varía considerablemente entre los estados. Todos los estados hacen que algunos de estos alumnos rindan el examen NAEP estándar sin tener cupo y excluyen a otros. Se produce un posible sesgo en los aumentos de los puntajes debido a que la proporción de alumnos designados como SD más LEP aumentó en la mayoría de los estados que aplicaron el examen de matemáticas de la NAEP en el período 1996-2000 y algunos estados aumentaron el porcentaje evaluado, en tanto que otros lo redujeron. En algunos análisis, se ha sostenido que la variación de las tasas de exclusión puede explicar una proporción considerable de los aumentos de los puntajes en matemáticas y lectura del examen NAEP de fines de los años noventa en los estados con sistemas sólidos de responsabilidad por los resultados (Amrein y Berliner, 2002).

FIGURA 1C
ÍNDICE DE RESPONSABILIDAD POR LOS RESULTADOS Y AUMENTO
DEL PORCENTAJE DE ALUMNOS DE 8º GRADO QUE ALCANZAN EL NIVEL
DE LAS HABILIDADES BÁSICAS EN EL EXAMEN DE MATEMÁTICAS DE LA NAEP
DE 1996-2000 - HISPANOS



Traducción de los términos de las Figuras 1ª, 1b y 1c.

Accountability Index = Índice de responsabilidad por los resultados

Change in % Basic - 8th = Variación del % de nivel básico - 8º

% Basic - 8th Grade Math for Hispanics = % de nivel básico - Mat. de 8º grado para los hispanos

North Dakota = Dakota del Norte

North Carolina = Carolina del Norte

South Carolina = Carolina del Sur

New York = Nueva York

TABLA 5
AUMENTO DEL PORCENTAJE DE ALUMNOS A NIVEL DE LAS HABILIDADES
BÁSICAS O SUPERIOR, MATEMÁTICAS DE 4º GRADO EN LA NAEP, 1996-2000,
EN FUNCIÓN DEL NIVEL Y RESPONSABILIDAD POR LOS RESULTADOS
DE 1996, ENTRE LOS ESTADOS, POR RAZA/ETNIA
(VALORES DE T ENTRE PARÉNTESIS)

Variables independientes	Aumento de los blancos		Aumento de los negros*		Aumento de los hispanos	
	I	II	I	II	I	II
Índice de responsabilidad por los resultados	0,766~ (1,68)	0,194 (0,29)	1,80* (2,35)	2,54** (2,94)	1,91** (2,95)	1,70~ (1,70)
Mat de 8º grado 1996	-0,159 (1,55)	-0,268* (2,05)	-0,091 (0,59)	-1,59 (0,95)	-0,270** (2,92)	-0,337* (2,39)
Porcentaje de negros e hispanos		6,03 (0,94)		-2,32 (0,24)		-10,70 (0,81)
Población – Julio de 1995		0,000050 (0,36)		-0,00016 (0,97)		0,00023 (1,10)
Ingreso promedio por alumno 1990		0,0010 (1,48)		0,0011 (1,11)		-0,00043 (0,47)
Aumento anual del % de negros o hispanos		-8,21 (0,22)		61,23 (1,09)		-46,39 (0,84)
Aumento anual de la población		-78,19 (0,69)		434,45* (2,38)		25,19 (0,15)
Término constante	14,81 (1,97)	18,28 (2,13)	6,53 (1,29)	-1,22 (0,20)	12,58 (2,79)	19,91 (2,16)
R ²	0,14	0,28	0,20	0,48	0,41	0,43
Tamaño de la muestra	36	33	25	25	32	309
Utilizando el índice alternativo, el coeficiente y el dato estadístico t para el índice en las columnas II para los blancos, negros e hispanos corresponden a 0,403 (0,67), 2,43 (3,52) y 2,01 (2,18) respectivamente. Omitimos Nebraska de los modelos para los negros porque los puntajes de los negros fueron muy bajos en 2000 y el número de alumnos que dieron la prueba fue bajo. Incluyendo a Nebraska, los coeficientes para la responsabilidad por los resultados para los negros aumentan a 2,51 (3,16), 3,18 (3,15). ~ p<0,10, * p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001.						

Debido a que nuestro análisis se centra en la relación entre el índice de responsabilidad por los resultados y el aumento de los puntajes en el examen de matemáticas de la NAEP, es importante realizar los ajustes en función del posible sesgo en el aumento de los puntajes derivado de la exclusión. Existen varias maneras posibles de hacerlo, dados los datos disponibles. D. McLaughlin (2001), de American Institutes for Research, ha estimado un conjunto imputado de puntajes de 4º y 8º grados en el examen de matemáticas de la NAEP para 1996 y 2000 por estado, suponiendo que todos los alumnos excluidos habían rendido el examen sin cupo. Tuvo además la deferencia de hacer un cálculo especial para nosotros de los puntajes por grupo racial/étnico y por estado. Utilizamos sus puntajes de matemáticas imputados para volver a estimar las ecuaciones de regresión.

Dado que las estimaciones de McLaughlin se basan en los puntajes imputados, pueden sobre corregir o sub corregir la variación de las tasas de exclusión. Hicimos nuestros propios ajustes a las ecuaciones de regresión de las estimaciones, que

incluyen las variables de control que miden la variación de las tasas de inclusión y evaluación por estado en el período 1996-2000. Estas tasas no han sido publicadas, pero nos fueron facilitadas por el NCES (para los porcentajes de 8° grado, véanse las Tablas 1 y 2 del Apéndice A). Una variable que utilizamos como control es el coeficiente entre el porcentaje de alumnos identificados como SD y LEP que rindieron el examen de matemáticas de la NAEP sin cupo en 2000 y el porcentaje correspondiente para 1996 en cada estado. Algunos estados incluyeron un mayor porcentaje de alumnos identificados como SD y LEP en 2000 que en 1996 y otros, un porcentaje menor. Si los estados con un sistema sólido de responsabilidad por los resultados se han mostrado propensos a excluir a una mayor proporción de sus alumnos identificados como SD/LEP del examen NAEP en el período 1996-2000, este ajuste debería reducir el coeficiente estimado de responsabilidad por los resultados en la ecuación para el aumento de los puntajes de las pruebas. Sin embargo, la variación del porcentaje incluido no refleja el hecho de que el porcentaje identificado también podría haber aumentado considerablemente entre 1996 y 2000. Por lo tanto, estimamos una segunda variable de control: la diferencia absoluta en el porcentaje de alumnos identificados como SD más LEP evaluados entre 1996 y 2000.

Los resultados de la Tabla 7 sugieren que la relación positiva entre el aumento de los puntajes de las pruebas y la solidez del sistema de responsabilidad por los resultados de un estado es válida en todos los grupos raciales/étnicos en el 8° grado aun al ajustarse en función de la variación de las tasas de inclusión. La relación entre la responsabilidad por los resultados y el aumento de los puntajes generalmente no es significativa desde el punto de vista estadístico para los alumnos blancos ni hispanos de 4° grado, pero sí lo es para los alumnos negros de 4° grado.

TABLA 6
AUMENTO DEL PORCENTAJE DE ALUMNOS A NIVEL DE COMPETENCIA
O SUPERIOR, MATEMÁTICAS DE 8° GRADO EN LA NAEP, 1996-2000, EN FUNCIÓN
DEL NIVEL Y RESPONSABILIDAD POR LOS RESULTADOS DE 1996, ENTRE
LOS ESTADOS, POR RAZA/ETNIA (VALORES DE T ENTRE PARÉNTESIS)

Variables independientes	Aumento de los blancos		Aumento de los negros*		Aumento de los hispanos	
	I	II	I	II	I	II
Índice de responsabilidad por los resultados	0,773* (2,14)	1,23* (2,39)	0,861** (3,41)	1,21*** (6,10)	0,787 (1,50)	1,92** (2,71)
Mat de 8° grado 1996	-0,0091 (0,12)	-0,093 (-0,84)	-0,178 (0,92)	-,606** (3,66)	-0,145 (0,72)	-0,285 (1,05)
Porcentaje de negros e hispanos		-3,96 (0,80)		-10,56*** (4,40)		-19,95 (2,51)
Población – Julio de 1995		-0,00011 (0,99)		-6,35e-07 (0,02)		0,000072 (0,53)
Ingreso promedio por alumno 1990		0,00092 (1,52)		0,0006768** (2,77)		0,00024 (0,36)

Variables independientes	Aumento de los blancos		Aumento de los negros*		Aumento de los hispanos	
	I	II	I	II	I	II
Aumento anual del % de negros o hispanos		-25,34 (0,86)		14,94 (0,92)		0,121 (0,00)
Aumento anual de la población		25,50 (0,28)		62,69 (1,45)		75,50 (0,66)
Término constante	2,47 (1,08)	0,79 (0,25)	-0,035 (0,03)	-0,34 (0,24)	1,88 (0,82)	3,05 (0,64)
R ²	0,12	0,28	0,41	0,80	0,10	0,25
Tamaño de la muestra	37	34	26	26	33	29
Utilizando el índice alternativo, el coeficiente y el dato estadístico t para el índice en las columnas II para los blancos, negros e hispanos corresponden a 1,23 (2,69), 0,966 (4,34) y 1,97 (2,91) respectivamente. ~ p<0,10, * p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001						

¿Tienen los estados con una mayor responsabilidad por los resultados menores tasa de retención y/o mejores tasas de progresión a través de la enseñanza secundaria?

No encontramos una relación marcada entre el sistema de responsabilidad por los resultados de un estado a fines de los años noventa y las variaciones de la tasa de retención. Estos resultados se presentan en la Tabla 8. La responsabilidad por los resultados está correlacionada con la retención de los alumnos hispanos en el modelo univariante, pero esta relación desaparece una vez que se incluye la retención anterior. Ninguna de las otras estimaciones del coeficiente de responsabilidad por los resultados es ni siquiera marginalmente significativa y las estimaciones porcentuales se aproximan a cero. Realizamos tres verificaciones de las especificaciones en este modelo. En primer lugar, ajustamos la matrícula de 8° grado en t-1 por el aumento de la matrícula de 8° grado entre t y t-1; por lo tanto, la retención se mide a través de la matrícula de 9° grado dividida por la matrícula de 8° grado en el mismo año. En segundo lugar, utilizamos la codificación alternativa del índice de responsabilidad por los resultados y, en tercer lugar, omitimos el puntaje de la prueba de 1996 para aumentar el tamaño de la muestra. Los resultados se informan en la nota al pie de la Tabla 8. No observamos ninguna relación entre la responsabilidad por los resultados y la retención en ninguno de los modelos para los alumnos blancos ni negros. Sin embargo, cuando se utiliza la retención ajustada, se advierte una marcada relación positiva entre la responsabilidad por los resultados y la retención para los alumnos hispanos. Una precaución a considerar es que nuestras medidas de retención no distinguen bien entre la migración, los incrementos de la población demográfica y la retención. Este inconveniente puede ser particularmente problemático en el caso de los alumnos hispanos. Sin embargo, no hemos descartado la posibilidad de que una responsabilidad sólida por los resultados esté asociada a un aumento de la retención en el 9° grado para los alumnos hispanos. En la Tabla 9 se presentan los resultados de la progresión del 10° al 12° grado. Ninguno de los efectos estimados de la responsabilidad por los resultados es

significativo en ninguna de las especificaciones. Todas las estimaciones porcentuales para los alumnos blancos se aproximan a cero, pero nuevamente las estimaciones porcentuales para los alumnos hispanos (y algunas estimaciones para los alumnos negros) tienen una magnitud suficiente como para no descartar una relación negativa entre la responsabilidad por los resultados y la progresión del 10° al 12° grado. El conjunto de análisis final combina la retención en el 9° grado con la progresión del 10° al 12° grado considerando la progresión del 8° al 12° grado en función de la solidez de la responsabilidad por los resultados. Los resultados, informados en la Tabla 10, nuevamente no muestran ningún impacto significativo de la responsabilidad por los resultados sobre estas tasas de supervivencia. En todas las especificaciones, las estimaciones porcentuales para los alumnos blancos y negros se aproximan a cero; sin embargo, nuevamente en el caso de los alumnos hispanos, nuestras estimaciones no son lo suficientemente precisas como para descartar una relación negativa entre la solidez de la responsabilidad por los resultados y la progresión a través de la enseñanza secundaria.

TABLA 7
COEFICIENTES DEL ÍNDICE DE RESPONSABILIDAD DE LOS ESTADOS
POR LOS RESULTADOS A PARTIR DE LAS ESTIMACIONES DE REGRESIÓN
UTILIZANDO EL AUMENTO DE LOS PUNTAJES DE LA PRUEBA NAEP
NO AJUSTADOS, 1996-2000, Y DIVERSOS AJUSTES POR LOS ALUMNOS
QUE NO RINDIERON LA PRUEBA NAEP

Grupo/grado y variable dependiente	Coeficiente del índice de responsabilidad por los resultados utilizando el aumento de en la NAEP no ajustado	Coeficiente utilizando los puntajes de McLaughlin como variable dependiente	Coeficiente utilizando el aumento porcentual incluido como variable control	Coeficiente utilizando la variación absoluta del % evaluado como variable de control
8° grado, habilidades básicas				
Blancos	1,41*	n.a.	1,03	1,37*
Negros	2,57**	n.a.	3,48***	3,65***
Hispanos	4,47***	n.a.	2,99*	4,06**
8° grado, competencia				
Blancos	1,23*	n.a.	0,949	1,27*
Negros	1,21***	n.a.	1,28***	1,24***
Hispanos	1,92**	n.a.	1,66~	1,60*
8° grado, puntaje				
Blancos	1,01~	0,957~	0,964	0,84
Negros	2,21**	2,25**	2,71**	2,57**
Hispanos	2,12~	2,68*	2,36~	2,44*
4° grado, habilidades básicas				
Blancos	0,193	n.a.	-0,058	-0,19
Negros	2,54**	n.a.	2,23**	3,42**
Hispanos	1,70~	n.a.	1,67	1,69

Grupo/grado y variable dependiente	Coefficiente del índice de responsabilidad por los resultados utilizando el aumento de en la NAEP no ajustado	Coefficiente utilizando los puntajes de McLaughlin como variable dependiente	Coefficiente utilizando el aumento porcentual incluido como variable control	Coefficiente utilizando la variación absoluta del % evaluado como variable de control
4° grado, puntaje				
Blancos	-0,104	-0,372	-0,160	-0,27
Negros	0,170	0,065	0,97	1,01
Hispanos	0,717	0,743	0,74	0,74
El coeficiente del índice de responsabilidad por los resultados informado para las estimaciones de regresión que incluyen el correspondiente puntaje en matemáticas de la NAEP de 1996, el porcentaje de negros y/o hispanos en 1995, el aumento anual promedio del porcentaje de negros y/o hispanos, la población de 1995, el aumento promedio anual de la población y los ingresos por alumno de 1990. ~ p<0,10, * p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001. n.a.: no aplicable.				

TABLA 8
RETENCIÓN EN EL 9º GRADO, 2000-01, EN FUNCIÓN DE LA RETENCIÓN EN 1995-96
Y LA RESPONSABILIDAD POR LOS RESULTADOS, ENTRE LOS ESTADOS,
POR RAZA (VALORES DE T ENTRE PARÉNTESIS)

Variables independientes	Tasa de retención de los blancos		Tasa de retención de los negros		Tasa de retención de los hispanos	
	I	II	I	II	I	II
Índice de responsabilidad por los resultados	0,0047 (0,83)	0,010 (1,30)	0,0067 (0,60)	0,0015 (0,10)	0,023~ (1,75)	-0,0086 (-0,39)
Tasas de retención anteriores	0,850*** (4,15)	0,704** (2,87)	0,424*** 3,76	0,369~ (2,00)	0,499*** (5,77)	0,645*** (4,96)
Nivel básico de 8º grado en la NAEP de 1996		0,0019 (1,00)		0,0075 (1,63)		0,0052 (1,27)
% de negros e hispanos		-0,126 (1,62)		-0,108 (0,50)		0,432 (1,65)
Población - Julio de 1995		6,09e-07 (0,33)		1,31e-06 (0,39)		-2,40e-06 (0,52)
Ingreso promedio por alumno 1990		-1,26e-05 (1,24)		1,98e-05 (0,39)		1,921e-05 (0,88)
Aumento anual del % de negros e hispanos		-1,20* (2,47)		0,776 (0,95)		-1,73 (1,43)
Aumento anual de la población		1,14 (0,78)		3,05 (0,78)		-2,90 (0,69)
Constante	0,155 (0,72)	0,245 (0,80)	0,674 (5,25)	0,448 (1,85)	0,587 (5,43)	0,122 (2,96)
R²	0,34	0,54	0,29	0,59	0,50	0,74
Tamaño de la muestra	46	33	46	26	46	29
Cuando se utilizan las tasas de retención ajustadas, el coeficiente para el índice de responsabilidad por los resultados en los seis modelos corresponde a 0,0038 (0,45), 0,0107 (0,76), 0,0125 (1,05), 0,0018 (0,11), 0,063 (3,14), 0,069 (2,10). Utilizando el índice de responsabilidad por los resultados alternativo, los coeficientes para la responsabilidad por los resultados corresponden a 0,0049 (0,85), 0,0090 (1,23), 0,0027 (0,24), -0,0020 (0,14), 0,023 (1,73), -0,0055 (0,27). Cuando se omiten los puntajes de la prueba de 8º grado del modelo II, los tamaños de las muestras aumentan a 45 pero los coeficientes para la responsabilidad por los resultados siguen siendo aproximadamente iguales: 0,0056 (0,81), 0,0074 (0,52) y 0,022 (1,14). ~ p<0,10, * p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001.						

TABLA 9
SUPERVIVENCIA DE 10o A 12o GRADO, 2000-01, EN FUNCIÓN DE LA SUPERVIVENCIA
EN 1995-96 Y LA RESPONSABILIDAD POR LOS RESULTADOS, ENTRE
LOS ESTADOS, POR RAZA (VALORES DE T ENTRE PARÉNTESIS)

Variables independientes	Tasas de supervivencia de los blancos		Tasas de supervivencia de los negros		Tasas de supervivencia de los hispanos	
	I	II	I	II	I	II
Índice de responsabilidad por los resultados	-0,0013 (0,07)	-0,011 (0,38)	-0,0068 - (0,39)	0,027 (0,98)	-0,039 (0,89)	-0,083 (0,99)
Tasas de supervivencia anteriores	0,717	1,03	0,556~	0,774	0,468	-0,312
Nivel básico de 8° grado en la NAEP de 1996		0,0011 (0,15)		0,011 (1,30)		-0,0093 (0,70)
% de negros e hispanos		0,194 (0,659)		0,262 (0,67)		-0,133 (0,139)
Población – Julio de 1995		2,56e-06 (0,39)		1,15e-06 (0,18)		1,14e-05 (0,623)
Ingreso por alumno en 1990		2,95e-06 (0,08)		2,33e-06 (0,06)		2,05e-06 (0,02)
Aumento anual del % de negros e hispanos		1,108 (0,66)		0,442 (0,18)		1,59 (0,35)
Aumento anual de la población		10,68~ (1,92)		14,33* (2,06)		43,11** (2,72)
Constante	0,258 (0,58)	-0,252 (0,31)	0,368 (1,60)	0,231 (0,49)	0,553 (1,69)	1,159 (0,85)
R ²	0,07	0,24	0,10	0,55	0,08	0,36
Tamaño de la muestra	45	33	45	26	44	29

Cuando se utilizan las tasas de supervivencia ajustadas, el coeficiente para el índice de responsabilidad por los resultados en los seis modelos corresponde a -0,0031 (0,19), -0,0025 (0,09), -0,010 (0,68), -0,018 (0,66), -0,013 (0,33), -0,040 (0,49). Utilizando el índice de responsabilidad por los resultados alternativo, los coeficientes para la responsabilidad por los resultados corresponden a -0,0026 (0,14), -0,017 (0,67), -0,0033 (0,20), -0,030 (1,13), -0,033 (0,76), -0,067 (0,82). Cuando se omiten los puntajes de la prueba de 8° grado del modelo II, los tamaños de las muestras aumentan a 43 pero los coeficientes para la responsabilidad por los resultados siguen siendo aproximadamente iguales: -0,0064 (0,28), -0,022 (0,97) y -0,048 (0,79). ~ p<0,10, * p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001.

TABLA 10
SUPERVIVENCIA DE 8o A 12o GRADO, 2000-01, EN FUNCIÓN DE LA SUPERVIVENCIA
EN 1996-97 Y LA RESPONSABILIDAD POR LOS RESULTADOS, ENTRE
LOS ESTADOS, POR RAZA (VALORES DE T ENTRE PARÉNTESIS)

Variables independientes	Tasas de supervivencia de los blancos		Tasas de supervivencia de los negros		Tasas de supervivencia de los hispanos	
	I	II	I	II	I	II
Índice de responsabilidad por los resultados	0,0069 (1,29)	0,0036 (0,45)	0,017 (0,96)	-0,0031 (0,36)	-0,040~ (1,96)	-,057 (1,48)
Tasas de supervivencia anteriores	0,917*** (9,35)	0,639** (3,16)	0,825** (3,20)	1,09* (6,99)	0,146* (2,61)	0,058 (0,77)
Nivel básico de 8° grado en la NAEP de 1996		0,0036* (2,07)		-0,0035 (1,39)		0,0048 (1,01)

Variables independientes	Tasas de supervivencia de los blancos		Tasas de supervivencia de los negros		Tasas de supervivencia de los hispanos	
	I	II	I	II	I	II
% de negros e hispanos		0,122 (1,60)		-0,251~ (2,03)		0,654 (1,55)
Población – Julio de 1995		5,62e-07 (0,31)		5,07e-06** (2,98)		-2,84e-06 (0,46)
Ingreso por alumno en 1990		-5,38e-06 (0,53)		1,58e-06 (0,15)		1,389e-05 (0,43)
Aumento anual del % de negros e hispanos		1,025* (2,33)		-1,47~ (1,94)		,396 (0,23)
Aumento anual de la población		-1,31 (0,93)		1,30 (0,64)		2,07 (0,35)
Constante	0,049 (0,55)	0,027 (0,17)	0,079 (0,37)	0,073 (0,747)	0,80 (10,29)	0,62 (2,09)
R ²	0,71	0,73	0,21	0,83	0,20	0,26
Tamaño de la muestra	44	31	43	23	44	27
Cuando se utilizan las tasas de supervivencia ajustadas, el coeficiente para el índice de responsabilidad por los resultados en los seis modelos corresponde a 0,0012 (0,20), 0,011 (1,04), 0,012 (1,38), 0,0056 (0,56), -0,0077 (0,32), -0,065 (1,18). Utilizando el índice de responsabilidad por los resultados alternativo, los coeficientes para la responsabilidad por los resultados corresponden a 0,0071 (1,28), 0,0051 (0,72), 0,019 (1,11), 0,0030 (0,36), -0,030 (1,44), -0,045 (1,23). Cuando se omiten los puntajes de la prueba de 8° grado del modelo II, los tamaños de las muestras aumentan a 43 pero los coeficientes para la responsabilidad por los resultados siguen siendo aproximadamente iguales: -0,0021 (0,31), -0,00043 (0,02) y -0,029 (0,87). ~ p<0,10, * p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001.						

Conclusiones

El objetivo de este análisis fue evaluar las variaciones de los indicadores educacionales de los alumnos asociadas a la implementación de sistemas de responsabilidad por los resultados a nivel de los estados en la década del noventa. Comenzamos desarrollando una escala de solidez de la responsabilidad por los resultados de 0 a 5 basada en las exigencias de evaluación y las repercusiones de los resultados de las pruebas para las escuelas y los distritos. A continuación, exploramos las características de los estados que han implementado sistemas de responsabilidad por los resultados con diferentes grados de solidez con el fin de informar nuestro análisis de la relación entre la responsabilidad por los resultados y los indicadores educacionales de los alumnos. El objeto de lo anterior es reducir la posibilidad de que, en nuestra evaluación de la relación entre la responsabilidad por los resultados y los indicadores educacionales, nuestro índice de responsabilidad simplemente estuviese operando como un valor sustitutivo de un factor implícito que afectase el desempeño de los alumnos. Encontramos que los estados con una mayor proporción de alumnos pertenecientes a minorías y con una mayor población exhiben mayores probabilidades de implementar un sistema sólido de responsabilidad por los resultados. Además, si bien no encontramos ninguna relación entre el aumento de los puntajes de las pruebas antes de la implementación y la solidez de la responsabilidad por los resultados, los resultados sugieren que los estados con

alumnos blancos con menor rendimiento exhiben mayores probabilidades de implementar sistemas sólidos. Siguiendo estos análisis, estimamos la relación entre la responsabilidad por los resultados, por una parte, y el rendimiento de los alumnos en las pruebas, por otra, la progresión de los alumnos a través de la enseñanza secundaria entre los diferentes estados. Realizamos una serie de verificaciones de las especificaciones para comprobar la validez de nuestras conclusiones.

Nuestros resultados indican una relación positiva y significativa entre la solidez de los sistemas estatales de responsabilidad por los resultados y el aumento del rendimiento en matemáticas de 8° grado en todos los grupos raciales/étnicos. Curiosamente, el rendimiento de los alumnos en las habilidades matemáticas de nivel superior también está relacionado significativamente con una responsabilidad estatal más sólida por los resultados, lo que sugiere que el énfasis en el aumento de los estándares y en el desempeño de las escuelas en las evaluaciones también puede mejorar las habilidades de nivel superior. Esto puede deberse a que las escuelas con alumnos con un alto rendimiento sienten también la presión de mejorar el desempeño de estos. En efecto, existe alguna evidencia de que las escuelas con un mejor desempeño tienen mayor capacidad para responder a las presiones externas en términos de responsabilidad por los resultados (Carnoy *et al.*, en prensa). El aumento del rendimiento de 8° grado asociado a una mayor responsabilidad por los resultados es considerable. Un aumento de dos puntos en la escala de la responsabilidad por los resultados corresponde a un aumento de aproximadamente media desviación estándar en el porcentaje de alumnos que logran por lo menos el nivel básico y la magnitud de los efectos sobre el aumento en el nivel de competencia es aun mayor.

Otra sorpresa es que el aumento de los puntajes de las pruebas de 4° grado generalmente no está tan fuertemente asociado a la responsabilidad por los resultados como el aumento de 8° grado. En efecto, encontramos que los estados con una mayor responsabilidad por los resultados obtuvieron un aumento significativamente mayor del porcentaje de alumnos negros de 4° grado que lograron por lo menos el nivel básico en el examen de matemáticas de la NAEP (un aumento de más de un tercio de una desviación estándar asociado a un incremento de dos puntos en la responsabilidad por los resultados) y un aumento marginalmente más significativo del porcentaje de alumnos hispanos de 4° grado que lograron por lo menos el nivel básico en el examen de matemáticas de la NAEP (aproximadamente un aumento de un cuarto de una desviación estándar asociado a un aumento de dos puntos en la responsabilidad por los resultados). Esperábamos que los resultados de 4° grado fueran más significativos porque muchos estados han obtenido mayores aumentos en su propia prueba estatal en los primeros grados y porque los maestros de la educación básica podrían tener más flexibilidad para organizar su tiempo. De manera alternativa, los alumnos de 8° grado podrían haber tenido más práctica en las pruebas y haber estado más expuestos a la responsabilidad por los resultados, ya que muchos estados comienzan las evaluaciones en el 4° grado. Asimismo, los

alumnos de 8° grado podrían comprender mejor los beneficios derivados de la obtención de un mejor rendimiento en las pruebas y las consecuencias de la responsabilidad por los resultados para su éxito académico. Tanto los resultados de 4° como de 8° grado mantienen su validez al ser sometidos a numerosas verificaciones de las especificaciones; sin embargo, a pesar de los efectos positivos de una mayor responsabilidad por los resultados sobre el rendimiento en matemáticas, observamos una considerable variación entre los estados con sistemas de responsabilidad por los resultados similarmente débiles o sólidos.

Los efectos a más largo plazo de una mayor responsabilidad por los resultados son menos evidentes. Nuestras medidas de la progresión a través de la enseñanza secundaria no son tan confiables como quisiéramos. Debido a que se basan en la matrícula de los estados por grado en cada año, no podemos distinguir bien entre las variaciones en la progresión, la migración y la matrícula debido a los incrementos de la población demográfica. No encontramos evidencia de una relación entre la responsabilidad por los resultados y la retención en el 9° grado, la progresión de 10° a 12° grado ni la progresión de 8° a 12° grado para los alumnos negros ni blancos. Sin embargo, no podemos descartar la posibilidad de que la responsabilidad por los resultados esté asociada a un aumento de la retención y a una disminución de la progresión de los alumnos hispanos. De las muchas especificaciones, solo unas pocas muestran una relación significativa entre la responsabilidad por los resultados y estos indicadores educacionales, pero las estimaciones porcentuales no son precisas.

Ciertamente, los resultados no muestran ninguna evidencia de un efecto positivo de la responsabilidad por los resultados sobre la progresión de los alumnos a través de la enseñanza secundaria. ¿Por qué razón podríamos encontrar efectos positivos en los puntajes de las pruebas, pero no en los logros educacionales? Existen varias explicaciones posibles. En primer lugar, si bien los resultados de la prueba NAEP sugieren que los alumnos de los estados con sistemas sólidos de responsabilidad por los resultados están aprendiendo más que simplemente la manera de obtener buenos puntajes en sus pruebas estatales, estos programas podrían estar mejorando las habilidades de los alumnos para rendir las pruebas, pero podrían no estar cambiando los factores que influyen en el progreso escolar y otros indicadores educacionales significativos. Una explicación alternativa es que, a pesar de los efectos positivos de la responsabilidad por los resultados con consecuencias para la toma de decisiones educacionales en los puntajes de las pruebas de matemáticas, simplemente podría ser demasiado temprano como para evaluar las consecuencias a largo plazo de esta iniciativa de política relativamente reciente sobre los indicadores de progreso escolar. Podríamos ver efectos en el progreso escolar a medida que los alumnos que han pasado una mayor porción de su educación bajo sistemas de responsabilidad por los resultados avanzan a través de la enseñanza secundaria. Nuestra conclusión de que los estados con sistemas más sólidos de responsabilidad por los resultados obtienen un mayor aumento de los puntajes en el examen de

matemáticas de la NAEP de 8° grado podría significar que los alumnos de dichos estados tendrán más probabilidades de obtener buenos resultados en el 9° grado y mayores probabilidades de egresar. En promedio, los estados con mejores puntajes en matemáticas efectivamente presentan menores tasas de retención en el 9° grado, pero esta relación es mucho más débil en el caso de los alumnos afroamericanos. El progreso promedio de los alumnos afroamericanos puede ser lo suficientemente bajo en el 8° grado como para que los aumentos marginales en el rendimiento no sean suficientes como para mejorar las tasas de aprobación de los cursos de enseñanza secundaria en forma significativa, especialmente si los estándares de aprobación de estos cursos se elevan. Una tercera posibilidad es que es más fácil influir en los indicadores educacionales de los niños más pequeños que de los alumnos de la enseñanza secundaria. Aun cuando los alumnos que actualmente cursan el 4° y el 8° grados estén mostrando un mejor desempeño en la prueba NAEP, otros factores pueden afectarlos en la enseñanza secundaria y revertir el impacto de la responsabilidad por los resultados incluso en su rendimiento en las pruebas. Una última explicación posible es que los mejores puntajes obtenidos en el examen de matemáticas de la NAEP pueden no medir el aprendizaje “real”. Un puntaje relativamente más alto en el examen de la NAEP puede no medir el aprendizaje que se transforma en mejores notas en los ramos de matemáticas, inglés y estudios sociales en la enseñanza secundaria, permitiendo que los alumnos terminen la enseñanza secundaria con su cohorte. No podemos distinguir entre estas posibilidades en base a este análisis.

En resumen, en este informe se presenta evidencia de que los estados que implementaron sistemas de responsabilidad por los resultados más sólidos en la década del noventa obtuvieron un mayor aumento del rendimiento de los alumnos en el examen de matemáticas de la Evaluación Nacional del Progreso Educacional (NAEP) entre 1996 y 2000. Estos resultados mantuvieron su validez al ser sometidos a numerosas verificaciones de las especificaciones, incluyendo los controles por la exclusión de alumnos de la prueba, debido a su clasificación como ‘educación especial’ o ‘competencia limitada en inglés’. Es evidente una relación positiva tanto en el nivel de rendimiento de las habilidades básicas como en el nivel de competencia y tanto para 8° grado como para 4° grado, a pesar de que los resultados de 8° grado son más sólidos. Esta relación positiva es evidente para los alumnos negros, blancos e hispanos.

Bibliografía

- AMREIN, A. y BERLINER, D. (2002) “High-stakes Testing, Uncertainty, and Student Learning”, en <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n18>.
- BISHOP, J. (1998) “The Effect of Curriculum-Based External Exit Systems on Student Achievement,” en *Journal of Economic Education* 29(2), pp. 171-82.
- BISHOP, J.; MANE, F.; BISHOP, M. y MORIARITY, J. (2001) “The Role of End-of-Course Exams and Minimal Competency Exams in Standards-Based Reforms”, en D. Ravitch (ed)

- Brooking Papers in Educational Policy 2001*. Washington DC, Brookings Institution.
- CARNOY, M. *et al.* (en prensa) *High Schools and the New Accountability: A Schools-Eye View of Standards-based Reforms*. New York, Routledge.
- CARNOY, M.; LOEB, S. y SMITH, T. (2001) "Do Higher State Test Scores in Texas Make for Better High School Outcomes", CPRE Research Report.
- COHEN, D. K. y BALL, D. L. (1999) "Instruction, Capacity and Improvement". Philadelphia, PA., Consortium for Policy Research in Education Report.
- DARLING-HAMMOND (1997) "The Quality of Teachers Matters Most", en *The Journal of Staff Development* 18(1).
- DEE, T. S. (2002) "Standards and Student Outcomes: Lessons from the 'First Wave' of Education Reforms", Documento de trabajo.
- ELMORE, R. (1995) "Teaching, Learning, and School Organization: Principles of Practice and the Regularities of Schooling", en *Educational Administration Quarterly* 31(3).
- GOERTZ, M. E. y DUFFY, M. C. (2001) "Assessment and Accountability Systems in 50 States: 1999-2000", CPRE Research Report.
- GRISSMER, D. y FLANAGAN, A. (1998) "Exploring Rapid Achievement Gains in North Carolina and Texas." Washington, D.C., National Education Goals Panel.
- HANEY, W. (2000) "Report for Testimony in GI forum v. Texas Education Agency", Boston College, School of Education (mimeo).
- JACOBS, B. A. (por publicarse) "Getting Touch? The Impact of High School Graduation Exams", Education Evaluation and Policy Analysis.
- KLEIN, S. P.; HAMILTON, L. S.; MCCAFFREY, D. F. y STECHER, B. M. (2000) "What Do Test Scores in Texas Tell Us?", RAND Issue Paper.
- LILLARD, D. R. y DECICCA, P. P. (2001) "Higher Standards, More Dropouts? Evidence within and across time", en *Economics of Education Review* 20, pp. 459-473.
- MCLAUGHLIN, D. (2001) "Exclusions and Accommodations Affect State NAEP Gain Statistics: Mathematics, 1996 to 2000", en American Institutes for Research (mimeo).
- MINTRON, M. (2000) *Policy Entrepreneurs and School Choice*, Washington, D.C., Georgetown University Press.
- O'DAY, J. A. y SMITH, M. S. (1993) "School Reform and Equal Opportunity: An Introduction to the Education Symposium", en *Stanford Law and Policy Review* 4.
- RHOTEN, D. *et al.* (en prensa) "The Conditions and Characteristics of Assessment and Accountability: The Case of four States", en Carnoy, M. *et al.* (eds.) *High Schools and the New Accountability: A Schools-Eye View of Standards-based Reforms*. New York, Routledge.
- RUMBERGER, R. (1995). "Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools", en *American Educational Research Journal* 32, pp 583-625.
- SMITH, M. S.; O'DAY, J.A. y COHEN, D. K. (1990) "National Curriculum, American Style: What Might It Look Like?", en *American Educator* 14(4).
- TALBERT, J.; MCLAUGHLIN, M. y ROWAN, B. (1993) "Understanding Context Effects on Secondary School Teaching", en *Teachers College Record* 95(1).
- TYACK, D. (1974) *The One Best System: A History of American Urban Education*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- WELLS, A. S. Y CRAIN, R. L. (1992) "Do parents choose school quality or school status? A sociological theory of free market education", en P. W. Cookson (ed.) *The Choice Controversy*, Newbury Park, Calif., Corwin Press, pp. 65-81.

APÉNDICE

TABLA 1
EXAMEN DE MATEMÁTICAS DE 8° GRADO DE LA NAEP DE 2000: PROPORCIÓN DE ALUMNOS IDENTIFICADOS COMO SD Y LEP Y PROPORCIÓN DE ALUMNOS EXCLUIDOS E INCLUIDOS EN EL EXAMEN DE LA NAEP, POR RAZA/GRUPO ÉTNICO Y ESTADO (%)

Estado	Blancos, no hispanos			Afroamericanos			Hispanos		
	%			%			%		
	Identif.	Excluido	Evaluado	Identif.	Excluido	Evaluado	Identif.	Excluido	Evaluado
AL	11,65	3,80	7,85	16,36	7,79	8,57	22,73	0,00	22,73
AZ	10,31	6,48	3,83	10,85	8,08	2,77	31,39	13,47	17,92
AR	10,89	6,84	4,05	15,59	11,31	4,29	38,29	12,59	25,70
CA	13,03	6,72	6,31	11,30	7,37	3,92	38,97	10,90	28,08
CT	13,26	8,25	5,02	17,56	14,72	2,84	25,87	15,77	10,10
GA	9,59	5,75	3,85	11,11	9,11	2,00	15,00	11,68	3,32
HI	20,11	5,05	15,06	16,61	9,68	6,93	26,00	3,00	23,00
ID	10,14	4,47	5,68	0,00	0,00	0,00	42,63	8,89	33,74
IL	13,01	6,42	6,58	15,06	12,05	3,01	23,21	9,17	14,04
IN	11,66	7,37	4,29	9,64	7,17	2,46	26,53	7,43	19,10
IA	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
KS	10,10	4,93	5,17	11,35	2,30	9,04	40,50	17,52	22,99
KY	12,50	9,21	3,30	16,90	12,61	4,28	0,00	0,00	0,00
LA	13,38	5,55	7,83	12,46	6,71	5,75	16,80	1,37	15,43
ME	14,43	8,72	5,71	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
MD	12,27	9,68	2,59	13,35	10,15	3,20	19,18	16,55	2,63
MA	16,11	9,83	6,28	20,32	6,26	14,06	36,70	26,60	10,10
MI	9,78	6,33	3,45	11,32	6,44	4,88	20,02	8,84	11,18
MN	11,87	4,54	7,33	0,00	0,00	0,00	44,50	18,89	25,62
MS	9,33	6,21	3,12	12,07	9,57	2,51	8,77	1,64	7,13
MO	13,84	8,14	5,70	17,93	12,98	4,95	22,43	5,52	16,90
MT	9,16	4,41	4,75	0,00	0,00	0,00	7,47	7,47	0,00
NE	10,89	2,30	8,59	20,20	16,73	3,47	28,87	6,32	22,55
NV	11,83	7,35	4,49	21,40	18,75	2,65	24,52	13,70	10,82
NM	15,44	6,40	9,04	0,00	0,00	0,00	27,97	15,54	12,43
NY	12,99	11,20	1,79	10,57	10,30	0,27	25,57	15,77	9,80
NC	13,14	11,38	1,76	18,74	17,13	1,61	29,53	23,72	5,80
ND	10,98	3,63	7,35	0,00	0,00	0,00	16,03	0,00	16,03
OH	11,75	9,00	2,75	13,34	11,05	2,30	5,73	0,00	5,73
OK	12,99	7,99	5,00	12,98	9,60	3,38	30,17	12,58	17,59
OR	13,35	4,05	9,30	19,78	14,36	5,42	37,17	18,80	18,37
RI	18,19	9,40	8,79	17,40	12,82	4,58	26,98	22,44	4,54
SC	11,75	4,93	6,82	14,86	10,43	4,43	12,26	0,00	12,26
TN	11,46	3,24	8,21	13,65	8,41	5,24	24,59	9,42	15,17
TX	13,75	7,34	6,41	16,85	7,94	8,91	28,31	12,24	16,07
UT	9,97	4,36	5,60	0,00	0,00	0,00	37,61	14,75	22,85
VT	17,07	9,90	7,17	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
VA	12,60	8,80	3,80	19,06	13,68	5,38	22,46	11,47	10,99
WV	14,43	11,18	3,25	20,05	15,29	4,76	11,44	2,39	9,05
WI	14,61	8,48	6,13	22,76	19,39	3,37	27,15	11,10	16,05
WY	11,19	3,97	7,21	0,00	0,00	0,00	25,74	4,38	21,35

Fuente: Centro Nacional de Estadísticas Educacionales, Washington, D.C.

TABLA 2
EXAMEN DE MATEMÁTICAS DE 8° GRADO DE LA NAEP DE 1996: PROPORCIÓN
DE ALUMNOS IDENTIFICADOS COMO SD Y LEP Y PROPORCIÓN DE ALUMNOS
EXCLUIDOS E INCLUIDOS EN EL EXAMEN DE LA NAEP,
POR RAZA/GRUPO ÉTNICO Y ESTADO (%)

Estado	Blancos, no hispanos			Afroamericanos			Hispanos		
	%	%	%	%	%	%	%	%	
	Identif.	Excluido	Evaluado	Identif.	Excluido	Evaluado	Identif.	Excluido	Evaluado
AL	12,88	6,63	6,26	13,19	8,38	4,80	13,93	1,71	12,22
AZ	9,09	4,62	4,47	20,68	19,21	1,47	26,43	13,90	12,53
AR	9,73	5,44	4,29	14,91	12,04	2,88	0,00	0,00	0,00
CA	9,37	5,08	4,28	22,99	13,41	9,58	30,82	15,01	15,81
CT	12,96	5,78	7,18	15,76	12,98	2,78	22,81	17,42	5,39
GA	9,34	5,81	3,53	9,15	7,09	2,06	20,69	11,96	8,73
HI	5,79	1,89	3,89	0,00	0,00	0,00	13,60	2,00	11,59
ID	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
IL	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
IN	11,29	5,04	6,26	16,13	9,92	6,21	16,70	2,42	14,29
IA	12,26	4,78	7,48	18,08	14,45	3,63	12,23	8,62	3,61
KS	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
KY	8,64	4,41	4,23	11,94	5,80	6,14	0,00	0,00	0,00
LA	8,75	5,18	3,56	10,28	6,85	3,43	10,87	1,62	9,26
ME	11,57	4,96	6,61	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
MD	10,03	5,13	4,91	14,21	8,84	5,37	22,42	8,13	14,29
MA	14,39	5,76	8,63	25,82	14,90	10,93	29,05	22,20	6,86
MI	8,63	4,98	3,65	6,46	5,41	1,05	13,38	1,78	11,59
MN	10,33	3,15	7,18	14,46	2,40	12,05	24,11	3,53	20,58
MS	10,38	5,74	4,65	11,81	8,39	3,42	6,51	0,00	6,51
MO	10,71	6,62	4,08	14,01	8,54	5,47	16,17	9,45	6,71
MT	8,93	3,14	5,79	0,00	0,00	0,00	12,39	0,00	12,39
NE	10,49	3,14	7,35	17,18	13,33	3,85	27,88	12,57	15,31
NV	10,84	5,65	5,19	0,00	0,00	0,00	27,16	11,01	16,15
NM	11,88	3,81	8,07	0,00	0,00	0,00	21,07	10,34	10,74
NY	10,69	6,62	4,06	10,95	6,75	4,19	24,52	11,51	13,01
NC	7,62	3,42	4,20	10,58	5,44	5,14	29,43	13,16	16,27
ND	8,94	3,24	5,70	0,00	0,00	0,00	14,17	1,46	12,71
OH	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
OK	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
OR	10,44	3,13	7,31	0,00	0,00	0,00	23,14	11,87	11,27
RI	14,04	5,84	8,19	20,44	6,14	14,30	27,22	11,52	15,69
SC	7,86	4,01	3,85	11,82	8,68	3,14	14,68	1,58	13,11
TN	11,20	4,15	7,05	9,13	5,74	3,39	25,76	2,43	23,32
TX	9,21	5,20	4,01	17,55	9,55	8,00	27,34	12,74	14,60
UT	9,17	4,66	4,51	0,00	0,00	0,00	25,45	16,72	8,73
VT	11,61	4,18	7,43	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
VA	12,32	5,96	6,36	15,28	11,46	3,82	14,74	6,45	8,29
WV	13,04	8,81	4,23	11,22	11,22	0,00	7,20	0,00	7,20
WI	10,19	5,66	4,54	17,99	16,60	1,39	17,94	5,31	12,63
WY	9,57	1,68	7,88	0,00	0,00	0,00	10,32	0,80	9,52

Fuente: Centro Nacional de Estadísticas Educativas, Washington, D.C.

Capital humano y señalización: evidencia para el área metropolitana de Cali, 1988-2000*

Carlos E. Castellar P.
José I. Uribe G.**

Resumen

El texto contrapone y discute dos enfoques teóricos (capital humano y señalización, éste último en su versión credencialista) usados en la evaluación del impacto de la educación como recurso dentro del mercado laboral. Se revisan sus fundamentos, se hace una propuesta metodológica para llenar el debate con evidencia empírica (a partir de datos del área metropolitana de Cali) y, finalmente, se extraen unas conclusiones y se derivan ciertas implicaciones de política económica.

Abstract

The paper contrasts and discusses two theoretical approaches (human capital and signaling, the latter in its sheepskin version) used in the evaluation of the impact of education as an asset within the labor market. Fundaments are reviewed, a methodological proposal is made in order to bring empirical evidence to the debate (using data from the metropolitan area of Cali) and, finally, some conclusions and implications for economic policy are drawn.

Palabras claves: Teoría del capital humano, Teoría de la señalización, Economía de la educación, Mercado laboral, Política laboral, Cali.

* Este artículo es un resultado parcial de la investigación "Rentabilidad de la Educación en el Área Metropolitana de Cali en el periodo 1988-2000", financiada por Conciencias y adscrita al CIDSE, Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Universidad del Valle.

** Profesores del Departamento de Economía e Investigadores del CIDSE (Universidad del Valle). Los autores agradecen la asistencia de Lina Maritza Gómez y Andrés Eduardo Rangel; además, asumen toda responsabilidad por cualquier tipo de error contenido en el texto.

La mayoría de los seres humanos toman a menudo decisiones relacionadas con la educación, aunque sólo excepcionalmente reflexionan sobre las variables a tener en cuenta en este tipo de decisiones. Hay dos enfoques teóricos con amplia tradición para explicar la relación de los ingresos por unidad de tiempo de un agente económico y su nivel de escolaridad: la Teoría del Capital Humano y la de la Señalización. En Colombia, la inmensa mayoría de trabajos se declaran seguidores de la primera cuando estiman las conocidas ecuaciones de Mincer (para una revisión del estado del arte en el país, cf. Castellar y Uribe, 2003). No obstante una ecuación minceriana puede ser compatible con ambas teorías, como bien señala Berndt (1991).

El objetivo de este documento es contraponer dos modelos que se pueden asociar a cada uno de los enfoques teóricos y elegir entre ellos aclarando que, en el caso de la teoría de la Señalización, se toma la versión débil o *credencialismo*. Para ello, en las dos siguientes secciones se revisan los fundamentos de cada una de las teorías; a continuación, cuarta sección, se presenta la propuesta metodológica, la cual se llena de evidencia empírica en las tres siguientes secciones; la octava sección se ocupa de los diferenciales por género, en tanto que la novena lo hace con las implicaciones de política económica; el trabajo se cierra con unas conclusiones y la bibliografía correspondiente.

Es oportuno señalar que para dar sustento empírico a los modelos propuestos se trabajaron de manera secuencial 52 etapas de la Encuesta Nacional de Hogares. Cada una de ellas se procesó por separado y se guardaron los estimadores de interés, para luego procesarlos en una perspectiva de series temporales. Este tratamiento micro y macroeconómico responde a la inquietud teórica de los autores acerca de la conveniencia de acercarse a los problemas del mercado laboral tanto desde la perspectiva microeconómica como desde la macroeconómica.

La teoría del capital humano

El concepto de *capital humano* (Becker, 1964; Schultz, 1963) parte de la idea de que las personas gastan en sí mismas de diversas formas, pero no para obtener satisfacciones actuales, sino para obtener beneficios futuros pecuniarios y no pecuniarios. Es decir, que la inversión en educación debe analizarse como cualquier otra inversión, teniendo en cuenta el flujo actualizado de beneficios que genera, es decir el valor actual neto de la inversión (McConnell y Brue, 1995; Hamermesh, 1984). De acuerdo con esta teoría, un padre de familia hipotético tendría la opción de decidir invertir una cantidad de recursos en la educación suya o de uno de sus hijos, o podría, eventualmente, optar por utilizar estos recursos en inversión física, inversión financiera, etc. La decisión depende de la rentabilidad en valor presente de la inversión en capital humano y de la de las inversiones alternativas.

¿Cómo se mide esta rentabilidad? Hay dos formas de medirla. La primera consiste en calcular los flujos de ingresos y gastos de la inversión y ponerlos en términos de valor presente: si los ingresos son mayores que los gastos, la inversión

es rentable; en caso contrario, no lo es. El supuesto implícito en esta medición es que no hay restricciones por el lado de la financiación, es decir, que quien invierte en capital humano puede conseguir los recursos en el sector financiero. Esta rentabilidad tendría que compararse con la de las inversiones alternativas que reflejan el costo de oportunidad de la inversión en capital humano. Lo expuesto implica que si la inversión en capital humano se hace en una persona joven, el flujo de beneficios se dará en más periodos, razón por la que debe ser más rentable. Hay tres razones que explican por qué los jóvenes son los que deben hacer mayores inversiones en capital humano: la primera porque tienen un tiempo más largo para recuperarla, la segunda porque tienen menor costo de oportunidad, y la tercera porque los jóvenes tienen mejor disposición para aprender (Berndt, 1991). Esta primera forma de calcular la rentabilidad de la educación, llamada *método algebraico* tiene el problema de que requiere el conocimiento de los costos y los beneficios individuales, que son difíciles de calcular, y se tiene que suponer, entonces, que hay total certidumbre sobre los mismos; es decir, por ejemplo, que no se presentan periodos de ingresos inciertos o de desempleo. En conclusión, el método algebraico es evidentemente caro en términos de exigencias de datos, aunque es más riguroso desde el punto de vista teórico (Johnes, 1993; Weale, 1996).

El segundo método para calcular las tasas de rendimiento de la educación es el de las llamadas *funciones mincerianas* de ingresos (Mincer, 1958; 1974). Consiste en comparar la tasa de salarios de las personas por nivel educativo y suponer que la diferencia de ingresos se debe a la diferencia de productividad ocasionada por la diferente cantidad de educación que tiene el individuo. Lo planteado supone, por un lado, que los salarios de los individuos son iguales a la productividad de los mismos y que esta productividad está asociada directamente con el nivel educativo; por otro lado, también supone que los mercados de trabajo son lo suficientemente competitivos como para hacer que los rendimientos privados de todos los tipos de educación sean iguales (Mcconnell y Brue, 1995; Mcconnell, Brue y Macpherson, 2003; Johnes, 1993; Weale, 1996).

La función minceriana tiene la siguiente forma:

$$Y = \alpha + \beta E + \gamma X + \delta X^2 \quad (1)$$

$$\beta > 0 \quad \gamma > 0 \quad \delta < 0$$

Donde Y representa la tasa de salarios, E los años de escolarización y X los años de experiencia laboral. La ecuación (1) puede estimarse utilizando técnicas convencionales de regresión y datos de corte transversal, definidos para todos los individuos en el mismo momento. Permaneciendo constante todo lo demás, un aumento en un año de la escolarización de un individuo debería elevar Y en β . Como ΔY es aproximadamente igual a la variación proporcional de la tasa de

salarios, se sigue que $(1+)$ aproxima la proporción entre las tasas de salario después de un año adicional de escolarización y antes del mismo. Si la tasa de salario renunciada representa el único coste del año adicional de escolarización, $(1+)$ es la proporción de los ingresos laborales por unidad de tiempo de un año después de la educación adicional con respecto al coste de esa educación. Por tanto, β es la tasa privada de rendimiento de la educación (Johnes, 1993).

Una desventaja obvia del método de la función de la tasa de salario consiste en que sólo puede usarse para calcular la tasa privada de rendimiento. Esto es así porque no es fácil incorporar a este método los costes y beneficios sociales, ya que sólo se hace referencia a los ingresos individuales al evaluar la ganancia debida a la educación y el coste derivado de los años de trabajo renunciados. Además, el método de la función de ingresos no es mejor que los supuestos de la teoría del capital humano sobre los que se basa. Se supone que los perfiles de edad-ingresos específicos del nivel educativo son verticalmente paralelos entre sí una vez que los trabajadores acceden al empleo y que los trabajadores nunca se jubilan. No obstante, por fortuna, el primero de estos supuestos coincide aproximadamente con lo que se observa en el mundo real; y dada la duración de la vida laboral de las personas, el segundo supuesto tiene escasa importancia empírica siempre que los tipos de interés no sean despreciables. Por tanto, este método ofrece una comprobación útil de los resultados obtenidos por la técnica algebraica, más elaborada, y puede facilitar la obtención de estimaciones de la tasa privada de rendimiento en países en que los datos disponibles no permiten el uso del método algebraico.

La estimación de la tasa de rendimiento tiene sesgos que subestiman o sobreestiman el verdadero valor de la tasa de rendimiento de la educación (Weale, 1996; Johnes, 1993; Blaug, 1996):

En primer lugar, las tasas de rendimiento de la educación sólo captan el elemento inversión de la educación. Pero la educación tiene un elemento consumo. Puede suceder que se disfrute de los beneficios de consumo de la educación no sólo durante el periodo de instrucción, sino también durante el resto de la vida del consumidor: por ejemplo, la capacidad de leer y escribir permite disfrutar del placer de la lectura durante toda la vida. Como las medidas de la tasa de rendimiento sólo tienen en cuenta el elemento de inversión, la presencia de un elemento de consumo impone a las estimaciones un sesgo a la baja.

En segundo lugar, si los mercados de trabajo son imperfectos, no hay garantía de que el trabajador reciba como remuneración su producto marginal. Si, por ejemplo, las empresas tienen un considerable poder en el mercado de trabajo, la negociación del salario puede cerrarse a un nivel por debajo del producto marginal del trabajador. En esa situación, las estimaciones de la tasa de rendimiento no reflejarían todo el alcance del aumento de la productividad causado por la educación (Blaug, 1993).

En tercer lugar, al estimar las tasas de rendimiento se prescinde de los problemas de identificación y selección, es decir, se supone que el diferencial de ingresos

entre los trabajadores con estudios y sin ellos se debe enteramente a la educación. Esto lleva a un sesgo alcista de las estimaciones si, hasta cierto punto, las diferencias salariales observadas se deben a diferencias de capacidad innata más bien que a diferencias de experiencia educativa (Spence, 1973; Pons, 2000; Willis y Rosen, 1979).

En cuarto lugar, la educación genera externalidades positivas, entre ellas que los más educados tienen menor propensión al delito, razón por la cual la sociedad puede ahorrarse gastos en seguridad. Los más educados también toman decisiones políticas más adecuadas, lo cual es beneficioso para la sociedad. En general, los más educados tienen normas de comportamiento que benefician a la sociedad. Estas externalidades no se reflejan en la tasa de rendimiento privada y hacen que la rentabilidad social de la educación esté subvaluada (Johnes, 1993; para Cali, cf. Castellar y Uribe, 2001).

La rentabilidad de la educación, de acuerdo con la teoría del capital humano, debiera disminuir cuando crece considerablemente la rentabilidad de inversiones alternativas, es decir, cuando crece el costo de oportunidad de educarse. Por tanto, en los periodos de auge económico debería disminuir la rentabilidad de la educación y, en los recesos, aumentar (para evidencia empírica, ver Castellar y Uribe, 2003).

Como la rentabilidad se analiza con base en los ingresos, en ocasiones puede estar influida por la discriminación en el mercado laboral (Berndt, 1991; Pons y Blanco, 2000; Tenjo *et al*, 2002). De acuerdo con esto la rentabilidad de la educación de las mujeres y los otros grupos discriminados (minorías étnicas, etc.) debería ser inferior a la de los no discriminados. Además, esta discriminación no solo afecta la rentabilidad de la educación sino que también se da discriminación en el acceso mismo a la educación, es decir, que los discriminados no sólo obtienen tasas de rendimiento inferiores sino también niveles educativos inferiores, en cobertura y calidad, porque se les discrimina en el acceso al aparato educativo.

El enfoque del capital humano supone que no hay restricciones de oferta de educación; por tanto, tampoco sería posible analizar con este enfoque el caso de una educación racionada como lo es la educación superior en nuestro país. Esto es así porque, aunque el rendimiento de la educación la haga preferible a otras formas de inversión, su racionamiento la hace inaccesible para algunos sectores de la población. Es decir, que este análisis es válido en condiciones de cobertura educativa total.

Una gran virtud del enfoque del capital humano tiene que ver con la importancia que le asigna a la calidad de la educación: una educación de mejor calidad se debe traducir en mayor productividad e ingresos. Para probar esta hipótesis, se tendría que encontrar que un grupo significativo de personas se desempeñan en el mercado laboral en aquellas áreas en las que tuvieron mejor desempeño en el aparato educativo (un ejercicio para Colombia se encuentra en Tenjo, 1993b).

De acuerdo con esta teoría, todo lo que haga más productivo al trabajador debe ser considerado una inversión en capital humano; entre las variables están la migración, el cuidado sanitario, la búsqueda de empleo y las redes de información

sobre el mercado de trabajo (McConnell, *et al*, 2003; Berndt, 1991).

Como puede verse, se trata de un enfoque de “individualismo metodológico”: el origen de todos los fenómenos sociales se debe hallar en la conducta individual (Blaug, 1976). Se trata de un modelo de comportamiento de agentes económicos que supone una conducta instrumental que identifica claramente entre fines y medios. Es decir, que quien ingresa al aparato educativo tiene información plena sobre los costos en que va a incurrir, así como también sobre su perfil de ingresos cuando acceda al mercado laboral. Esto quiere decir, entre otras cosas, que acá no cabe el individuo que estudia influido por las preferencias de otros o por presión familiar o social.

En la educación, la principal implicación del modelo de capital humano es que la demanda de educación es sensible a las variaciones de los costes privados directos e indirectos de la enseñanza y a las variaciones de las diferencias entre los ingresos asociados a cada año de enseñanza. Según la teoría del capital humano, el mercado de trabajo es capaz de absorber continuamente a los trabajadores que tienen niveles de educación cada vez más elevados, con tal de que los ingresos específicos de la educación sean flexibles a la baja. El ajuste en este mercado es de precios, menores ingresos; y no de cantidades, desempleo.

Es importante tener en cuenta que en este enfoque sólo se considera la rentabilidad que le reporta al individuo la educación, dejando de lado aspectos tan importantes como la función socializadora de la educación. Blaug (1993) plantea que la educación reporta beneficios no cognitivos de dos categorías: en el vasto espectro de los empleos de bajo nivel al que los jóvenes sin ninguna titulación son normalmente condenados, encontramos los rasgos de conducta de la puntualidad, la perseverancia, la concentración, la obediencia, la sumisión y la capacidad de trabajar con otros. En el otro extremo, en el vértice de la pirámide laboral, a la que acceden principalmente los licenciados universitarios, se exige un conjunto distinto de rasgos de personalidad; a saber: la autoestima, la confianza en uno mismo, la versatilidad y la capacidad de asumir roles de liderazgo. En otras palabras, podemos decir que la enseñanza elemental y secundaria educa a los soldados rasos, mientras que la enseñanza superior forma a los altos militares (Bowles y Gintis, 1976).

En cuanto a las tasas de rendimiento social, la economía de la educación se ha encontrado con problemas difíciles de resolver, porque las tasas sociales que se han calculado suelen ser inferiores a las privadas (Psacharopoulos y Woodhall, 1986). Según Psacharopoulos (1973):

“En el Reino Unido, la tasa privada de rendimiento de un título de graduado durante la década de los sesenta se estimaba en el 12 por ciento. La tasa privada de rendimiento de un doctorado, en el 16 por ciento. Las correspondientes tasas sociales de rendimiento eran, respectivamente, el 8 y el 5 por ciento.” (Citado en Johnes, 1993: 53).

Es bien sabido que los bienes que generan externalidades negativas, es decir, que perjudican a la sociedad en términos netos, son los que se caracterizan por tener rentabilidades sociales inferiores a las privadas. Esto no se puede plantear para la educación.

La señalización

La hipótesis de la señalización tiene una versión fuerte y otra débil. La fuerte parte de que el contrato de trabajo es un contrato incompleto, ya que especifica la duración del trabajo pero no la intensidad ni la calidad del esfuerzo, y que esta relación, aunque puede mitigarse, nunca podrá anularse en su totalidad. La empresa utiliza la educación para poder determinar la cantidad y la calidad del esfuerzo que los trabajadores podrán desempeñar en sus tareas. El proceso de contratación de trabajadores plantea un problema de “información asimétrica”: la información no es igualmente accesible desde los dos lados del mercado; además, estas decisiones se toman en contextos inciertos (Spence, 1973; Blaug, 1993).

Si en el mercado laboral hay información asimétrica, tanto sobre los empleos como sobre las características de los trabajadores, unos y otros intentarán utilizar la escasa información que tengan, de tal manera que puedan tomar las mejores decisiones (Spence, 1973). Un empleador que necesita un trabajador que cumpla funciones de dirección buscará una persona con un nivel educativo alto, que se supone que está más acostumbrado o puede adaptarse más fácil a dar órdenes que a recibirlas; al revés para un trabajador no calificado. Se podría decir que el desempeño académico en el aparato educativo revela características esenciales del trabajador, siendo una buena señal, pero no necesariamente lo hace más productivo. Quién tiene un título es tenaz para luchar en la búsqueda de sus objetivos, tiene cierto grado de estabilidad emocional y si tiene buenas calificaciones es posible que pueda llegar fácilmente a convertirse en un buen trabajador; el estudiante irresponsable puede llegar a ser un trabajador *idem*.

De acuerdo con la teoría de la señalización, con la educación ocurre que los más capacitados pueden obtener mayores rendimientos de la educación, no porque esta los haga más productivos, sino por sus capacidades innatas (Berndt, 1991). La educación es una buena señal para encontrar a los mejores trabajadores. Blaug plantea que

“La hipótesis de la selección-señalización gana fuerza tan pronto como reconocemos que los empleadores valoran la enseñanza no tanto por lo que los trabajadores instruidos saben como *por cómo se comportan* los trabajadores instruidos”. (Blaug, 1993: 130; cursiva nuestra).

Para Bloom (1956) los objetivos de cualquier *curriculum* de cualquier materia en cualquier etapa académica pueden clasificarse exhaustivamente en tres

categorías: 1) conocimientos (la suma de hechos y conceptos memorizados almacenados en la cabeza del estudiante); 2) destrezas sicomotrices (la destreza manual y a la coordinación muscular); y, 3) rasgos de conducta (los valores y actitudes que un alumno se lleva consigo al finalizar un curso).

Cuando se dice que la educación es económicamente valiosa, que hace que la gente sea más productiva, la mayoría piensa automáticamente en los conocimientos. Sin embargo, lo que los empleadores valoran realmente en la mayoría de los trabajadores son los “rasgos de conducta”, tales como la puntualidad, la perseverancia, la atención, la responsabilidad, la búsqueda del éxito, la cooperación, la sumisión, etc. Los conocimientos necesarios para desempeñar la mayoría de trabajos en la industria y la agricultura se aprenden realizando el trabajo. La educación formal no tanto forma al trabajador, como lo hace susceptible de ser formado. Ahora bien, es curioso que estos rasgos de conducta cruciales que explican ampliamente el valor económico de la educación no puedan expresarse directamente, sino sólo como un subproducto, como una “agenda oculta” de un proceso educativo dirigido al conocimiento (Blaug 1993).

Cómo ya se mencionó, la hipótesis fuerte plantea dificultades con la información, ya que

“Se plantea una situación de información asimétrica en la que una de las partes, en este caso el trabajador, dispone de más información que la otra, la empresa, y es dificultoso o muy costoso obtener una información precisa sobre el talento y la capacidad de los aspirantes. Frente a este problema de información asimétrica, se han propuesto distintas soluciones que tienen como nexo común la utilización de la dotación educativa del individuo como fuente de información: *modelo de señalización*, Spence (1973), *modelo de filtro*, Arrow (1973) y *modelo de selección o criba*, Rothschild y Stiglitz (1976)”. (Pons, 2000: 4).

De acuerdo con la versión débil, la credencialista, la educación serviría como requisito de admisión para ciertas profesiones, de modo que las empresas ofrecerían salarios más altos y mejores trabajos a los que posean un título. Las razones detrás del credencialismo serían: la mala percepción del valor de la educación, las barreras a la entrada de las profesiones o el snobismo de tener trabajadores más educados. La teoría credencialista es la más fácil de contrastar.

De acuerdo con la teoría de la señalización, la tasa social de rendimiento de la educación podría ser negativa; según Hamermesh (1984: 92):

“La tasa social de rendimiento, sin embargo, puede ser negativa en este caso, la única función socialmente productiva de la educación es proporcionar información a los empleadores sobre las personas jóvenes que serán buenos trabajadores”.

Los cálculos de las tasas de rendimiento, sociales o privadas, han sido muy controvertidos:

“Los cálculos de las tasas de rendimiento privado son dudosos, porque omiten forzosamente los rendimientos no monetarios, como la satisfacción profesional. Los cálculos de la tasa de rendimiento social son doblemente dudosos: omiten los rendimientos no monetarios y (puesto que no pueden utilizar otro procedimiento) también ignoran el problema de la selección.” (Barr, 1993: 245).

Algunos estudios tienden a controvertir lo planteado por la teoría del capital humano. Hay datos que indican que el tipo de escuela a la que asiste un individuo influye en los ingresos futuros independientemente del nivel educativo adquirido. Layard (1977) utiliza el método de la función de ingresos para demostrar que en el Reino Unido, en 1971, los alumnos de una escuela secundaria selecta lograban una prima de ingresos en torno al 11,6 por ciento sobre los demás. Esta es la llamada *hipótesis del vínculo con la vieja escuela*: un título, especialmente de una escuela o universidad de elevado prestigio, es una forma de conseguir un lugar preferido en la cola de los escasos puestos bien pagados. Se sostiene que los que consiguen los puestos son seleccionados por titulados que estudiaron en la misma escuela o en otra parecida basándose en la lealtad o la amistad y no en el rendimiento.

Lo mismo puede decirse de la pertenencia a determinada clase social: los estudiantes de los estratos altos logran mayor rendimiento de su educación que los de los estratos inferiores. Algunos autores encuentran que existe una fuerte correlación entre la clase social y la participación en la enseñanza superior. Pero parece que los hijos de padres que trabajan como profesionales o directivos tienen un mayor poder adquisitivo aun cuando no tengan estudios superiores. En consecuencia, un análisis convencional confundirá el rendimiento de pertenecer a las clases media y alta con el rendimiento de haber cursado estudios superiores (McConnell y Brue, 1996).

La propuesta metodológica

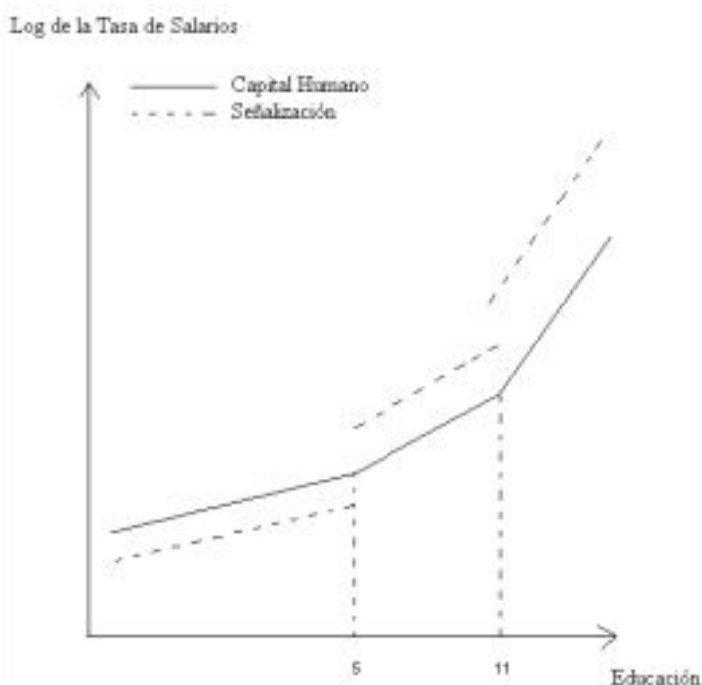
Ponemos a consideración de los expertos una alternativa econométrica para elegir entre la teoría del capital humano y la versión débil de la de la señalización como opciones para la explicación de la tasa de salarios. Igualmente se propone un camino para explicar los diferenciales por género. Existe abundante literatura para el análisis econométrico de la teoría de la señalización (cf. Pons, 2000).

La propuesta consiste en emparentar la teoría del capital humano con la tradicional ecuación de Mincer cuando se consideran cambios suaves (*spline*) por niveles educativos y a la versión del credencialismo en la señalización con cambios bruscos o saltos. Si lo que se valora es la productividad asociada a los años de

escolaridad, la función minceriana debe ser continua, en tanto que si lo que se tiene en cuenta es el credencialismo o la información que revela la educación, el cambio debe ser libre entre cada nivel educativo. La figura 1 ilustra estas dos posibilidades.

Para la econometría tradicional ambas opciones cuentan con sendos modelos que utilizan variables falsas para captar los cambios paramétricos involucrados. En el caso del cambio suave o spline es muy importante recordar que la forma cómo se definen las variables falsas no es la convencional (para referencias de manual, cf. Greene, 2003; Johnston, 1984).

FIGURA 1.
CAMBIOS SUAVES VS CAMBIOS LIBRES EN LA ECUACIÓN MINCERIANA



Se retoma la ecuación de Mincer incluyendo la posibilidad de cambios paramétricos temporales de origen macroeconómicos en la perspectiva de Castellar y Uribe (2003). En las siguientes definiciones, i representa un agente económico y t un trimestre en el tiempo:

Sea Y_{it} = logaritmo de la tasa de salarios

E_{it} = años de escolaridad formal

EX_{it} = experiencia potencial

U_{it} = perturbación aleatoria

α_t = tasa mínima de salario

β_t = tasa de retorno de la educación

γ_t y δ_t parámetros que determinan la tasa de retorno de la experiencia

En consecuencia la ecuación de Mincer generalizada es:

$$Y_{it} = \alpha_t + \beta_t E_{it} + \gamma_t EX_{it} + \delta_t EX_{it}^2 + U_{it} \quad (2)$$

$$\alpha_t \neq 0 \quad \beta_t > 0 \quad \gamma_t > 0 \quad \delta_t < 0$$

Cuando se definen variables falsas para incorporar cambios suaves, esto es, una función quebrada, se hace atendiendo a la continuidad de los niveles y no como un factor con varias categorías:

$$D1_{it} = \begin{cases} 1 & E_{it} > 5 & \text{Secundaria y Universitaria} \\ 0 & E_{it} \leq 5 & \text{Primaria} \end{cases}$$

$$D2_{it} = \begin{cases} 1 & E_{it} > 11 & \text{Universitaria} \\ 0 & E_{it} \leq 11 & \text{Primaria y Secundaria} \end{cases}$$

El modelo que garantiza continuidad es:

$$Y_{it} = \alpha_t + \beta P_t E_{it} + CS_t * D1_{it} (E_{it} - 5) + CU_t * D2_{it} (E_{it} - 11) + \gamma_t EX_{it} + \delta_t EX_{it}^2 + U_{it} \quad (3)$$

$$\alpha_t \neq 0 \quad \beta P_t > 0 \quad CS_t > 0 \quad CU_t > 0 \quad \gamma_t > 0 \quad \delta_t < 0$$

$i = 1, 2, \dots, N_t$
 $t = 1, 2, \dots, T$

Donde: βP_t = tasa de retorno de la educación primaria

CS_t = cambio en βP_t por la educación secundaria

CU_t = cambio en $\beta P_t + CS_t$ por la educación universitaria

Obsérvese que las tasas de retorno de la educación secundaria y universitaria son ahora:

$$\begin{aligned} \beta S_t &= \text{tasa de retorno de la educación secundaria} \\ \beta S_t &= \beta P_t + CS_t \end{aligned} \quad (4)$$

$$\begin{aligned} \beta U_t &= \text{tasa de retorno de la educación universitaria} \\ \beta U_t &= \beta P_t + CS_t + CU_t \end{aligned} \quad (5)$$

Cuando se trabaja con cambios libres o saltos bruscos se definen las variables falsas de manera convencional: un factor (educación) con tres categorías (primaria, secundaria y universitaria) (Gujarati, 2003). En este mundo:

$$F1_{it} = \begin{cases} 1 & 5 < E_{it} \leq 11 & \text{Secundaria} \\ 0 & \text{Otro caso} & \text{Primaria y Universitaria} \end{cases}$$

$$F2_{it} = \begin{cases} 1 & E_{it} > 11 & \text{Universitaria} \\ 0 & \text{Otro caso} & \text{Primaria y Secundaria} \end{cases}$$

El modelo se especifica de la siguiente manera:

$$Y_{it} = \alpha P_t + C\alpha S_t F1_{it} + C\alpha U_t F2_{it} + \beta PS_t E_{it} + C\beta S_t F1_{it} E_{it} + \gamma_t EX_{it} + \delta_t EX_{it}^2 + U_{it} \quad (6)$$

$$\alpha P_t \neq 0 \quad C\alpha S_t \neq 0 \quad C\alpha U_t \neq 0 \quad \beta PS_t > 0 \quad C\beta S_t > 0 \quad C\beta U_t > 0 \quad \gamma_t > 0 \quad \delta_t < 0$$

Ahora cada nivel tiene sus propios parámetros que pueden cambiar de manera libre.

βPS_t = tasa de retorno de la educación primaria

$C\beta S_t$ = cambio en βPS_t por secundaria

$C\beta U_t$ = cambio en βPS_t por universitaria

Las tasas de retorno de los niveles distintos a primaria se calculan ahora como:

$$\beta SS_t = \beta PS_t + C\beta S_t \quad (7)$$

$$\beta US_t = \beta PS_t + C\beta U_t \quad (8)$$

Téngase presente que econométricamente son dos modelos diferentes que no están anidados entre sí. En ocasiones se mezclan incorrectamente los modelos definiendo las variables falsas como el segundo modelo y se trabaja la estructura del primero, esto es, la ecuación (3) con $F1_{it}$ y $F2_{it}$ en lugar de $D1_{it}$ y $D2_{it}$ (este error, cometido por la OIT (1999) y por Tenjo (1993), ya fue señalado por Castellar y Uribe, 2001).

Como se señaló, se quiere elegir entre el modelo (3) y el modelo (6) como *proxys* de la teoría del capital humano y de la versión débil de la señalización. Se proponen dos vías: como los modelos no están anidados y tienen diferente número de regresores, utilizar el enfoque discriminatorio mediante el criterio de información de Schwarz; la segunda vía es estimando el modelo de determinantes macroeconómicos propuesto por Castellar y Uribe (2003).

Dentro del enfoque de la discriminación para la selección de modelos, el criterio bayesiano de Schwarz tiene ventajas comparativas frente a los criterios de la competencia (Theil, Amemiya, Akaike). En primer lugar, es el que más penaliza la inclusión de regresores; en segundo término, es el único consistente en el sentido de que la probabilidad de elegir el modelo correcto tiende a uno cuando el tamaño de la muestra tiende a infinito (para una discusión, cf. Castellar, 1998).

El criterio de Schwarz propone elegir el modelo que minimiza:

$$SC = -\frac{2L_c^*}{N} + \frac{K}{N} \log N \quad (9)$$

Siendo N el número de observaciones, K el número de parámetros y L_c^* el logaritmo de la función de verosimilitud concentrada en el punto de máximo. Puesto que la propuesta de capital humano se traduce en 6 parámetros (véase ecuación (3)) y la de señalización en 8 (ecuación (6)), el uso del criterio es altamente apropiado. Puesto que el ejercicio se va a replicar 52 veces, de encontrar una regularidad empírica en la elección secuencial se tendría evidencia a favor de alguna de las dos opciones teóricas.

El otro camino para decidir entre las dos teorías es un modelo macroeconómico que da cuenta de los movimientos de los parámetros de la ecuación de Mincer. En Castellar y Uribe (2003) se construye formalmente el modelo y se postula que la tasa de retorno tiene un comportamiento anticíclico en función de los logaritmos de la tasa de desempleo, LTD_t (efecto positivo) y del índice de precios rezagado, $LIPC_{t-1}$ (efecto negativo). La evidencia empírica encuentra elasticidad positiva a la tasa de desempleo y elasticidad unitaria negativa para el índice de precios. Surgen ahora ciertas preguntas: ¿Cómo se comportan dichos impactos por niveles educativos? ¿Se comportan macroeconómicamente igual las tasas obtenidas por los dos enfoques en disputa?

Deben entonces estimarse dos conjuntos de modelos. Desde la perspectiva del capital humano se contrasta:

$$\beta P_t = \pi_{11} + \pi_{12} LTD_t + \pi_{13} LIPC_{t-1} + \varepsilon_{1t} \quad (10)$$

$$\beta S_t = \pi_{21} + \pi_{22} LTD_t + \pi_{23} LIPC_{t-1} + \varepsilon_{2t} \quad (11)$$

$$\beta U_t = \pi_{31} + \pi_{32} LTD_t + \pi_{33} LIPC_{t-1} + \varepsilon_{3t} \quad (12)$$

Desde la visión de la señalización los correspondientes modelos a estimar son:

$$\beta PS_t = \theta_{11} + \theta_{12} LTD_t + \theta_{13} LIPC_{t-1} + \varepsilon_{4t} \quad (13)$$

$$\beta SS_t = \theta_{21} + \theta_{22} LTD_t + \theta_{23} LIPC_{t-1} + \varepsilon_{5t} \quad (14)$$

$$\beta US_t = \theta_{31} + \theta_{32} LTD_t + \theta_{33} LIPC_{t-1} + \varepsilon_{6t} \quad (15)$$

En cuanto a los diferenciales por género, se quiere plantear también el problema como uno de elección entre modelos alternativos. La práctica más difundida es separar hombres y mujeres de la muestra. Es sabido que esta separación corresponde a un modelo de variables falsas en el que se le permite cambios en todos los parámetros para el caso de un factor con dos categorías (Muñoz, 1990).

Se define una variable falsa de acuerdo al género del agente económico:

$$G_{it} = \begin{cases} 1 & \text{hombres} \\ 0 & \text{mujeres} \end{cases}$$

Por convención, se agrega una M a los parámetros de las mujeres y se antepone una C a los diferenciales de los hombres respecto a las mujeres, con lo cual el modelo (3) se puede reespecificar:

$$Y_{it} = \alpha M_t + \beta M_t E_{it} + \gamma M_t EX_{it} + \delta M_t EX_{it}^2 + C\alpha_t G_{it} + C\beta_t G_{it} EX_{it} + C\delta_t G_{it} EX_{it}^2 + U_{it} \quad (16)$$

$$\alpha M_t \neq 0 \quad \beta M_t > 0 \quad \gamma M_t > 0 \quad \delta M_t < 0 \quad C\alpha_t \neq 0 \quad C\beta_t \neq 0 \quad C\gamma_t \neq 0 \quad C\delta_t \neq 0$$

Puesto que el modelo contiene la información de hombres y mujeres se puede determinar si hay cambios entre ellos y encontrar cuáles fueron. La propuesta consiste en plantear modelos alternativos donde sólo cambie el logaritmo de la tasa mínima de ingreso laboral, sólo cambie la tasa de retorno o que cambien ambos. Resultan entonces cinco modelos alternativos:

MODELO 1: No hay cambios - Ecuación (3).

MODELO 2: Cambio en el logaritmo de la tasa mínima de salario.

$$Y_{it} = \alpha M_t + \beta_t E_{it} + \gamma_t EX_{it} + \delta_t EX_{it}^2 + C\alpha_t G_{it} + U_{it} \quad (17)$$

$$\alpha M_t \neq 0 \quad \beta_t > 0 \quad \gamma_t > 0 \quad \delta_t < 0 \quad C\alpha_t \neq 0$$

MODELO 3: Cambio en la tasa de retorno de la educación:

$$Y_{it} = \alpha_t + \beta M_t E_{it} + \gamma_t EX_{it} + \delta_t EX_{it}^2 + C\beta_t G_{it} E_{it} + U_{it} \quad (18)$$

$$\alpha_t \neq 0 \quad \beta M_t > 0 \quad \gamma_t > 0 \quad \delta_t < 0 \quad C\beta_t \neq 0$$

MODELO 4: Cambio en las dos anteriores:

$$Y_{it} = \alpha M_t + \beta M_t E_{it} + \gamma_t EX_{it} + \delta_t EX_{it}^2 + C\alpha_t D_{it} + C\beta_t G_{it} E_{it} + U_{it} \quad (19)$$

$$\alpha M_t \neq 0 \quad \beta M_t > 0 \quad \gamma_t > 0 \quad \delta_t < 0 \quad C\alpha_t \neq 0 \quad C\beta_t \neq 0$$

MODELO 5: Cambios en todos los parámetros, ecuación (16).

Pueden entonces estimarse los cinco modelos y utilizar criterios de selección. Aunque los modelos (3), (17), (18) y (19) están anidados en el modelo (16), no es económico hacer una vía de inferencia. Además el número de parámetros difiere, pues la ecuación (3) tiene 4, la (17) y (18) tienen 5, la (19) 6 y la (16) tiene 8. Nuevamente el mejor camino es utilizar el criterio de selección de Schwarz.

Cambio suave en los diferenciales por niveles educativos

En esta y las dos secciones siguientes, se propone aportar evidencia empírica acerca de las modelizaciones propuestas. En ésta sección se utiliza la función quebrada y se analiza la evolución de las tasas de retorno asociadas a los tres niveles de escolaridad.

La evidencia empírica proviene de un doble procesamiento de la base de datos de la Encuesta Nacional de Hogares. Primero se procesaron, una a una, las etapas 59 a 110. Las estimaciones se hicieron con los modelos (2) y (3) sin corrección de sesgo de selectividad pues, de acuerdo a Castellar y Uribe (2003), el estimador MCO capta el efecto total de la educación cuando se corrige el sesgo. Obtenidas 52 estimaciones de los parámetros de interés se procedió a realizar su análisis descriptivo, gráfico y de series temporales.

Para el análisis estático de los retornos se propone utilizar un sencillo intervalo de confianza al 99% para una media poblacional de la tasa de retorno con una probabilidad del 99%.

$$IC_{99\%} = \bar{\beta} + 2.6 \sigma_{\beta} / \sqrt{52} \quad (20)$$

El intervalo de confianza [12.4;13] contiene el verdadero valor de la tasa de retorno promedio de la educación en el periodo 1988-2000, tal cual se puede deducir de la información consignada en el cuadro 1. Los valores observados tuvieron un valor medio de 12.7% con extremos de 11% y 14%. La hipótesis de que el proceso generador de datos sigue una distribución normal no resulta rechazada de acuerdo al Test de Jarque-Bera. Los límites probabilísticos para la tasa de retorno de la educación primaria son [8;9.6], con un valor medio observado de 8.8% y extremos de 4.4% y 14%. Nuevamente la hipótesis de normalidad en la distribución generatriz no es rechazada por los datos.

CUADRO 1. ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS DE LAS TASAS DE RETORNO POR DIFERENCIALES DE NIVEL EDUCATIVO				
	TOTAL	PRIMARIA	SECUNDARIA	UNIVERSITARIA
MEDIA	12.71	8.75	10.33	18.80
MEDIANA	12.60	8.91	10.26	18.81
MAXIMO	14.20	14.01	12.84	23.21
MINIMO	11.00	4.43	7.50	15.33
DESV. EST.	0.78	2.02	1.33	1.71
L_i	14.42	8.00	9.84	18.17
L_s	13.00	9.65	10.83	19.44
JARQUE -BERA	0.96	0.47	0.91	0.94
NSC	61.72	79.18	63.46	62.57
FUENTE: Construidas a partir del cuadro 3 del Anexo en Castellar y Uribe (2003: 33). L_i = límite inferior para el intervalo de confianza al 99% L_s = límite superior para el intervalo de confianza al 99%				

Puesto que el límite superior del intervalo para el retorno de la primaria (9.65%) es menor que el límite inferior del correspondiente intervalo para el retorno de la educación secundaria (9.84%), puede afirmarse que la hipótesis de que efectivamente hay un retorno diferencial positivo de la educación secundaria frente a la primaria tiene sustento empírico. El intervalo aleatorio [9.8;10.8] contiene el valor medio del retorno de la secundaria con probabilidad del 99%, habiéndose observado un promedio de 10.3% con valores extremos de 7.5% y 12.8%. Obsérvese que la tasa de retorno de la educación primaria tiene una gran dispersión relativa y su valor máximo (14%) supera el mínimo de la secundaria (7.5%); esto puede llevar a que en un determinado trimestre no se encuentre diferencias significativas entre ambas tasas, fruto del azar. Solo al analizar la evolución de las mismas con suficiente cantidad y calidad de información se puede evidenciar la existencia de una prima diferencial en la secundaria.

El retorno de la educación universitaria representa una clarísima prima adicional, casi cercana a los retornos de las dos anteriores. El intervalo probabilístico se sitúa en [18.2;19.4] y las descriptivas indican una media de 18.8% (idéntica a la mediana) con máximo de 23.2 y mínimo de 15.3. El Test de Jarque-Bera no permite el rechazo de la hipótesis de normalidad en el proceso generador de datos, al igual que acontece con los retornos de la secundaria. En síntesis, el mercado reconoce una prima adicional en el retorno de la educación secundaria de 1.6% frente al de la primaria y una prima de 8.5% en la universitaria con relación a la secundaria.

Es ahora el momento de preguntarse qué ha sucedido en el tiempo con las tasas de retorno. En el gráfico 1 se aprecia el movimiento en U de la tasa de retorno de la educación apuntando hacia un movimiento anticíclico (para el análisis detallado de esta trayectoria y sus determinantes, cf. Castellar y Uribe, 2003). Lo que interesa de este documento es que sirva de referencia para la evolución de las tasas por niveles que se encuentra en el gráfico 2. Se aprecia una tendencia decreciente

para la primaria, la secundaria pareciera tener la forma de U y la universitaria exhibe un tramo constante y en la fase de crisis crece.

GRAFICO 1.
EVOLUCIÓN DE LA TASA DE RETORNO DE LA EDUCACIÓN

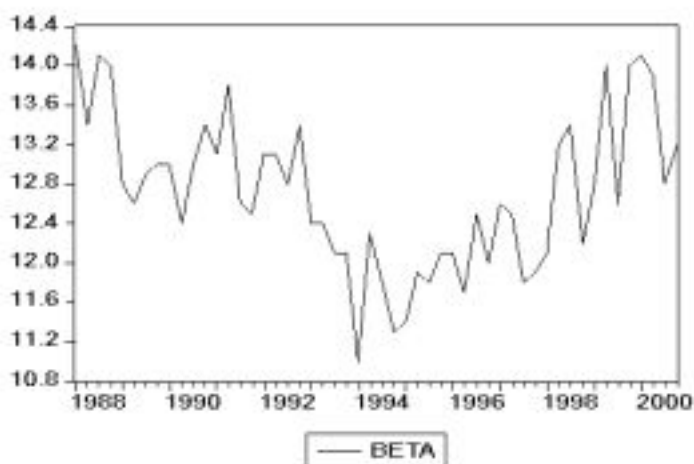
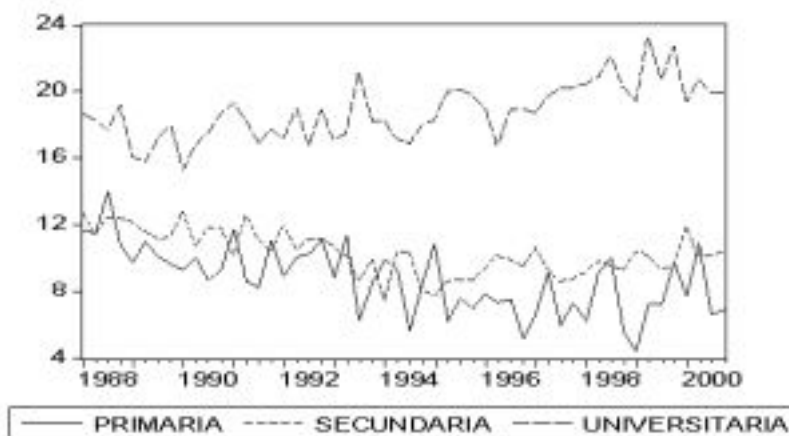


GRAFICO 2.
EVOLUCION DE LAS TASAS DE RETORNO
DE LA EDUCACION PRIMARIA, SECUNDARIA Y UNIVERSITARIA



No obstante, es más preciso si se modelan las series previo contraste de la posible no estacionariedad. Si se encuentra la presencia de una raíz unitaria, lo conveniente es aplicar la metodología ARIMA; en caso contrario, puede ser adecuado un modelo de tendencia determinística quebrada, como los propuestos

en Castellar y Uribe (2002). Específicamente se puede utilizar como modelo general uno del tipo:

$$S_t : \alpha_0 + \alpha_1 \text{ TEND}_t + \alpha_2 \text{ SPLINE}_t + \eta_t \tag{21}$$

Siendo la serie en cuestión, $\alpha_0 > 0$, y donde los signos y la significancia de α_1 y α_2 describen la trayectoria, y el significado de las variables lo da:

$$\begin{aligned} \text{SPLINE}_t &= \text{CRISIS}_t * (\text{TEND}_t - 28) \\ \text{CRISIS}_t &= \begin{cases} 0 & 1988 : 1, \quad 1994 : 4 \\ 1 & 1995 : 1, \quad 2000 : 4 \end{cases} \end{aligned}$$

En el cuadro 2 se condensan los resultados de la anterior propuesta metodológica. En primer lugar, se comprueba que, para las cuatro series estudiadas, se rechaza la hipótesis de no estacionariedad, presencia de raíz unitaria, en las mismas, de acuerdo al Test de Dickey y Fuller. En consecuencia tiene sentido utilizar la ecuación (21) para encontrar el proceso generador de datos de cada serie. Se confirma lo que las trayectorias graficas muestran al encontrar el mejor modelo anidado en la ecuación (21) mediante criterio de Schwarz. El retorno de la educación secundaria sigue un camino similar al del conjunto, cayendo a razón de 0.14% trimestral entre 1988 y 1994 y subiendo al 0.18% cada trimestre de 1995 al 2000. La primaria presenta una clara tendencia decreciente disminuyendo su retorno un 0.1% cada trimestre del periodo de estudio, mientras que la tasa de los universitarios permanece constante el primer periodo y asciende 0.15% trimestral durante el segundo.

CUADRO 2.				
MODELOS DE TENDENCIA DETERMINISTICA PARA LOS RETORNOS VIA CAMBIO SUAVE				
S_t ESTIMADOR	TOTAL	PRIMARIA	SECUNDARIA	UNIVERSITARIA
D.F	-3.69	-6.80	-4.44	-6.14
Niveles críticos				
1%	-3.56	-4.15	-4.15	-4.15
5%	-2.91	-3.50	-3.50	-3.50
10%	-2.60	-3.18	-3.18	-3.18
CONSTANTE	13.90	10.93	12.88	17.93
α_0	{72.35}	{24.16}	{42.50}	{83.94}
TEND	-0.08	-0.08	-0.14	
α_1	{-7.76}	{-5.54}	{-8.59}	

S_t ESTIMADOR	TOTAL	PRIMARIA	SECUNDARIA	UNIVERSITARIA
SPLINE α_2	0.15 {7.95}		0.18 {6.12}	0.15 {6.88}
R^2 (%)	55.6	36.80	61.24	47.57
SCR	13.45	123.31	33.47	76.76
F_c	32.94	30.70	41.29	47.29
NSC (%)	0.0000	0.0001	0.0000	0.0000
L_{LM}^*	-38.94	-97.47	-62.33	-83.91
D.W.	1.68	1.95	2.02	1.69
AIC	1.60	3.82	2.51	3.30
SC	1.71	3.90	2.62	3.37

FUENTE: Construidos a partir del cuadro 4 del Anexo en Castellar y Uribe (2003: 34-37). Entre { } las razones t. AIC = Criterio de Akaike SC= Criterio de Schwarz Q^* = Estadístico de LJUNG-BOX LM= Test de Multiplicadores de Lagrange para autocorrelación D.F= estadístico de la prueba Dickey y Fuller para la serie de la variable dependiente.

Con el propósito de evaluar la contribución de cada nivel al conjunto, se estimó el siguiente modelo de regresión lineal múltiple (niveles marginales de significación entre paréntesis)

$$\beta_t = -0.53 + 0.10\beta P_t + 0.57\beta S_t + 0.34\beta U_t + \varepsilon_t \quad (22)$$

(21.38) (0.00) (0.00) (0.00)

$R^2=95.8\%$ $F_c=392.5$ (0.000) DW=1.29

Habida cuenta que las series incluidas en el modelo de regresión estimado en (22) son estacionarias, el ejercicio es válido desde la óptica de la moderna Econometría de Series Temporales. El significado de los parámetros es la contribución porcentual de cada tasa por niveles a la tasa global de retorno. Para verificar el ejercicio se realizó prueba de que los coeficientes (excepto el intercepto) suman uno y, en efecto, no resulta rechazada la hipótesis nula. El intercepto no resulta significativo como anticipa el modelo. Puede afirmarse que la tasa de retorno de la educación secundaria aporta un 57% al total, en tanto que la de la universitaria lo hace un 34% y la de la primaria un 10%. Es inmediato deducir que estos porcentajes deben estar asociados a los pesos porcentuales que cada grupo tiene entre los ocupados.

Cambios bruscos en los diferenciales por niveles

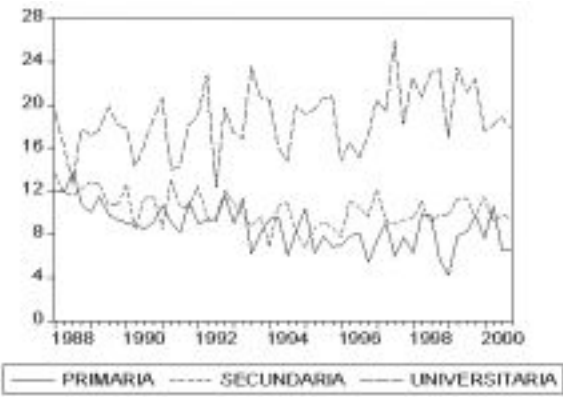
En esta investigación se ha identificado la versión débil de la teoría de la señalización o credencialismo con saltos bruscos entre niveles educativos, tal cual ilustra la línea punteada de la figura 1. Un contraste riguroso de la versión fuerte

no es posible con los datos de la Encuesta Nacional de Hogares. Interesa dar aquí sustento empírico a la anterior suposición. Se inicia con el análisis descriptivo de los retornos obtenidos por esta vía, se grafican, se verifica su estacionariedad y se modelan de manera consecuente.

CUADRO 3. ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS DE LAS TASAS DE RETORNO POR DIFERENCIALES DE NIVEL EDUCATIVO PARA SEÑALIZACIÓN			
	PRIMARIA	SECUNDARIA	UNIVERSITARIA
MEDIA	8.73	10.28	18.64
MEDIANA	9.02	10.17	18.38
MAXIMO	13.76	13.61	25.94
MINIMO	4.17	6.83	12.32
DESV. EST.	1.96	1.57	2.94
L_i	8.00	9.71	17.55
L_s	9.45	10.87	19.73
JARQUE -BERA	0.12	0.57	0.17
NSC	94.23	75.17	91.59
FUENTE: Construidas a partir del cuadro 3 del Anexo en Castellar y Uribe (2003: 33). L_i = límite inferior para el intervalo de confianza al 99% L_s = límite superior para el intervalo de confianza al 99%.			

En el cuadro 3 se tienen las estadísticas descriptivas obtenidas al estimar 52 veces la ecuación (6). No es necesario detenerse en los detalles para concluir que la información contenida en el cuadro es similar a la ya analizada en el cuadro 1. Se deduce que ambas vías producen estimadores insesgados de los retornos por niveles educativos. Quizá el único detalle que vale la pena resaltar es la mayor desviación del retorno de la universidad en el cambio libre con respecto al de cambio suave.

GRAFICO 3.
EVOLUCION DE LAS TASAS POR NIVELES EDUCATIVOS



Cuando se observa la variación en el tiempo de los retornos se evidencia un panorama como el que ofrece el gráfico 3, en el que se aprecia la mayor variabilidad antes mencionada. No obstante, sí se observan tendencias menos claras que las que permite visualizar el gráfico 2.

Continuando con el ejercicio en el cuadro 4 se presentan los resultados del análisis de estacionariedad para las tres series, encontrándose un fehaciente rechazo a la hipótesis de existencia de una raíz unitaria. Se procede entonces a indagar por un proceso estacionario de generación de datos como el que recoge la ecuación (21), cuyos resultados están en el mismo cuadro 4. En general, se aprecian menores ajustes con relación a lo que se encuentra con el cambio suave del cuadro 2. En especial, para la tasa de retorno de la educación universitaria se tiene un modelo con un ajuste del 13%, cuando para su homólogo el cambio suave era del 48%. Además se encuentra una tendencia al aumento, durante todo el periodo. Para la primaria se tendría una evolución en forma de U.

CUADRO 4. MODELO DE TENDENCIA DETERMINISTICA PARA LOS RETORNOS VIA CAMBIO LIBRE			
S_t ESTIMADOR	PRIMARIA	SECUNDARIA	UNIVERSITARIA
D.F	-6.61	-6.34	-6.80
Niveles críticos			
1%	-4.15	-4.15	-4.15
5%	-3.50	-3.50	-3.50
10%	-3.18	-3.18	-3.18
CONSTANTE	11.52	12.62	16.64
α_0	{20.41}	{27.30}	{21.57}
TEND	-0.13	-0.12	0.07
α_1	{-4.44}	{-5.32}	{2.97}
SPLINE	0.12	0.19	
α_2	{2.11}	{4.06}	
R^2 (%)	38.26	35.40	13.26
SCR	116.15	77.94	376.18
F_c	16.80	14.97	8.80
NSC (%)	0.0003	0.0008	0.46
L_c^*	-94.67	-84.31	-125.23
D.W.	2.04	2.29	1.92
AIC	3.75	3.35	4.89
SC	3.86	3.47	4.96
FUENTE: Construido a partir del cuadro 5 del Anexo en Castellar y Uribe (2003:38 40). Entre { } las razones t. AIC = Criterio de Akaike SC= Criterio de Schwarz Q*= Estadístico de LJUNG-BOX LM= Test de Multiplicadores de Lagrange para autocorrelación D.F= estadístico de la prueba Dickey y Fuller para la serie de la variable dependiente			

Es decir, que aunque los retornos reportados por las dos vías son en promedio iguales, pareciera que sus trayectorias determinísticas difieren. En cualquier caso, las series analizadas en estas dos secciones son estacionarias y coherentes con procesos generadores que siguen una distribución normal. Puesto que las variables provenientes del enfoque macroeconómico también son estacionarias, como se probó en Castellar y Uribe (2003), la modelización vía las ecuaciones (10) a (15) es un ejercicio que se puede acometer sin temores de inconsistencias o de regresiones espurias. Es la tarea que se acomete en la siguiente sección.

Cuando se estima el equivalente de la ecuación (22) se encuentra un resultado muy diferente. En efecto (niveles de significancia en porcentajes entre paréntesis):

$$\begin{aligned} \beta_t &= 8.56 + 0.12\beta PS_t + 0.26\beta SS_t + 0.02\beta US_t + \varepsilon_t & (23) \\ & (0.00) \quad (1.44) \quad (0.00) \quad (44.5) \\ \bar{R}^2 &= 40.2\% \quad F_c = 12.4 \quad (0.000) \quad DW = 1.03 \end{aligned}$$

En este caso aparece un intercepto significativo sin sentido y la prueba de que las tres participaciones suman uno resulta rechazada por los datos. Cuando se intenta con retornos libres dar cuenta del movimiento de la tasa de retorno del conjunto de los ocupados no se encuentran resultados satisfactorios a diferencia de lo que se encuentra con retornos de cambio suave.

¿Capital humano o credencialismo?

Importa en esta sección elegir entre los dos modelos. De acuerdo con la propuesta metodológica de la cuarta sección, primero se quiere utilizar el criterio de Schwarz que permite, según la estadística bayesiana, elegir el modelo que con mayor probabilidad generó la muestra. El resultado es contundente: en la totalidad de los 52 casos contemplados, el criterio opta por la ecuación (3), esto es, por cambios suaves en la función de Mincer. Basta mirar las series del cuadro 8 del Anexo en Castellar y Uribe (2003: 47).

La segunda manera de decidir es vía el modelo de determinantes macroeconómicos de Castellar y Uribe (2003). Para tener un punto de referencia, se incluye la estimación del modelo para , es decir, para la tasa de retorno del conjunto de la población:

$$\begin{aligned} \beta_t &= \pi_{01} + \pi_{02}LTD_t + \pi_{03}LIPC_{t-1} + \varepsilon_{0t} & (24) \\ \pi_{01} &>0 \quad \pi_{02} >0 \quad \pi_{03} <0 \end{aligned}$$

Los resultados del ejercicio para la anterior ecuación y las correspondientes al cambio suave se resumen en el cuadro 5. En ningún caso el modelo presenta problemas de autocorrelación, hecho que puede interpretarse como un signo de correcta especificación. La tasa de retorno de la educación es elástica a la tasa de

desempleo y con elasticidad unitaria negativa a las expectativas inflacionarias. Cuando el modelo se estima para el retorno de la educación primaria, se encuentra absoluta inelasticidad a la tasa de desempleo y elasticidad negativa al índice de precios del periodo anterior. La rentabilidad de la secundaria es elástica a la tasa de desempleo, al desajuste del mercado de trabajo, y también lo es con signo negativo a las expectativas. Por último, la rentabilidad de la universidad tiene elasticidad unitaria positiva a ambos determinantes macroeconómicos.

CUADRO 5. MODELO DE DETERMINANTES MACROECONÓMICOS PARA RETORNOS VIA CAMBIOS SUAVES				
ESTIMADOR S_t	TOTAL	PRIMARIA	SECUNDARIA	UNIVERSITARIA
π_{11} $1=0,1,2,3$	11.22 (0.65) [0.00]	14.22 (1.64) [0.00]	11.95 (0.93) [0.00]	10.79 (1.27) [0.00]
π_{12} $1=0,1,2,3$ LTD	1.88 (0.38) [0.00]	0.80 (0.96) [40.66]	2.15 (0.54) [0.002]	1.56 (0.74) [4.17]
π_{13} $1=0,1,2,3$ LIPC _{t-1}	-0.87 (0.18) [0.00]	-2.00 (0.45) [0.01]	-1.88 (0.25) [0.00]	1.08 (0.36) [0.40]
(%)	34.0	37.30	52.52	49.33
SCR	18.5576	120.3546	38.4166	72.6468
F _c	13.89	15.87	28.66	25.34
NSC (%)	0.0002	0.0005	0.0000	0.0000
$\hat{L}_c^*$	-46.5867	-94.26	-65.1408	-81.3873
D.W.	1.48	2.08	1.91	1.84
AIC	1.94	3.81	2.67	3.30
SC	2.06	3.92	2.78	3.42
Q*	3.42 [6.4]	0.1074 [74.30]	0.0055 [94.1]	0.2640 [60.7]
LM	3.27[7.7]	0.09[76.0]	0.05[94.47]	0.23[63.06]
FUENTE: Construido a partir del cuadro 6 del Anexo en Castellar y Uribe (2003: 41-43). Entre () errores estándar Entre [] Niveles marginales de significación % AIC = Criterio de Akaike SC= Criterio de Schwarz Q*= Estadístico de LJUNG-BOX LM= Test de Multiplicadores de Lagrange para autocorrelación				

La caída observada en la sección quinta de la tasa de retorno del nivel primario, la explica su elasticidad unitaria negativa al índice de precios y su insensibilidad a la tasa de desempleo. La forma en U de la trayectoria seguida por la rentabilidad de la secundaria obedece a sus respuestas elásticas y de signo contrario. El ascenso en la crisis de la rentabilidad de los estudios universitarios lo explicaría su elasticidad

positiva a las expectativas inflacionarias.

El ejercicio paralelo para los retornos provenientes de cambios bruscos en la función de Mincer se puede ver en el cuadro 6. Los resultados para la primaria son similares a los del cuadro 5. Igual acontece para la secundaria, pero el modelo tiene un ajuste menor. El cambio se observa con la universidad, pues el modelo en su conjunto no es significativo al 1%.

CUADRO 6. MODELO DE DETERMINANTES MACROECONÓMICOS PARA LOS RETORNOS VIA CAMBIOS LIBRES			
S_t ESTIMADOR	PRIMARIA	SECUNDARIA	UNIVERSITARIA
θ_{11} $i=1,2,3$	13.31 (1.61) [0.00]	10.54 (1.32) [0.00]	12.13 (2.87) [0.01]
θ_{12} $i=1,2,3$ LTD	1.08 (0.94) [25.57]	2.49 (0.76) [0.22]	0.09 (1.67) [95.7]
θ_{13} $i=1,2,3$ LIPC _{t-1}	-1.95 (0.44) [0.01]	-1.75 (0.36) [0.00]	1.65 (0.80) [4.37]
R^2 (%)	34.56	29.54	13.61
SCR	115.8591	77.3282	366.4636
F _c	14.20	11.48	4.94
NSC (%)	0.0014	0.0084	1.11
L_c^*	-93.2898	-82.9798	-122.6537
D.W.	2.04	2.41	1.95
AIC	3.77	3.37	4.92
SC	3.89	3.48	5.04
Q*	0.04 [84.4]	2.40 [12.1]	0.01 [90.7]
LM	0.033 [85.46]	2.20 [14.39]	0.01 [91.22]
FUENTE: Construido a partir del cuadros 7 del Anexo en Castellar y Uribe (2003: 44-46).Entre () errores estándar Entre [] Niveles marginales de significación % AIC = Criterio de Akaike SC= Criterio de Schwarz Q*= Estadístico de LJUNG-BOX LM= Test de Multiplicadores de Lagrange para autocorrelación.			

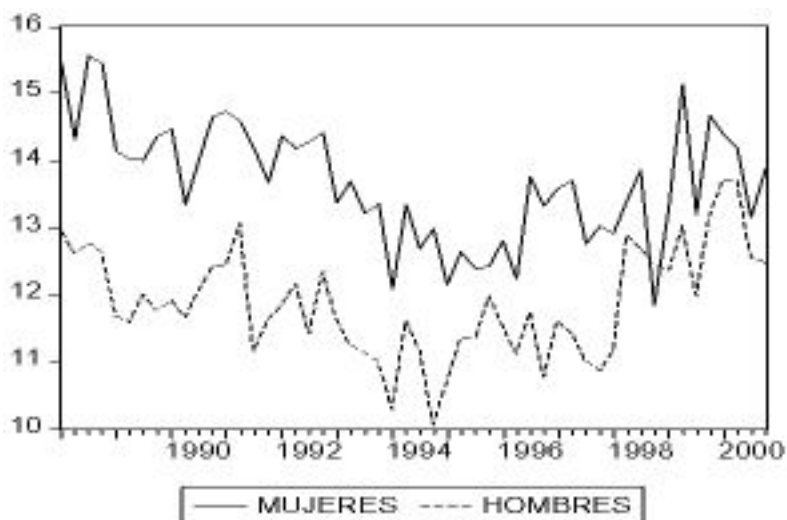
La conclusión de la elección por esta vía se inclina nuevamente a favor del modelo de cambios suaves. Si se acepta que la función continua es más cercana a la teoría del capital humano, en tanto que la que permite saltos bruscos lo es con el credencialismo, la evidencia empírica da mayor sustento a la primera en el área metropolitana de Cali en el periodo 1988-2000. Podría sugerirse que en el mercado

de trabajo se transa implícitamente la educación, como atributo del bien heterogéneo hora de trabajo. La evolución de los precios de cada nivel está determinada macroeconómicamente de acuerdo al desajuste del mercado de trabajo y las expectativas de inflación.

La evolución de los diferenciales por género

La propuesta consiste en elegir el modelo que con mayor probabilidad genera la muestra cuando se permiten cambios en los parámetros originados en el género del agente económico. Al detenerse en los resultados del criterio de Schwarz para los cinco modelos en cuestión (cuadro 8 del Anexo en Castellar y Uribe, 2003: 47)) se concluye que en ningún caso el modelo que permite cambio en los cuatro parámetros es elegido (el modelo 5 de la ecuación (16)). Se deduce que lo mejor no es seguir el camino usual de separar la muestra en hombres y mujeres, pues no todos los parámetros deben cambiar de acuerdo al género. En la gran mayoría de trimestres entre 1988 y 1994 se elige el modelo 4 (ecuación (14)), esto es, el que permite cambios en el logaritmo de la tasa mínima de ingreso laboral y en el retorno de la educación. En los trimestres de 1995 al 2000 se tiende a elegir el modelo 2 (ecuación (17)), que solo permite cambios en el intercepto.

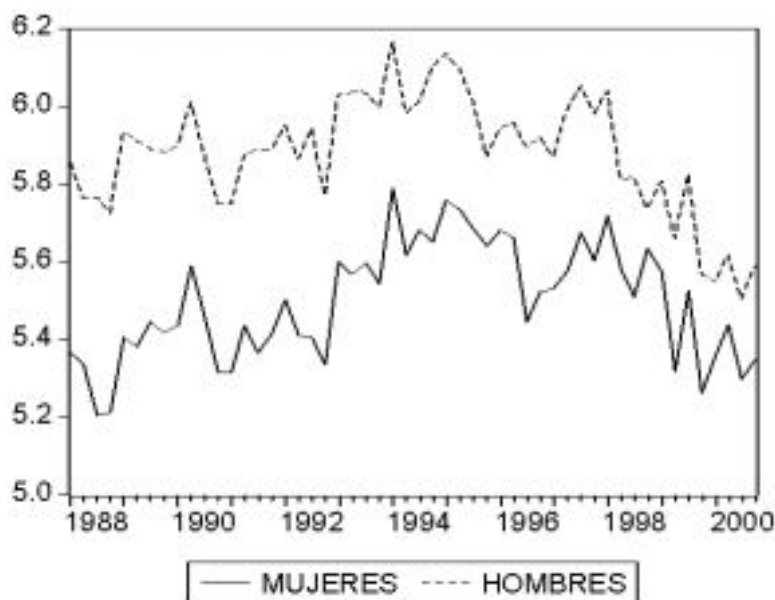
GRAFICO 4.
EVOLUCIÓN DE LOS RETORNOS A LA EDUCACIÓN DE HOMBRES Y MUJERES



Los resultados se visualizan en los gráficos 4 y 5, en los que se pueden observar los dos parámetros que cambian para hombres y mujeres. Los retornos han sido tradicionalmente mayores en las mujeres que en los hombres, pero la diferencia ha

tendido a desaparecer en los dos últimos años. Esto explica por qué al final del periodo se elige el modelo 2. Al observar lo que ha sucedido con el intercepto, el logaritmo de la tasa mínima de ingreso laboral, se tiene que bien siempre ha existido un diferencial positivo a favor de los hombres, dicho diferencial evidencia una clara tendencia a la baja. La desaparición del diferencial en el retorno y la disminución del anterior, permitirían adelantar la hipótesis de que la discriminación por género esta disminuyendo. No obstante, cabe la posibilidad de que hasta ahora sea un fenómeno asociado con la crisis.

GRAFICO 5.
EVOLUCIÓN DEL LOGARITMO DE LA TASA MINIMA
DE SALARIO DE HOMBRES Y MUJERES



Implicaciones de política

En el mercado educativo se presentan fallas que pueden ser corregidas por la intervención estatal. La educación genera externalidades positivas, razón por la cual el libre juego de la oferta y la demanda determinará un equilibrio en una cantidad de educación inferior a la que requiere la sociedad. Es decir, que las externalidades no se reflejan en los precios y, por tanto, las rentabilidades sociales y privadas son diferentes. En consecuencia, y como ocurre con todos los bienes o servicios que generan externalidades positivas, para que la sociedad tenga la cantidad de educación que requiere, este servicio debe ser subsidiado. Lo anterior quiere

decir que, a pesar de que el precio es un instrumento adecuado para asignar los recursos, en el caso de la educación no es eficiente.

En este trabajo se comparó la teoría del capital humano con la teoría de la señalización en su versión débil (credencialismo). La evidencia empírica permite concluir que la primera explica mejor lo que sucede en el mercado laboral del área metropolitana de Cali.

La teoría del capital humano enfatiza en la importancia de la inversión en educación y en educación de alta calidad. Para la hipótesis de la señalización lo importante es que el agente económico se vincule a una institución educativa que señalice bien y es posible que estas no sean las de mayor calidad. Es posible que, incrementando la cobertura, sin mayor énfasis en la calidad, se pueda señalar bien en el mercado laboral. De acuerdo con la teoría de la señalización los rendimientos sociales serían inferiores a los privados, por lo tanto, la educación no debiera ser subsidiada.

Los rendimientos sociales de la educación calculados con las funciones mincerianas por Psacharopoulos y otros, son inferiores a los privados, lo que es contradictorio con el planteamiento de que la educación tiene más externalidades positivas que negativas, y, por lo tanto, debe ser subsidiada.

Los rendimientos de la educación, de acuerdo con la teoría del capital humano, son mayores cuando se hacen las inversiones en personas jóvenes: los jóvenes van a recibir la rentabilidad durante su vida activa y se espera que esta sea mayor que la de los viejos. Por otro lado, la productividad del trabajador también depende de la experiencia, por lo tanto los más viejos deben tener mayor productividad: el costo de oportunidad de los viejos es mayor que el de los jóvenes. Además, se supone que los jóvenes tienen mejor disposición para el aprendizaje que las personas de edad más avanzada (Berndt, 1991). La conclusión de esto es que es prioritario hacer la inversión en educación en personas jóvenes, pues la educación de adultos es menos rentable.

Conclusiones

El retorno de la educación para el conjunto de los ocupados ha sido en promedio del 12.7% en el periodo de estudio. Para la secundaria ha tenido una prima de 1.6% y para la universidad de 8.8% para situarse en el 18.8%. El movimiento de la tasa de retorno global ha sido originado en un 57% por el movimiento de la tasa de la secundaria y en un 34% por el de la universitaria. Las trayectorias de la tasa de retorno global y de la secundaria siguen una U de características anticíclicas. Para la educación primaria se tiene una permanente caída en su retorno mientras que la rentabilidad de la educación superior permaneció estable en la fase expansiva y se incrementó en la recesiva. El modelo que sugiere cambios continuos en la tasa de retorno por niveles educativos se comporta mucho mejor que uno de cambios libres cuando se quiere explicar la trayectoria de la tasa global. No obstante ambos

modelos reportan promedios similares.

La conclusión para el caso analizado es que hay que dar prioridad a la educación pública y fomentar la calidad de la educación. Dejar esto a las señales del mercado puede generar efectos perversos.

Se utiliza el criterio de Schwarz para la elección, y se opta por el modelo de cambios suaves, asociado a la teoría del capital humano. Igual acontece cuando se utiliza el enfoque de determinantes macroeconómicos.

No es un buen camino separar hombres y mujeres en la muestra. Es mejor utilizar modelos alternos que permitan elegir cuáles parámetros cambiaron. El diferencial positivo en la tasa de retorno de la educación de las mujeres parece haber desaparecido en la fase recesiva, en tanto que el diferencial positivo en el logaritmo de la tasa mínima de salario de los hombres ha venido desapareciendo.

La política económica de excesivo control de inflación coexistiendo con altos niveles de desempleo ha perjudicado en especial a los menos educados, los de educación primaria y secundaria. Es imprescindible una política estatal que preserve la calidad de la educación y proteja la educación pública para conservar las externalidades que en ellas se presentan.

Bibliografía

- ARROW, K (1973) "Higher Education as a Filter", en *Journal of Public Economics*, n° 2, pp. 193-216.
- BARR, N. (1993) "Alternative Funding Resources for Higher Education", en *Economic Journal*, vol. 103, pp. 718-728.
- BERNDT, E. (1991) *The Practice of Econometrics Classic and Contemporary*. Addyson Wesley Publishing Company, Inc. Great Britain.
- BLAUG, M. (1976) "The Empirical Status of Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced. Survey", en *Journal of Economics Literature*, vol. XIV, n° 3, pp. 827-855.
- BLAUG, M. (1993) "Education and the Employment Contract", en *Education Economics*, vol. 1, n° 1, pp. 21-33.
- BECKER, G. S (1964) *Human capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Educación*. New York, Columbia University Press.
- BLOOM, B. S. *et al* (1956) *Taxonomy of Educational Objectives*. Edited by David Mackay (2 vols.), New York.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976) *Schooling in Capitalist America*. New York, Basic Books.
- CASTELLAR, C. (1998) *Eficiencia Productiva, Valoración de Fincas y Externalidades Territoriales en la Economía Campesina*. Tesis Doctoral inédita, Universidad Autónoma de Barcelona.
- CASTELLAR, C. y URIBE, J. I. (2001) "Una aproximación econométrica a la tasa de retorno social de la educación", en *Sociedad y Economía* n° 1, Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Universidad del Valle, pp.77-102.
- CASTELLAR, C. y URIBE, J. I. (2002) "Estructura y evolución de la tasa de desempleo en el área metropolitana de Cali 1988-1998: ¿Existe histéresis?", en *Sociedad y Economía* n° 3, Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Universidad del Valle, pp.109-140.
- CASTELLAR, C. y URIBE, J. I. (2003) "La tasa de retorno de la educación: teoría y evidencia micro y macroeconómicas en el área metropolitana de Cali 1988-2000". *Documento de Trabajo* n° 66, CIDSE, Universidad del Valle, Cali, 31 págs.

- CASTELLAR, C. y URIBE, J. I. (2003b) "Capital humano y señalización: evidencia para el área metropolitana de Cali 1988-2000". *Documento de Trabajo* n° 65, CIDSE, Universidad del Valle, Cali, 48 págs.
- GREEN, W. (2003) *Econometrics Analysis*. (Fifth Edition) New Jersey, Prentice Hall.
- GUJARATI, D. (2003). *Basic Econometrics*. (Fourth Edition) Madrid, McGraw-Hill.
- HAMERMESH, D. S. (1984) *The Economics of Work and Pay*. New York, Harper & Row Publishers, Inc.
- JOHNSTON, J. (1984). *Econometrics Methods*. (Third Edition) London, Mc Graw-Hill.
- JOHNES, Geraint (1993); *The Economic of Education*. London, MacMillan.
- LAYARD, P. R. G. (1977) "On measuring the redistribution of lifetime income", en M.S. Feldstein, and R. P. Inman (eds.) *The Economics of Public Services*. London, MacMillan.
- MCCONNELL, C. y BRUE S. (1995) *Contemporary Labor Economics*. Madrid, McGraw-Hill.
- MCCONNELL, C.; BRUE, S.; MACPHERSON D. (2003) *Contemporary Labor Economics*. (Sixth edition) Boston, McGraw Hill.
- MINCER, J. (1958) "Investment in Human Capital and Personal Income Distribution", en *Journal of Political Economy* n° 66, pp. 281-302.
- MINCER, J. (1974) *Schooling Experience and Earnings*. New York, National Bureau of Economic Research.
- MUÑOZ, M. (1990) "Algunos Aspectos de la Distribución del Ingreso en Colombia", en *Cuadernos de Economía*, n° 14, Bogotá.
- OIT (1999) "Empleo: Un desafío para Colombia", en *Organización Internacional del Trabajo*. Primera edición, Lima.
- PONS BLASCO, E. (2000) "Contraste de la Hipótesis de Señalización, Una Panorámica". Valencia, Departamento de Análisis Económico, Universidad de Valencia, *Documento de Trabajo* 00-05.
- PONS, E. y BLANCO, J.M (2000) "El Papel de la Educación en la Determinación Salarial: Diferencias por Sexo y Sector", Dpto. de Análisis Económico, Universidad de Valencia, *Documento de Trabajo* 00-01.
- PSACHAROPOULUS, G. (1973) *Returns to Education*. Elsevier. Amsterdam.
- PSACHAROPOULOS G. y MAUREEN W. (1986) *Education for Development. An Analysis of Investment Choices*. Oxford, Oxford University Press.
- ROTHSCHILD M. y STIGLITZ J. (1976) "Equilibrium in Competitive Insurance Market: an Essay on the Economics of Imperfect Information", en *Quarterly Journal of Economics* n° 60, pp. 629-649.
- SPENCE, M. (1973) "Job Market Signalling", en *Quarterly Journal of Economics* n° 87, pp. 355-374.
- SCHULTZ, Th. W. (1963) *The Economic Value of Education*. New York, Columbia University Press.
- TENJO, J. (1993) "Evolución de los Retornos de la Inversión en Educación 1976-1989", en *Planeación y Desarrollo*, Vol. XXIV, Diciembre, Bogotá.
- TENJO, J. (1993b) "Educación, Habilidad, Conocimientos e Ingresos" , *Planeación y Desarrollo*, Vol. XXIV, Diciembre, Bogotá.
- TENJO, J., RIVERO, R. y BERNAT, L. F. (2002) "Evolución de las Diferencias Salariales por Sexo en Seis Países de América Latina", *Documentos de Economía* n° 1, Universidad Javeriana, Bogotá, Julio.
- WEALE, M. (1996); "Una evaluación crítica de los análisis de las tasas de rendimiento", en E. Oroval Planas (ed.) *Economía de la educación*, Ariel, Barcelona, pp. 39- 49.
- WILLIS R. J. y ROSEN, S. (1979) "Education and Self-Selection", en *Journal of Political Economy*, vol. 87, n° 5, pp 7-36.

Determinantes del rendimiento educativo de los estudiantes de secundaria en Cali: un análisis multinivel

John Jairo Correa¹

Resumen

Se analiza el impacto que sobre el logro educativo de los estudiantes de Cali de grado once tienen, de un lado, variables correspondientes a los alumnos, y al plantel, y a la interacción entre ellas, del otro. Los datos corresponden a 16,998 alumnos de 427 colegios. Para el análisis se utilizaron modelos lineales de niveles múltiples con dos niveles (alumno y colegio). Se encontró que existen diferencias significativas entre el rendimiento de los alumnos y estas se explican principalmente por factores que operan a través de diferencias entre escuelas y entre alumnos.

Abstract

This paper analyses the effect of several variables on the school performance of students of Cali in the eleventh grade (the higher school level). The variables analyzed are the following: personal characteristics of the students, school variables, and their interaction. The data were collected from 427 schools of Cali for a sample of 16,998 students. Multilevel lineal modeling with two levels was used for the analysis. It was found that there are significant differences between the school performance of the students, and these are explained mainly by factors that operate through differences between schools and students

Palabras Claves: Logro escolar, Educación secundaria, Análisis multinivel, Contexto socioeconómico, Antecedentes familiares, Segmentación educativa, ICFES, Cali.

¹ Egresado del programa de Economía de la Universidad del Valle [j2correa@hotmail.com]. Este artículo es un resumen del trabajo de grado realizado junto con Germán Darío Martínez. Se agradece al profesor Boris Salazar, Jefe de Departamento de Economía y director del trabajo, sus ideas y valiosos comentarios. Igualmente, a Luis Piñeros y Libardo Barrera su apoyo técnico. Sin embargo, quien firma el artículo es el único responsable de lo expuesto en él.

Después de varias décadas dedicadas al problema de la cobertura, las autoridades educativas colombianas han comenzado a mostrar, en los últimos años, un mayor interés por los problemas de la calidad y equidad de la educación², convirtiéndolas en objetivos de la política y en instrumentos estratégicos de su desarrollo. Reconocido el vínculo entre el mejoramiento de la calidad y el conocimiento de las circunstancias en que se desarrolla el aprendizaje, se hace indispensable investigar el por qué de las variaciones en el desempeño de los estudiantes de secundaria.

Según el Ministerio de Educación Nacional, en Colombia se presenta una grave crisis en la educación básica secundaria. Los estudios de esta entidad concluyen que una cuarta parte de los estudiantes de los colegios públicos no logran superar el nivel mínimo de las pruebas en lenguaje y menos del 20% alcanzan el nivel óptimo en séptimo y noveno grado. A nivel agregado se identificó que el 81% de los Departamentos tienen bajo desempeño en el examen del ICFES y sólo algunos colegios privados alcanzan niveles superiores (Ministerio de Educación Nacional, 2001). Los resultados muestran la existencia de disparidades sociales en los logros educacionales, lo que alimenta la polémica sobre calidad y equidad.

Desde esta perspectiva, ¿cuál es el objetivo fundamental del sistema educativo? El reto es lograr, al mismo tiempo, calidad y equidad en el servicio educativo. Una educación es de calidad si desarrolla en el individuo la capacidad de responder de manera efectiva a las situaciones que lo rodean, así como a ambientes culturales y tecnológicos en continua transformación. En este contexto, el desempeño representa una forma de aproximación al ideal de calidad en la educación. Es decir, la calidad puede ser medida como el rendimiento observado de los estudiantes. La equidad puede entenderse como la compensación de cada uno de los colegios con respecto al nivel socio-económico de los estudiantes (Bryk y Raudenbush, 1992; Brandsman y Knuver, 1989). Ahora bien, la responsabilidad de toda sociedad justa es asegurar que sus miembros con niveles similares de talento y capacidad, e independientemente de cualquier criterio de discriminación, tengan las mismas posibilidades de acceso al sistema educativo (Rawls, 1979). El Estado debe garantizar a todos los individuos el acceso a una educación de calidad.

Una forma de abordar el análisis de la distribución equitativa de la calidad educativa es asociar las características familiares, personales y del colegio al que asiste el alumno, por un lado, y su rendimiento escolar, por el otro. Esto implica, al mismo tiempo, aproximarse a la determinación de la importancia relativa de los factores escolares y extra-escolares del aprendizaje. Si la distribución de los

² El acceso a una educación secundaria de calidad puede ser un buen mecanismo de predicción de las posibilidades futuras de las personas (Bossier, Knight, y Sabot, 1985; Bishop, 1989, 1992). La calidad de la educación secundaria afecta las probabilidades de ingreso a la universidad; la formación académica incide también en el desempeño de las personas en el mercado laboral a través de su efecto sobre algunas habilidades básicas: la expresión oral y escrita y la capacidad de formular y resolver problemas complejos (Lockheed, 1991: 5). En síntesis, la calidad de la educación secundaria es un factor de suma importancia en el logro socio-económico de las personas y un factor determinante del acceso a oportunidades y a la movilidad social.

aprendizajes no se ajusta estrictamente a la de los recursos socio-económicos y familiares de los alumnos, ¿es posible que las características del colegio no tengan efectos importantes sobre la distribución de los resultados o, por el contrario, éste cumple un papel efectivamente redistributivo?

De ello se deriva el siguiente interrogante: ¿quiénes pueden recibir una educación de calidad? Si sólo los estudiantes que tienen una mejor situación socio-económica pueden acceder a una educación secundaria de buena calidad, tendremos que aceptar el vínculo entre la calidad de la educación y el nivel socio-económico y las implicaciones que tiene ésta conexión sobre la distribución equitativa de oportunidades y la movilidad social en la región. Es decir, si se reconoce la existencia de ventajas y de oportunidades (ciertas cualidades personales adquiridas anteriormente o fuera de la escuela) que afectan al aprendizaje escolar, se violaría el principio de la igualdad de posibilidades. En términos normativos, la distribución de las probabilidades en los resultados educativos deben ser independientes del nivel socio-económico, de forma que sólo la capacidad, el talento, la aspiración y el esfuerzo deberían generar diferencias en el logro de los estudiantes.

Por otro lado, si son los planteles educativos los que garantizan a los estudiantes recibir una educación de calidad (Card y Krueger, 1996a, 1996b; Altonji y Dunn, 1996), aquellos planteles con mejores equipos, calidad en los maestros y directivos e infraestructura —es decir, los colegios mejor dotados— ofrecerían una mejor educación, lo que llevaría a tener que considerar políticas que propendan por la igualdad en la calidad educativa.

El objetivo de este trabajo es conocer el peso relativo que tienen los factores escolares e individuales en la determinación del rendimiento medido por la prueba del ICFES. Es decir, se trata de estimar la variación del rendimiento entre colegios y estudiantes de educación media en Cali. De esta forma, se espera determinar qué proporción de las desigualdades en el rendimiento es explicada principalmente por factores que operan a través de diferencias entre escuelas y entre alumnos. Si, por ejemplo, se establece que las características familiares son las más importantes, ello implicará que todo esfuerzo orientado a igualar las oportunidades tendrá que ir más allá de igualar el acceso a cierta calidad de educación. Si se establece lo contrario, el acceso deberá convertirse en el principal objetivo de cualquier esfuerzo encaminado a igualar las oportunidades.

Ahora bien, en Colombia son escasos los estudios sobre los determinantes del desempeño escolar que utilicen técnicas de análisis estadístico distinto a la de Mínimos Cuadrados Ordinarios. Pese a que el Ministerio de Educación ha realizado estimaciones sobre la base de los resultados de las pruebas del ICFES, en ellas no se han tenido en cuenta los avances metodológicos experimentados a lo largo de esta década: el perfeccionamiento del *software* especializado permite una re-estimación de aquellos resultados. Es por eso que aquí se propone una técnica diferente: el Análisis Multinivel, utilizando el Software MLwiN (Rasbash, *et al.*, 2000). Para nuestro análisis se utilizan modelos lineales de niveles múltiples con

dos niveles (alumno y escuela): la variación del rendimiento de cada estudiante en torno al rendimiento promedio de su colegio y la variación del rendimiento promedio de cada colegio en torno al rendimiento promedio de todos los colegios de su misma ciudad.

Frente a la técnica de Mínimos Cuadrados Ordinarios, el análisis multinivel ofrece varias ventajas. El principal punto es que en estas poblaciones las observaciones individuales no son, en general, del todo independientes. En efecto, los alumnos de un mismo colegio tienden a parecerse entre sí debido a un proceso de selección (homogenización de los estudiantes por clases sociales) y una historia común que los alumnos comparten por el hecho de concurrir al mismo colegio. De esta forma la correlación promedio (conocida como correlación intra-clase) entre las variables de los alumnos del mismo colegio será mayor que la correlación de las mismas variables medidas entre los alumnos de colegios distintos. Las pruebas estadísticas descansan sobre el supuesto de la independencia de las observaciones, y como este supuesto es violado en esta clase de estructuras poblacionales, los errores estándar estimados de las pruebas estadísticas tradicionales serán bastante reducidos, y esto conducirá a que la mayoría de los resultados sean significativamente espurios (Hox, 2002).

Este texto se divide en tres secciones. En la primera se describen los estudios sobre el rendimiento educativo de los estudiantes, subrayando sus hipótesis y conclusiones. En la segunda parte se estiman una serie de modelos de niveles múltiples, incluyendo las características relacionadas con el estudiante y con los colegios, captando el efecto de cada variable sobre el rendimiento educativo de forma individual, y actuando en su conjunto. En la última sección se encuentran las conclusiones.

Revisión bibliográfica

En las últimas cuatro décadas de investigación sobre la educación, se ha descubierto una asociación entre las características del alumno y su logro escolar. La investigación de Coleman *et al.* (1966), una referencia importante al respecto, trataba de encontrar el efecto específico que los insumos escolares tenían sobre la distribución del aprendizaje, previo control de las características socio-económicas de la familia del alumno. La investigación concluyó que estos insumos tenían, aparentemente, poco efecto sobre las diferencias en el desempeño escolar; es decir, que las diferencias obedecían, casi exclusivamente, a la distinción en el origen social del alumno, mientras que las variables escolares, al menos las consideradas en el estudio, producían un efecto prácticamente nulo.

Existen numerosas críticas acerca de la metodología y la técnica usada en este estudio, tales como la simplicidad del modelo insumo-producto empleado; la ausencia de mediciones sobre los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, denominado “*caja negra*”; la forma de llevar a cabo el análisis de regresión (*step by step*) ya

que, existiendo colinealidad entre las variables de la escuela y las familiares, cuando éstas entran primero, no dejan varianza para explicar a los factores propiamente escolares (Bowles y Levin, 1968); el carácter aditivo del modelo de insumo-producto y la exclusión de cualquier probable interacción entre ellos. Finalmente, el estudio tiene una limitación metodológica importante dada la forma en que se midieron los insumos escolares (por ejemplo, no era posible relacionar a cada grupo de estudiantes con su respectivo maestro).

Sin embargo, este estudio alentó a otros investigadores, quienes intentaron replicar o contradecir sus hallazgos empleando, para ello, otras metodologías y técnicas de medición y análisis. Poco después, Jencks (1972) presentó un trabajo que reafirmaba los hallazgos de Coleman *et al.*: lo más importante en la explicación del rendimiento escolar serían las características del estudiante.

A fines de los años ochenta, investigaciones que usaron la técnica del meta-análisis se propusieron probar la validez de algunos modelos de determinación del rendimiento (Walberg, 1986; Fraser *et al.*, 1987). Resumidamente, concluyeron que: *a)* las relaciones entre rendimiento y ciertos factores son bastante persistentes; *b)* no hay un factor que haga desaparecer totalmente los efectos de los otros; y, por tanto, *c)* el rendimiento es explicable a través de ciertos factores que interactúan entre sí y participan con una pequeña pero importante parte en la comprensión de la variancia total (Fraser, 1989).

Alexander y Simmons (1975) llegaron a las mismas conclusiones que Coleman y Jencks. Sin embargo, basados en la revisión y crítica de los estudios realizados con anterioridad y en sus propias investigaciones, Heyneman (1976: 200-211; 1980: 403-406) y sus colaboradores (Heyneman y Loxley, 1983: 13-21) concluyeron que los errores de medición, los procedimientos metodológicamente cuestionables y la incorrecta especificación de los modelos de rendimiento utilizados explican la ambigüedad en los resultados obtenidos por las investigaciones precedentes. La hipótesis básica de Heyneman era que las sociedades menos desarrolladas son más homogéneas que las industrializadas y, por tanto, que los antecedentes sociales de los alumnos ejercen menos influencia sobre el rendimiento.

Edmonds (1979), por su parte, se muestra interesado no sólo en describir procesos y asociaciones entre el logro y la calidad de las escuelas, sino en su creación en zonas urbanas pobres; eso hace que este tipo de estudios tuviera un sesgo hacia la equidad. Otra revisión contemporánea la constituyen los trabajos de Schiefelbein y Simmons (1980), en los cuales informaban que, de acuerdo con la mayoría de las investigaciones consideradas, en los países del Tercer Mundo la clase social ayuda significativamente a predecir el logro del alumno y que las características familiares son más relevantes cuando se trata del aprendizaje en “lenguaje” comparado con “ciencias”. En esta misma perspectiva, Lockheed, Fuller y Nyirondo (1989: 239-256) advierten que la verificación de un supuesto predominio de los factores escolares en el Tercer Mundo se debe, exclusivamente, a problemas conceptuales y metodológicos, tales como incluir sólo el aspecto material en la

medición de clase social, dejando por fuera aspectos culturales, o el hecho de usar mediciones que sólo son apropiadas o confiables en el primer mundo (educación, ocupación). Si se tienen en cuenta estos aspectos, el efecto del origen social sobre el rendimiento es mayor.

A la hora de explicar el desempeño de los estudiantes, Scheerens (1992) tiene en cuenta tanto las variables de insumos físicos como de procesos, al tiempo que incorpora técnicas estadísticas avanzadas. La autora hace un análisis del estado de la investigación sobre el tema y de la posibilidad de su unión con estudios de mejoramiento escolar en los países en desarrollo. El análisis de ocho estudios latinoamericanos sobre factores de eficacia escolar en primaria (reseñados por Vélez, Schielfelbein y Valenzuela, 1993), estimando funciones de producción educacionales mediante el empleo de técnicas de análisis tradicionales (mínimos cuadrados ordinarios), muestra que el porcentaje del logro explicado por la escuela oscila entre el 49% y el 60%.

Fuller y Clarke (1994) resumen los resultados de las investigaciones realizadas durante la primera mitad de la década de los ochenta con relación a las asociaciones estadísticamente significativas entre las variables de insumos y las variables de procesos; ellos encuentran un mayor número de estudios sobre educación primaria, y recomiendan la incorporación de aspectos relacionados con los maestros.

Haveman y Wolfe (1995), por su parte, examinan el rendimiento y los logros de los hijos en su vida estudiantil, incluyendo desde muestras de niños en escuelas primarias hasta estudiantes de la educación superior. Ellos concluyen que se encuentran numerosos resultados, aunque no siempre son consistentes. En la misma línea, Henevel y Craig (1996) presentan un listado de los factores que tienen mayor incidencia en el rendimiento académico con base en estudios realizados en el África Sub-sahariana y advierten que tales modelos pretenden ser generales, en el sentido de que podrían aplicarse tanto a los países desarrollados como a los subdesarrollados.

Hanushek (1995) muestra la escasa consistencia de los estudios sobre logro educativo con relación a ciertos insumos físicos de la escuela: en la relación alumno-docente, encuentra que en el 72% de los casos su efecto sobre el desempeño de los estudiantes ha sido nulo, en el 28% restante la mitad arroja efectos positivos, mientras que en la otra mitad los efectos son negativos, lo cual hace difícil entender su verdadero efecto. Scheerens (1997) incluye un factor adicional: la infraestructura física de las escuelas. La incorporación de los estudios de eficacia escolar realizados en los países en desarrollo lleva al mismo autor, en 1999, con base en los meta-análisis realizados por Hanushek (1995) y Fuller y Clark (1994) a las siguientes conclusiones: por un lado, que persiste la concentración de la atención de los analistas en aspectos relacionados con la provisión de insumos físicos, pero muy poco con factores organizacionales; por otro, que es escasa la utilización de técnicas de análisis multinivel como herramienta analítica.

En Chile, Mizala y Romaguera (1998) encuentran que los establecimientos privados obtienen 19 puntos más en la prueba SIMCE (prueba estandarizada de

rendimiento) que los públicos. Reynolds *et al.* (2000) afirma que no se incluyen las medidas adecuadas de las variables de la escuela y su proceso: esta exclusión contribuye a subestimar la magnitud de los efectos de la escuela sobre el rendimiento educativo. Willms y Somers (2001) introducen el análisis de los efectos asociados con las variables de la escuela, una vez controlado el efecto de las variables del contexto familiar de los estudiantes, y concluyen que las mejores escuelas son aquellas que poseen altos niveles de recursos escolares.

Antecedentes en Colombia

En 1975 se creó el Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación y, ya en los años ochenta, el Instituto SER realizó los primeros intentos de evaluación del rendimiento educativo, estableciendo las diferencias entre la escuela nueva y la escuela rural tradicional. En 1991 se inició el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SABER) con la aplicación de pruebas de logro en las áreas de matemáticas, ciencias y lenguaje para los grados 3º, 5º, 7º y 9º. Estas encuestas permitieron recolectar información sobre factores presumiblemente asociados con el desempeño en las pruebas, procesar la información y elaborar análisis y, por consiguiente, aclarar algunas situaciones del sistema educativo nacional.

Entre 1994 y 1995, Colombia participó en el tercer estudio comparativo sobre matemáticas y ciencias (TIMSS), concluyéndose que: 1) en Colombia existe gran diferencia entre el currículo propuesto, el currículo desarrollado en el aula y el logrado por los alumnos; 2) nuestro currículo estaba a la par con los currículos de los países desarrollados; 3) el rendimiento de los estudiantes colombianos estaba muy por debajo del promedio internacional; y, 4) a nivel nacional, el puntaje en ciencias era mayor al alcanzado en matemáticas y los estudiantes con mayor rendimiento estaban localizados en la región nororiental y en el sector privado.

La literatura colombiana sobre la calidad educativa es relativamente reciente. Aldana *et al.* (1992) determinaron y analizaron a nivel estadístico los niveles de calidad alcanzados por los estudiantes de 3º y 5º de primaria, para las áreas de lenguaje y matemáticas, y encontraron que existen diferencias en el rendimiento a nivel territorial y cultural. La Misión Social (DNP) (1992) analizó el problema desde la perspectiva de los docentes, en lo que se refiere a su cantidad, a algunas de sus características, a su motivación salarial y a su situación laboral; se encontró que la forma como los Municipios y Departamentos han cubierto las necesidades de la población en materia educativa van en detrimento de la calidad de la educación y de las remuneraciones de los docentes.

El Ministerio de Educación Nacional y SABER (1995) evaluaron el efecto de las características de los alumnos, del hogar, del aprendizaje, de los planteles y de los docentes sobre el rendimiento académico de los estudiantes de 3º y 5º. Sarmiento y Caro (1997), a partir de datos de primaria y secundaria entre 1973 y 1994, realizaron

un análisis estadístico sobre los cambios en cobertura, escolaridad, eficiencia y equidad del sistema educativo, encontrando mejoras en eficiencia y eficacia, pero muy lentas, ineficientes e inequitativas. La Misión Social (DNP) (1997) con base en las encuestas y los resultados de las pruebas SABER de 1993 para el calendario A (3° y 5° de primaria) analizaron el impacto de los establecimientos escolares y concluyeron que los factores asociados al plantel educativo pueden afectar en un 29% el logro escolar (para hallazgos similares sobre el rendimiento en matemáticas de alumnos de 3° de primaria, cfr. Castaño, 1998; para estudiantes de 11°, cfr. Moreno y Piñeros, 1998). A partir de las mismas pruebas, Sarmiento, *et al.* (2000) presentaron un informe sobre la incidencia del plantel en el logro educativo del alumno y su relación con el nivel socio-económico: se encontró que el logro promedio de los planteles públicos es superior al de los privados, puesto que, al filtrar el nivel socio-económico, los primeros tienen un porcentaje mayor de estudiantes pobres que los segundos.

Caro (2000) estudió cuáles eran los factores escolares y extra-escolares que afectaban el desempeño académico de los estudiantes de 3° y 5° elemental de Bogotá D.C. Observó que el sector público tiene mayor homogeneidad, menor soporte administrativo y menor autonomía de los rectores sobre sus establecimientos educativos que su contraparte, el sector privado. Casas *et al.* (2002) investigaron cómo el cambio en la contextualización del examen del ICFES, a partir del año 2000, afectó al papel de la escuela en la predicción del logro educativo. Basándose en las pruebas ICFES de 1997, 1999 y 2000, encontraron que la importancia bruta de la escuela, que entre 1997 y 1999 se situaba en niveles similares (entre el 27% y el 37%), se reduce considerablemente con el nuevo examen, ubicándose entre el 10% y el 27% para el 2000. Además, la importancia neta del colegio (que oscilaba entre el 13% y el 20% en 1999) pasó a estar entre el 6% y el 11% en el 2000.

El DNP (2002) resalta la eficiencia, la calidad y la equidad como los objetivos de mayor importancia para el lineamiento de la educación en Colombia. Nuñez *et al.* (2002) determinaron, mediante simulación, las diferencias en las pruebas del ICFES entre los alumnos de colegios públicos y privados. Después de controlar las características de los individuos, del hogar, de la infraestructura del colegio y del nivel educativo de los docentes, tanto a nivel nacional como a nivel urbano y rural, encontraron una diferencia significativa a favor de los colegios privados. Gaviria y Barrientos (2001) encontraron que el rendimiento es mejor en los colegios privados y que, en las instituciones públicas, los aumentos en la educación de los docentes y las mejoras de la infraestructura física no están asociados con mayores niveles de rendimiento de los estudiantes.

El modelo multinivel

En nuestro sistema educativo, los estudiantes se encuentran agrupados en salones de clases, y estos, a su vez, forman parte de un colegio. Este agrupamiento hace

que los alumnos de un curso tengan características o experiencias educativas diferentes de los estudiantes pertenecientes a otros cursos; las diferencias pueden ser aún mayores entre los colegios. Por ejemplo, las condiciones en un colegio privado son diferentes a las de uno oficial. Este agrupamiento de las variables hace que las técnicas de análisis estadístico usadas tradicionalmente sean de utilidad limitada: los análisis de mínimos cuadrados ordinarios (OLS) suponen que cada observación tiene el mismo peso.

Para medir el logro académico de los estudiantes se deben tener en cuenta los factores de la familia (socioeconómicos) y los del colegio (jornada, naturaleza, etc.), buscando medir la proporción de la variación en el resultado debida al alumno y la proporción debida al colegio. Para ello, los modelos convencionales de regresión lineal no parecen ser los más apropiados. Han sido consideradas varias opciones con el objetivo de que, utilizando las técnicas de mínimos cuadrados ordinarios, los estimados resultantes sean lo menos sesgados posible.

En primer lugar, a cada estudiante se le pueden asignar las condiciones del colegio. Acá se estaría incurriendo en un problema de dependencia debido a que todos los estudiantes de un mismo colegio compartirían la información asociada a éste, con lo cual se estaría violando el supuesto de independencia entre las observaciones, subestimándose el error estándar y omitiendo la naturaleza jerárquica del fenómeno.

Si, por otro lado, se resumen las características de los estudiantes a nivel de cada colegio, se estaría omitiendo el análisis dentro del plantel, perdiendo con ello gran parte de la explicación de la variabilidad en el rendimiento y obteniendo frecuentemente mayores asociaciones entre las variables debido a la reducción de la varianza, resultante de la agregación. Así, no sería posible allegar resultados individuales a partir de resultados obtenidos de los agregados.

Una tercera solución es realizar un análisis por separado de cada colegio, con lo cual se suprimiría el análisis de la variabilidad intergrupala (entre planteles), descontando el análisis de las causalidades más importantes debido al desconocimiento del efecto del agrupamiento y subestimando el efecto de los factores familiares asociados al estudiante.

En resumen, cuando las características de los alumnos y la provisión de insumos y técnicas de enseñanza son similares en el interior de los colegios, pero diferentes entre éstos, la utilización de las técnicas tradicionales de estimación se traduce en distorsiones del término de error, del error estándar y, por consiguiente, de los niveles de significancia de los estimados. Sin embargo, aplicando las técnicas multinivel se puede establecer qué parte del logro es explicado por la escuela y qué parte por el estudiante.

La estimación de un modelo jerárquico exige un análisis sistemático partiendo del más simple de los modelos (el Modelo Vacío, que no incluye predictores y que solamente estima la media global del logro) y se va perfeccionando mediante la adición progresiva de variables explicativas, tanto de alumnos como de planteles.

Dependiendo del efecto que la adición de las variables tenga sobre la reducción de la varianza total, éstas serán retenidas o eliminadas del modelo. A continuación se presentan estos pasos sistemáticos.

Técnica de análisis

El *análisis por niveles múltiples* (o *modelos jerárquicos lineales*) se aplica a datos con una “estructura de agrupamiento jerárquico” (Aitkin y Longford, 1986; Bryk y Raudenbush, 1992; Goldstein, 1987), como es el caso de los datos del sector educativo (los alumnos forman parte de un aula, que a su vez es parte de un colegio, situada en un municipio, dentro de un departamento, etc.). Esta técnica correlacional es apropiada para analizar variaciones en el rendimiento de los estudiantes que son miembros de un colegio, permitiendo la descomposición de una variable (*rendimiento*) en sus componentes dentro del grupo (intra-escuela) y entre grupo (inter-escuela) y el análisis de la asociación entre variables en esos diferentes niveles de agregación (características del estudiante, el aula o el colegio). Para la estimación se utilizó el método de Mínimos Cuadrados Generalizados Iterativos (IGLS); básicamente es un refinamiento secuencial del procedimiento basado en Mínimos Cuadrados Generalizados (GLS). El método es aplicable a todos los modelos multinivel normales. Este procedimiento produce estimadores sesgados de los parámetros aleatorios debido a que no tiene en cuenta la varianza muestral de la parte fija del modelo.

Método de estimación de un modelo multinivel de dos niveles³

El modelo está compuesto por dos sub-modelos, uno en el nivel 1 y otro en el nivel 2. Como el problema de investigación es sobre datos de estudiantes anidados dentro de escuelas, el modelo del nivel 1 representa las relaciones de las variables a nivel del estudiante y el modelo del nivel 2 captura la influencia de los factores escolares. Formalmente, hay $i = 1, \dots, n_j$ unidades del nivel 1 (estudiantes) dentro $j = 1, \dots, J$ unidades del nivel 2 (escuelas).

Modelo del nivel 1:

En este modelo se representa la variable dependiente para el caso (alumno) i dentro de la unidad j como:

$$\begin{aligned} Y_{ij} &= \beta_{0j} + \beta_{1j}X_{1ij} + \beta_{2j}X_{2ij} + \dots + \beta_{Qj}X_{Qij} + e_{ij} \\ &= \beta_{0j} + \sum_{q=1}^Q \beta_{qj}X_{qij} + e_{ij} \end{aligned}$$

³ Basado en Bryk, Raudenbush y Congdon (1996).

donde:

β_{qj} ($q = 0, 1, \dots, Q$) son los coeficientes del nivel 1;

X_{qij} es el predictor q del nivel 1 para el caso i en la unidad j ;

e_{ij} es el efecto aleatorio del nivel 1;

σ^2 es la varianza de e_{ij} , la varianza del nivel 1.

El término aleatorio se distribuye en forma normal:

$$e_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$$

Modelo del nivel 2:

Cada uno de los coeficientes definidos en el modelo del nivel 1, se convierten en variables dependientes del modelo del nivel 2,

$$\begin{aligned}\beta_{qj} &= \alpha_{q0} + \alpha_{q1}W_{1j} + \alpha_{q2}W_{2j} + \dots + \alpha_{qS_q}W_{S_qj} + u_{qj} \\ &= \alpha_{q0} + \sum_{s=1}^{S_q} \alpha_{qs}W_{sj} + u_{qj}\end{aligned}$$

donde:

α_{qs} ($q = 0, 1, \dots, S_q$) son los coeficientes del nivel 2;

W_{sj} es el predictor del nivel 2; y

u_{qj} es el efecto aleatorio del nivel 2.

Se supone que, para cada unidad j del nivel 2, el vector u_{qj} se distribuye como normal multivariante, y cada elemento de u_{qj} tiene una media cero y una varianza:

$$Var(u_{qj}) = \tau_{qq}$$

para cada par de efectos aleatorios q y q' se tiene

$$cov(u_{qj}, u_{q'j}) = \tau_{qq'}$$

Los componentes de la varianza y covarianza se agrupan en una matriz de dispersión, T , cuya dimensión es $(Q+1) \times (Q+1)$.

Los coeficientes del nivel 1 se pueden modelar en el nivel 2 de tres formas distintas:

1. Coeficientes del nivel i fijo,

$$\beta_{qj} = \alpha_{q0}$$

2. Coeficiente del nivel 1 con variación no aleatoria en las unidades del nivel 2,

$$\beta_{qj} = \alpha_{q0} + \sum_{s=1}^S \alpha_{qs} W_{sj}$$

3. Coeficiente del nivel 1 con variación aleatoria en las unidades del nivel 2,

$$\beta_{qj} = \alpha_{q0} + u_{qj}$$

O con variables del nivel 2,

$$\beta_{qj} = \alpha_{q0} + \sum_{s=1}^S \alpha_{qs} W_{sj} + u_{qj}$$

La dimensión de T depende del número de coeficientes del nivel 1 especificados como aleatorios.

Modelo vacío

La estimación del modelo vacío, o de efectos fijos, constituye el punto de partida en todo análisis de tipo multinivel. Los únicos parámetros que son estimados son las constantes o interceptos de los dos niveles y su utilidad consiste en calcular el logro promedio de los alumnos y de las escuelas. El modelo está dado por las ecuaciones siguientes:

Tabla 1. Características de los modelos vacíos

Definición	Supuestos	Varianza
$Y_{ij} = \alpha_{0j} + e_{ij}$	$U \sim N(0, \sigma_u^2)$	$var(Y_{ij}) = \sigma_u^2 + \sigma_e^2$
$Y_{ij} = \alpha_{0j} + U_{ij}$	$e \sim N(0, \sigma_e^2)$	$CCI = \frac{\sigma_u^2}{\sigma_u^2 + \sigma_e^2}$

El modelo vacío no contiene ningún tipo de regresor o variable explicativa ni del estudiante ni de los colegios, por consiguiente, el coeficiente β_{0j} equivale al intercepto o media, en nuestro caso, del desempeño de los estudiantes, la cual se aproxima a la media aritmética de la misma. Los términos de error de la escuela (e) y del estudiante (U) siguen una distribución normal con media cero y varianzas iguales σ_e^2 y σ_u^2 respectivamente. La varianza total es la suma de U y e, y la importancia del colegio corresponde a la proporción de la varianza total atribuible a ese nivel, aunque sin ningún control respecto a las variables de contexto.

En este modelo, el coeficiente de correlación representa el tamaño relativo a la varianza entre colegios. El coeficiente varía de 0 a 1: cuando este presenta un valor de cero, se dirá que los alumnos están homogéneamente distribuidos entre escuelas y que el desempeño del alumno es independiente del colegio que frecuenta y que toda la varianza en el logro escolar será debida a la variabilidad entre alumnos; la responsabilidad del colegio en el resultado de la prueba ICFES será nula. Por

otra parte, cuando el coeficiente de correlación intra-escuela toma el valor de uno, toda la variabilidad en el desempeño de los alumnos se debe exclusivamente a la diferencia entre las escuelas; en este caso las características individuales del alumno no afecta en nada su logro académico.

Población estudiada

Las variables que hacen referencia a las características individuales, familiares y del plantel fueron extraídas del formulario de inscripción del ICFES aplicado en marzo del año 2001. Para efectos del estudio se realizó la estandarización de algunas variables del individuo. El archivo se conforma con 16998 estudiantes de 427 colegios de Cali.

Definición de variables

La variable dependiente, o criterio, es el puntaje obtenido por el alumno en la prueba del ICFES, previamente estandarizado⁴. Las variables independientes son las características del alumno y del colegio, y se pueden organizar así:

- a) Variables individuales del alumno que se refieren al capital económico familiar, capital cultural familiar, además de otras variables que lo caracterizan.
 - Sexo: variable *dummy* con código cero para mujeres y uno para hombres, incluida porque la mayoría de los estudios concluyen que los hombres alcanzan mejores puntajes.
 - Z_años: variable estandarizada que indica la edad de los estudiantes.
 - Z_mayor_n: variable estandarizada que corresponde al mayor nivel educativo de los padres; se toma el mayor nivel de educación de uno de los padres.
 - Hermano mayor (herm_may): indica la posición del individuo en la familia; toma el valor de 1 si es el hermano mayor y el valor de 0 en caso contrario.
 - Z_nuh: variable estandarizada que refleja el número de hermanos; observamos que por cada hermano adicional el puntaje disminuye en promedio 0.4 puntos.
 - Trabaja (trb): variable *dummy*; 1 si trabaja y 0 si no lo hace.
 - Z_ingf: variable estandarizada que indica el total del ingreso de la familia del estudiante.
- b) Variables que corresponden al nivel del colegio; todas son categóricas:
 - a. Naturaleza (nat): representa si el colegio es oficial o no público
 - b. Tipo (tip): según el tipo de bachillerato, con tres categorías: académico, técnico, y académico-técnico.

⁴ Se trabaja con valores estandarizados con el objeto de tornar directamente visibles (en proporciones) los cambios que se producen en la varianza no explicada del rendimiento y el peso relativo de cada una de las variables en la explicación de la variación del rendimiento.

- c. Valor de la pensión (vrp): con 7 categorías de acuerdo al valor en pesos de la pensión de los estudiantes.
- d. Jornada (jor): incluye tres categorías: mañana, tarde y noche.

Análisis de los resultados

Modelo 1. Variación intra-escuela e inter-escuela

Se estima la variación alrededor de la media global del rendimiento (parte fija) y, simultáneamente, los correspondientes a cada nivel de agregación (parte aleatoria). Este modelo constituye el punto de partida del análisis porque define una línea de base que sirve como patrón de referencia comparativo para calcular el rendimiento promedio y las dos varianzas (inter-escuela, inter-alumno), se regresan los rendimientos escolares de cada alumno (Y_{ij}) sobre una constante (constante) que asume un valor de uno para todos los individuos. Formalmente la operación se expresa de la siguiente manera:

$$\begin{aligned}
 z_ptotal_{indivduacodcolegio} &\sim N(XB, \Omega) \\
 z_ptotal_{indivduacodcolegio} &= \beta_{0indivduacodcoleg} \text{constante} \\
 \beta_{0indivduacodcoleg} &= -0,115(0,031) + u_{0codcoleg} + e_{0indivduacodcoleg} \\
 [u_{0codcoleg}] &\sim N(0, \Omega_u) : \Omega_u = [0,358(0,028)] \\
 [e_{0indivduacodcoleg}] &\sim N(0, \Omega_e) : \Omega_e = [0,642(0,007)] \\
 -2*\loglikelihood(IGLS) &= 41842,870 \text{ (16998 of 16998 cases in use)}
 \end{aligned}$$

Dónde z_ptotal_{ij} es el puntaje del ICFES (rendimiento estandarizado) del alumno i que asiste al colegio j ; (Constante) Es una Constante igual a uno (1); $\hat{\alpha}_{0ij}$ es el rendimiento promedio estimado (parte fija); e_{0ij} es el “residuo” a nivel alumno (nivel 1), para el i -ésimo alumno en la j -ésima escuela; u_{0j} es el residuo a nivel de escuela (nivel 2), para la j -ésima escuela. Las últimas dos variables (e_{0ij} , u_{0j}) son cantidades aleatorias con una media igual a cero, no correlacionadas y con una distribución normal (parte aleatoria). Por lo tanto, podemos estimar sus varianzas, indicadas como σ_e^2 , σ_u^2 respectivamente, quedando así especificados los porcentajes de la variación total del rendimiento que se debe a las diferencias entre las escuelas y los alumnos.

Tabla 2. Distribución proporcional de la variación del rendimiento según nivel de agregación

Efecto Fijo	Estimación	Error Estándar
β_{0ij} = Intercepto	-0.115	0.031
Efecto Aleatorio		
Varianza de Nivel 2		
$\sigma_u^2 = \text{var}(U_{0j})$	0.358	0.028
Varianza de Nivel 1		
$\sigma_e^2 = \text{var}(e_{ij})$	0.642	0.007
-2*loglikelihood	41842.870	

De los resultados del cuadro se infiere que:

- a. La varianza inter-escuela de los puntajes promedios de las escuelas es significativa. Alrededor del 36% de las variaciones del rendimiento se debe a diferencias entre los establecimientos educativos. Es decir, existen diferencias en la calidad educativa de las instituciones: los colegios se diferencian entre si respecto del nivel de aprendizaje que alcanzan sus alumnos. En otras palabras, más de un tercio de las desigualdades en los niveles de rendimiento en el ICFES son atribuibles a la existencia de una fuerte diferencia institucional en la educación media; esto, por el peso relativo que tienen los factores de los colegios en la explicación de la variación del rendimiento.
- b. La variación entre-alumno (o intra-escuela) constituye más de la mitad del total del logro educativo. La explicación de las desigualdades entre los alumnos en los colegios debe buscarse ahora en sus características individuales más que en factores vinculados con el agrupamiento del sistema educativo. Esto es así porque la variación en el rendimiento educativo es explicado en un 64% por las variables asociadas al individuo, lo que implica que las diferencias en las características del estudiante (habilidades, capacidad de aprender, el numero de hermanos, el sexo, entre otras) son determinantes en los resultados finales de la prueba, aunque no son capaces de explicar en su totalidad la variación en el logro educativo.

En resumen, pertenecer a un determinado colegio implica una mayor (o menor) probabilidad de acceder a un nivel de logro educativo más alto (o más bajo) que el esperado en otros colegios. Sin embargo, se observó que, de los dos niveles de agrupamiento (colegio, individuo) el mayor peso en la variación del logro se sitúa en el individuo. Aparentemente, las características del individuo y de sus familias son mucho más relevantes que las diferencias entre planteles cuando se trata de explicar las desigualdades en el rendimiento de los estudiantes. Lo ideal sería que

las características del plantel tuvieran un impacto pequeño o nulo en el logro educativo, pues esto nos diría que se ha logrado una buena homogeneidad tanto en infraestructura como en calidad en los diferentes planteles que imparten educación media secundaria. Pero, como se dijo anteriormente, las características del individuo no son definitorias, por lo que es necesario observar el impacto de las variables del plantel en el logro educativo.

El coeficiente de correlación intra-escuela es igual a:

$$\rho = \frac{\sigma_u^2}{\sigma_e^2 + \sigma_u^2} = \frac{0.358}{0.358 + 0.642} = 0.36$$

Este coeficiente, que equivale a la proporción de la varianza total explicada por este nivel, por su parte, se puede interpretar como un indicador de la diferencia que representa para un estudiante asistir a un determinado colegio. Debe tenerse en cuenta que se parte para la estimación de la varianza total o bruta, la cual incluye las diferencias de contexto y otras variables de entrada de los estudiantes (nivel socio-económico, valor pensión, entre otras). Para los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) la varianza entre escuelas o Coeficiente de Correlación Intra-Escuela no representa más del 10% o el 15% de la varianza total del rendimiento de los estudiantes. En los países en vías de desarrollo, esas diferencias son mayores, haciendo que el CCI se sitúe entre el 30% y el 40%.

Los resultados obtenidos en el modelo 1, son interesantes pues se puede constatar que el 36% de la varianza total del rendimiento se debe a diferencias entre las escuelas, o sea, que la variabilidad en el desempeño de los alumnos está claramente influenciada por las diferencias entre colegios: la responsabilidad del colegio en el resultado de la prueba del ICFES es bastante significativa. Los factores escolares, en un sentido amplio, tiene capital importancia en la explicación de la variación de los resultados en la prueba ICFES para los estudiantes de Cali en el año 2001.

Para efectos de nuestro trabajo se deben conservar los valores de la prueba de máxima verosimilitud (41842.870) y la variación intra-escuelas (0.36 ó 36%) ya que son valores de referencia para evaluar la fuerza de la relación de cada una de las variables estudiadas con el rendimiento.

Modelo 2. Efectos sobre el rendimiento por separado de las variables asociadas al plantel

Para determinar si las variables asociadas al plantel inciden significativamente en el logro escolar se evalúa el grado de asociación de cada medición individual con el rendimiento. Es decir, se trata de saber cuáles de las variables individuales utilizadas explican una proporción significativa de la variación del rendimiento escolar.

Para ello, se debe incluir individualmente los indicadores en el modelo vacío y analizar las estimaciones que resultan para cada uno de ellos.

Con excepción de las variables naturaleza y valor pensión 3, todos los indicadores tienen eficacia predictiva propia y determinable sobre el logro educativo (ver la Tabla 3); es por eso que todas estas variables deben de ser tenidas en cuenta si se quiere mejorar la estimación de la relación entre rendimiento y factores asociados al plantel. Cada una de las variables por separado logra tener una pequeña relación en el logro educativo del alumno; es decir, el porcentaje de la variación del plantel no sufre grandes cambios a medida que se adiciona una variable.

El conjunto de variables del valor de la pensión han conseguido que la variación inter-escuela no explicada descienda del 35.8% al 25.9% en el modelo vacío; es decir, estas variables definen alrededor del 30% de las diferencias de rendimiento promedio existente entre escuelas. De forma diferente, la variación inter-alumno no presenta cambios significativos cuando se adicionan las variables asociadas al plantel.

Ninguna de las variables del plantel actuando por separado tienen el peso suficiente para disminuir de manera significativa la varianza intra-escuela (Coeficiente de Correlación Intra-escuela CCI); es decir, el porcentaje de la variación del plantel no sufre grandes cambios a medida que se adiciona una variable. La mayor influencia la ejerce la variable jornada que explica el 5% de la varianza entre las escuelas que no es explicada.

Tabla 3. Parámetros estimados para las diferentes variables asociadas al plantel

Variables y Niveles	Modelo 0 estimación	e.s	Modelo 1 estimación	e.s	Modelo 2 estimación	e.s	Modelo 3 estimación	e.s	Modelo 4 estimación	e.s
Naturaleza			0,004 *	0,04						
Tipo										
Técnico					-0,388 **	0,068				
Académico y técnico					0,084 **	0,076				
Jornada										
Mañana							0,106 **	0,074		
Tarde							-0,072 **	0,096		
Noche							-0,42 **	0,091		
Valor Pensión										
Pensión 2									-0,05 **	0,028
Pensión 3									0,034 **	0,037
Pensión 4									0,148 **	0,047
Pensión 5									0,23 **	0,049
Pensión 6									0,34 **	0,057
Pensión 7									0,324 **	0,07
Niveles										
Colegio	0,358	0,028	0,357	0,027	0,328	0,025	0,299	0,023	0,259	0,021
Alumno	0,642	0,007	0,642	0,007	0,642	0,642	0,642	0,007	0,645	0,007
CCI	0,36		0,36		0,34		0,31		0,33	
Test de Verosimilitud	41842,87		41842,28		41811,25		41775,16		41797,57	

** p £ 0.05

Modelo 3. Efectos sobre el rendimiento en conjunto de las variables asociadas al plantel

Al determina si las variables asociadas al plantel en su conjunto tienen alguna incidencia en el logro escolar, se evalúa el grado de asociación de las variables en su conjunto con el rendimiento; por tal motivo, se incluyen todos los indicadores en el modelo vacío.

El efecto conjunto de las variables del plantel consiguen descender la varianza intra-escuela no explicada (coeficiente de correlación intra-escuela) a 23%; es decir, las variables asociadas al plantel explican al menos el 13% de las diferencias en el logro educativo promedio entre las escuelas. Las variables del plantel actuando en su conjunto disminuyen la varianza inter-escuela del 35.8% al 19.3%. En definitiva, el comportamiento de los datos analizados nos deja observar claramente que existe cierta relación entre el logro educativo y las anteriores variables asociadas al plantel, y que en conjunto logran explicar en un alto porcentaje la varianza no explicada en el logro entre las escuelas.

Modelo 4. Efectos sobre el rendimiento de las variables asociadas al individuo

En este modelo se explica la proporción de la varianza total del logro educativo a partir de cada una de las variables asociadas al individuo y posteriormente se evalúa el peso de los factores asociados al individuo en su conjunto.

Al igual que las variables asociadas al plantel, las asociadas al individuo tienen poca relación con el logro académico cuando se estiman por separado, teniendo un escaso impacto sobre la varianza entre escuelas no explicada. El mayor nivel educativo de los padres y el ingreso familiar son las variables que ejercen mayor influencia sobre dicha varianza (ver la Tabla 4).

Puede observarse que las estimaciones de todas las mediciones son significativas cuando se las considera individualmente. La variable mayor nivel educativo, ha conseguido que la variación inter-escuela no explicada descienda del 35.8% al 27.6% en el modelo vacío; es decir, esta variable define casi el 30% de las diferencias de rendimiento promedio existente entre las escuelas. La variación inter-alumno disminuye cuando se introduce la variable ingreso familiar, al pasar del 64.2% al 62.2%.

Ninguna de las variables del individuo actuando por separado tienen peso suficiente para disminuir de manera significativa la varianza intra-escuela (Coeficiente de Correlación Intra-escuela CCI); es decir, el porcentaje de la variación del plantel no sufre grandes cambios a medida que se adiciona una variable. La mayor influencia la ejerce la variable mayor nivel educativo que explica el 6% de la varianza no explicada entre escuelas.

Al igual que en los modelos anteriores, la variación entre alumnos (o intra-escuela) constituye más de la mitad del total del logro educativo. La explicación de

las desigualdades debe buscarse en variables que expliquen de una manera más precisa las características individuales.

Tabla 4 Parámetros estimados para las diferentes variables asociadas al individuo

Variables y niveles	Modelo 0 estimación	e.s	Modelo 1 estimación	e.s	Modelo 2 estimación	e.s	Modelo 3 estimación	e.s	Modelo 4 estimación	e.s	Modelo 5 estimación	e.s	Modelo 6 estimación	e.s
Años			-0,102 **	0,008										
Hno Mayor					0,08 **	0,013								
Ing. Familiar							0,091 **	0,009						
Nivel Educ.									0,031 **	0,002				
Núm. Hnos.											-0,035 **	0,006		
Sexo													0,202 **	0,015
Niveles														
Colegio	0,358	0,028	0,331	0,026	0,354	0,027	0,295	0,019	0,276	0,022	0,35	0,027	0,361	0,028
Alumno	0,642	0,007	0,636	0,007	0,64	0,007	0,622	0,007	0,635	0,007	0,641	0,007	0,634	0,007
CCI	0,36		0,34		0,36		0,31		0,3		0,35		0,36	
Test de Verosimilitud	41842,87		41667,61		41802,67		41743,01		41556,25		41814,3		41651,53	

** p £ 0.05

Modelo 5. Modelo total individuo

En este modelo se explica el efecto de las variables relacionadas con el individuo en su conjunto. El modelo es el siguiente:

$$z_ptotal_{ij} \sim N(XB, \Omega)$$

$$z_ptotal_{ij} = \beta_{0ij} + 0,198(0,014)sexo_{ij} + 0,104(0,008)zmayor_n_{ij} + -0,03(0,007)z_nuh_{ij} + 0,062(0,009)z_ing_{ij} + -0,090(0,008)z_años_{ij} + 0,049(0,014)herm_may_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = -0,199(0,027) + u_{0j} + e_{0ij}$$

$$u_{0j} \sim N(0, \Omega_u) : \Omega_u = [0,234(0,019)]$$

$$e_{0ij} \sim N(0, \Omega_e) : \Omega_e = [0,622(0,007)]$$

$$-2*\loglikelihood(IGLS)=41174,850 \text{ (16998 of 16998 cases in use)}$$

En los resultados obtenidos se puede constatar que el efecto conjunto de las variables relacionadas con el individuo tienen un gran impacto sobre la varianza entre las escuelas no explicada. El coeficiente de correlación intra-escuela es de 27%, logrando de esta manera explicar el 9% de la varianza no explicada en el logro educativo entre las escuelas. Esto, comparado con las variables introducidas en forma individual, consigue una mejor explicación del rendimiento de los alumnos en los diferentes planteles.

El efecto inter-escuela disminuye significativamente cuando se incorporan todas las variables del individuo en su conjunto, pasando de un 35.8% al 23.4%. Por consiguiente, estas variables explican alrededor del 40% de las diferencias de rendimiento promedio existente entre las escuelas

Modelo 6. Efecto sobre el logro educativo de las variables asociadas al plantel y al individuo en su conjunto

Aquí se pretende evaluar el grado de asociación de cada variable con el rendimiento, considerándolas simultáneamente: los dos grupos de variables (características del individuo y del plantel) son analizados conjuntamente. El resultado del modelo es el siguiente:

$$z_ptotal_{ij} \sim N(XB, \Omega)$$

$$z_ptotal_{ij} = \beta_{0ij} \text{constante} + 0.198(0.014) \text{sexo}_{ij} + 0.104(0.008) \text{zmayor_n}_{ij} \\ + -0.03(0.007) \text{z_muh}_{ij} + 0.062(0.009) \text{z_ing}_{ij} + -0.050(0.008) \text{z_años}_{ij} + 0.049(0.014) \text{herm_may}_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = -0.199(0.027) + u_{0j} + e_{0ij}$$

$$\begin{bmatrix} u_{0j} \end{bmatrix} \sim N(0, \Omega_u) : \Omega_u = [0.234(0.019)]$$

$$\begin{bmatrix} e_{0ij} \end{bmatrix} \sim N(0, \Omega_e) : \Omega_e = [0.622(0.007)]$$

-2*loglikelihood(IGLS)= 41039,050 (16998 of 16998 cases in use)

Se puede observar que el efecto conjunto de las variables plantel y del individuo consiguen disminuir la varianza entre las escuelas no explicada al 19%; es decir, logran explicar en su conjunto el 17% de la varianza. Lo que nos lleva a pensar en la importancia que tienen estas variables sobre el logro educativo del estudiante.

El efecto inter-escuela disminuye significativamente cuando se incorporan todas las variables del individuo en su conjunto, pasando de 35.8% a 14.7%. Estas variables explican más del 50% de las diferencias de rendimiento promedio existente entre las escuelas.



Finalmente, la Gráfica 1 muestra los residuos para cada uno de los establecimientos (oficiales y privados) contenidos en la población y sus respectivos intervalos de confianza. Observando estos intervalos se puede concluir que un grupo de establecimientos se sitúan por debajo de la línea de corte (0,0), otros se encuentran sobre dicha línea y otros se encuentran por encima de la misma. Si se tiene en cuenta que los residuos representan la separación entre la media poblacional estimada por los parámetros, podríamos afirmar que un número considerable de colegios se encuentran por debajo de la media, a un nivel de significancia estadística del 5%.

Conclusiones

El análisis de los datos confirma que, en Cali, el efecto de las variables asociadas al plantel sobre el rendimiento educativo es significativo, lo que implica que las políticas educativas tienen que estar encaminadas a mejorar la calidad de los planteles. La asistencia de un alumno a un colegio cualquiera del sistema implica una determinada probabilidad de acceder a una mayor (o menor) calidad en la educación, en comparación con el que obtendría en otra escuela, y con ello, a un más alto (o bajo) rendimiento. Por consiguiente, existen colegios que ofrecen una mayor probabilidad de alcanzar mayor aprendizaje. Pero además, se estableció otra característica de la dinámica de la escuela: la fuerza de la relación entre el logro escolar y las características individuales y familiares varía positiva y significativamente entre los establecimientos; es decir, existen diferencias notables entre los colegios con respecto a su capacidad de compensar desigualdades sociales.

El acceso a la educación superior depende de las condiciones del logro educativo de los niveles anteriores, particularmente de los resultados del ICFES y de los factores que lo condicionan. En este sentido, así se busque universalizar las posibilidades de acceso a la educación superior, si no se logra incidir sobre los factores que determinan los resultados del examen de estado, se continuará con la tendencia de la sobre-selección de estudiantes con mayores capitales culturales y económicos, y por tanto, no se lograrán mayores impactos en términos de equidad en dicho nivel.

Como en algunos otros trabajos (Ridell, 1993; 1997), los resultados obtenidos en el modelo vacío indican que el 36% de la varianza total del rendimiento se debe a diferencias entre las escuelas. La capacidad explicativa por separado de las variables de esta varianza es baja, y características como el valor de la pensión, el sexo o la naturaleza del plantel no ejercen una gran influencia, a diferencia del modelo de regresión lineal, debido a que en el modelo multinivel se tiene en cuenta la estructura jerárquica en que se articulan los datos. Pero, a medida que se incrementa el número de variables en el modelo, estas explican de una mejor manera la varianza no explicada del logro educativo de los estudiantes, permitiendo disminuirla en un 17%. Es decir, en conjunto lograr explicar el 17% de la variación

no explicada del logro educativo entre los estudiantes.

Si se desea tener una apreciación más precisa del efecto que tienen las variables del plantel y del individuo sobre el rendimiento por separado, es necesario incorporar una nueva serie de indicadores complementarios que se acerquen de manera más precisa a la descripción de las características del plantel y de los individuos y que sean capaces de aclarar en buena medida la varianza no explicada en el rendimiento de los alumnos.

La obvia relevancia de los temas tratados aquí contrasta llamativamente con la escasez de trabajos publicados sobre los determinantes de la calidad de la educación secundaria en Colombia aplicando la técnica multinivel. Es por eso que este estudio puede verse como una primera aproximación al problema de la cuantificación del impacto de distintos determinantes socioeconómicos y del plantel sobre el logro educativo. Difícilmente un único estudio puede dar cuenta de todos los aspectos relevantes para abordar un tema tan importante y urgente. Se espera que las ideas, metodologías y resultados de este trabajo motiven investigaciones futuras que ahonden en la problemática abordada. A tal efecto, existen varias líneas posibles de investigación futura:

1. Este estudio utiliza como punto de partida la educación secundaria, que es donde probablemente se den algunos de los aspectos más ricos de la interrelación entre características familiares y escolaridad. Una obvia dirección de investigación consiste en extender los resultados de este estudio a otros niveles, como la educación universitaria.

2. Varios de los resultados de este tipo de análisis chocan con la limitación natural de la calidad y cantidad de información disponible. Otra interesante línea de investigación consiste en enriquecer el análisis a través del estudio de otras fuentes de información sobre colegios o sobre hogares; la información de la Encuesta Nacional de Hogares (como la proporcionada por los formularios c-100 y c-600 del DANE), si bien no permite explorar la dimensión temporal del problema (existen una o dos ondas de cada una), permitiría incorporar información más detallada acerca de las características del colegio y los hogares.

3. Con todo, las encuestas mencionadas no están diseñadas específicamente para estudiar la problemática educativa. De modo que una importante línea de investigación consiste en desarrollar encuestas diseñadas con este propósito específico.

4. Algunos resultados del estudio llaman la atención sobre fenómenos de carácter marcadamente interdisciplinario. Por ejemplo, es importante entender por qué la educación de la madre es más importante que la del padre, o cómo el tamaño de las familias incide negativamente en la escolaridad. El aporte de otros enfoques sociales complementarios puede contribuir notoriamente al entendimiento de estos fenómenos.

Bibliografía

- AITKIN, M. y LONGFORD, N. (1986) "Statistical modelling issues in school effectiveness", en *Journal of the Royal Statistical Society*, 149 (A), pp. 1-42.
- ALDANA, E.; RODRIGUEZ, P. y HEDERICH, C. (1992) "El logro educativo en matemáticas y lenguaje de los alumnos de tercer grado", en *Coyuntura Social* n° 7, Bogotá, Fedesarrollo, pp. 67-83.
- ALEXANDER, L. y SIMMONS, J. (1975) "The determinants of school achievement in developing countries: the educational production function", en *Cuadernos de trabajo* n° 201, Washington, Banco Mundial.
- ALTONJI, J. y DUNN, T. (1996) "Using siblings to estimate the effects of school quality on wages", en *Review Of Economics And Statistics* n° 78, pp. 665-671.
- BISHOP, J. (1989) "Is the test score decline responsible for the productivity grow decline?", en *American Economic Review*, vol. 75, n° 3, pp. 1016-30.
- BISHOP, J. (1992) "The impact of academic competencies on wages, unemployment, and job performance", en *Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy* n° 37, USA, pp. 127-194.
- BOSSIERE, M.; KNIGHT, JB. y SABOT, RH. (1985) "Earnings, Schooling, Ability, and Cognitive Skills", en *American Economic Review*, American Economic Association, vol. 75, n° 5, 1016-1030.
- BOWLES, S. y LEVIN, H. (1968) "The determinants of scholastic achievement. An appraisal of some recent evidence", en *Journal of Human Resources*, vol. 3, n° 1, pp. 3-24.
- BRANDSMAN, H.P. y KNUVER, J.W.M. (1989) "Effects of school and classroom characteristics on Pupil Progress in language and arithmetic's", en *International Journal of Educational Research*, n° 13, pp. 777-788.
- BRYK, A.S. y RAUDENBUSH, S.W. (1992) *Hierarchical Linear Models: applications and data analysis methods*, Newbury Park, California, Sage.
- BRYK, A.S.; RAUDENBUSH, S.W. y CONGDON, R. (1996) *HLM: Hierarchical Linear and Nonlinear Modeling with the HLM/2L and HLM/3L*, Chicago, Scientific Software International, Inc.
- CARD, D. y KRUEGER, A. (1996a) "Labor market effects of school quality: theory and evidence", *NBER working paper*, n° 5450, National Bureau of Economic Research, Inc. Michigan, pp. 1-69.
- CARD, D. y KRUEGER, A. (1996b) "School resources and students outcomes: an overview of the literature and new evidence from North and South California", en *Journal of Economic Perspectives*, n° 10 (Fall), pp. 31-50.
- CARO, B. (2000) "Factores asociados al logro académico de los alumnos de 3° y 9° de primaria en Bogotá", en *Coyuntura Social*, n° 22, Bogotá, Fedesarrollo, pp. 1-16.
- CASAS, A.; GAMBOA, L. Y PIÑEROS, L. (2002) "El Efecto Escuela en Colombia, 1999-2000", *Borradores de Investigación*, Universidad del Rosario, n° 27, Bogotá, pp. 3-37.
- CASTAÑO, E., (1998) "El Efecto Colegio sobre la variabilidad del rendimiento en matemáticas", en *Lecturas de Economía*, n° 49, Medellín, Universidad de Antioquia, pp. 49-57.
- COLEMAN, J.; CAMPBELL, E.; HOBSON, C.; Mc PARTLAND, I.; MODD, A.; WENFELD, F. y YORK, R. (1966) *Equality of educational opportunity*, Washington: U.S. Department of Health/ Education and Welfare/Office of Education/Government Printing Office.
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN (2002) *Bases para un Plan de Desarrollo 2002-2006. Hacia un Estado Comunitario*, Bogotá.
- EDMONDS, R. (1979) "Effective schools for the urban poor", en *Educational Leadership*, vol. 37, n° 10, pp. 15-24.
- FRASER, B. (1989) "Research syntheses on school and instructional effectiveness", en *International Journal of Educational Research*, vol. 13, n° 7, pp. 707-719.

- FRASER, B.; WALBERG, H.; WELCH, W. y HATTIE, J. (1987) "Syntheses of educational productivity research", en *International Journal of Educational Research*, vol. 11, n° 2, pp. 147-252.
- FULLER, B. y CLARKE, P. (1994) "Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy", en *Review and Educational research* n° 64, pp. 119-157.
- GAVIRIA, A. (2001) "Movilidad social en Colombia: un análisis comparativo", en *Ensayos Sobre Colombia y América Latina*, Madrid, BBVA, pp. 273-291.
- GAVIRIA, A. y Barrientos, J. (2001) "Características del Plantel y Calidad de la Educación en Bogotá", en *Coyuntura Social*, n° 25, Bogotá, Fedesarrollo, pp. 81-98.
- GOLDSTEIN, H. (1987) *Multilevel Models in Educational and Social Research*. Londres, Griffin.
- HANUSHEK, E. (1995) "Interpreting recent research and schooling in the developing countries", en *The World Bank Research Observer* n° 10, pp. 227-246.
- HAVEMAN, R y WOLFE, B. (1995) "The effect of the primary school avail on academia achievement across twenty-Nine high and low-income countries", en *American Journal of Sociology*.
- HENEVEL, W. y CRAIG, H. (1996) "Schools count: World Bank Project design and the quality of Primary Education in Sub-saharian Africa", en *World Bank Technical Paper*, n° 303, Washington D.C., The World Bank.
- HEYNEMAN, S. (1976). "Influences on academic achievement: A comparison of results from Uganda and more industrialized societies", en *Sociology of Education*, 49. vol. 11, no. 2, pp. 245-259.
- HEYNEMAN, S. (1980) "Difference between developed and developing countries: Comments on Simmons and Alexander's determinants of school achievement", en *Economic Development and Cultural Change*, vol. 28, núm. 2, pp. 403-406
- HEYNEMAN, S. y LOXLEY, W. (1983) "The effect of primary school quality on academic achievement across 29 high and low-income countries", en *American Journal of Sociology*, vol. 88, n° 6, pp. 1162- 1194.
- HOX, J. (2002) *Multilevel analysis techniques and applications*, Utrecht University, The Netherlands.
- JENKS, C. S. (1972) *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*, New York, Basic Books.
- LOCKHEED, M.E. (1991) *Improving primary education in developing countries*, Oxford, Oxford University Press for the World Bank.
- LOCKHEED, M.E.; FULLER, B. y NYIRONDO, R. (1989) "Family effects on students achievement in Thailand and Malawi", en *Sociology of Education*, vol. 62, pp. 239-256.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL – SABER (1995), *La calidad de la educación: un asunto de todos*. Serie Documentos Especiales.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. COLOMBIA. *Estadísticas de Educación*. 2001.
- MISIÓN SOCIAL (1992); "El Logro Educativo en Matemáticas y Lenguaje de los Alumnos de Tercer Grado", Departamento Nacional de Planeación, Núm. 7, Pág. 67-83.
- MISIÓN SOCIAL (1997) "La Calidad de la educación y el logro de los planteles educativos", en *Planeación y Desarrollo* vol. 28, n° 1, Bogotá, Departamento Nacional de Planeación, pp. 25-62.
- MIZALA, A. y ROMAGUERA, P. (1998) "Desempeño escolar y elección de colegios: la experiencia chilena", *Documentos de Trabajo* 36, Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile, pp. 1-43.
- MORENO, H.; PIÑEROS, L. (1998) *Factores asociados al logro en matemáticas en el examen del ICFES: una comparación entre colegios oficiales y no oficiales*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, policopiado.
- NUÑEZ, J.; STEINER, R.; CADENA, X. y PARDO, R. (2002) *¿Cuáles Colegios Ofrecen Mejor Educación en Colombia?* Documento de trabajo CEDE, n° 3, Bogotá, Universidad de los Andes, pp. 1-56.
- RASBASH, J.; BROWNE, W.; GOLDSTEIN, H.; YANG, M.; DRAPER, D.; LANGFORD, I. y TOBY, L. (2000) *A user's guide to MLwiN*. Londres, Center for Multilevel Modelling, Institute of Education, University of London

- RAWLS, J. (1979) *Teoría de la Justicia*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- REYNOLDS, D.; TEEDLIE, C.; CREEMERS, B.; SCHEERENS, J.; TOWNSEND, T. (2000) "An introduction to school effectiveness research", en *The International Handbook of School Effectiveness Research*, New York, Falmer Press.
- RIDELL, A. (1993) "The evidence on public/private educational trade-offs in developing countries", en *International Journal of Educational Development*, nº 13, pp. 373-386.
- RIDELL, A. (1997) "Assessing designs school effectiveness research and school improvement in developing countries", en *Comparative Education Review*, vol. 41, nº 2, pp. 178-204.
- SARMIENTO, A, Y CARO, B. (1997) "El avance de la educación en Colombia: lento, insuficiente e inequitativo", en *Planeación y Desarrollo*, vol. 28, nº 1, Bogotá, Departamento Nacional de Planeación, pp. 11-24.
- SARMIENTO, Becerra, L., (2000) "La Incidencia del Plantel en el logro educativo del alumno y su relación con el nivel socioeconómico", en *Coyuntura Social*, nº 22, Bogotá, Fedesarrollo, pp. 53-62.
- SCHEERENS, J. (1992) *Effective schooling: theory and practice*, London, Casell.
- SCHEERENS, J. (1997) *The foundation of educational effectiveness*, Oxford, Pergamon.
- SCHEERENS, J. (1999) "School Effectiveness in Developed and Developing Countries; A Review of the Research Evidence". Washington DC: The World Bank, pp. 1-48
- SCHIEFELBEIN, E. y SIMMONS, J. (1980) "Los determinantes del rendimiento escolar. Reseña de la investigación para los países en desarrollo", en *Educación Hoy*, nº 60, pp. 5-12.
- VÉLEZ, E., SCHIEFELBEIN, E. Y VALENZUELA, J. (1993) "Factors Affecting Achievement in Primary Education: A Review of Literature for Latin America", Banco Mundial.
- WALBERG, H.J. (1986) "Synthesis of research on teaching", en M.C. Wittrock (ed.) *Handbook of research on teaching*, Washington, American Educational Research Association, ed. M. C. Wittrock. New York: Macmillan, pp. 214-229.
- WILLMS, D. y SOMERS, M. (2001) "Family, classroom and school effects on children`s educational outcomes in Latin American School Effectiveness and School Improvement", vol. 12, nº4, pp. 409-445.

Andrés Caicedo: suicidio y consagración¹

Felipe Van der Huck²

Resumen

El artículo indaga las relaciones entre consagración literaria y suicidio, limitándose al análisis del caso del escritor colombiano Andrés Caicedo. Se trata, ante todo, de un intento por describir y analizar cómo el proceso de su consagración literaria se ha producido en relación con un “hecho” emblemático: el suicidio. El artículo se divide en tres partes. En la primera, se muestra de qué manera la vida de Caicedo se ha convertido en una espera al mismo tiempo necesaria y calculada de la muerte. En la segunda, se estudia el modo en que esa vida organizada como destino adquiere un sentido que se manifiesta en cada uno de sus “acontecimientos”. Por último, la tercera parte cuestiona las ideas más comunes sobre el suicidio de Andrés Caicedo, mostrando que esa decisión no fue un gesto inequívoco.

Abstract

The paper studies the links between literary consecration and suicide, focusing in the case study of the Colombian writer Andres Caicedo. The idea, above all, is to describe and analyze how the process of literary consecration in this case has been produced in relation to an emblematic “fact”: his suicide. The paper has three parts. The first one shows how Caicedo’s life has been transformed into a waiting of death, necessary and calculated at the same time. In the second one, a study is made of how this life organized as fate assumes a sense that is manifested in each one of its “events”. The final part criticizes the most common ideas about Andres Caicedo’s suicide, showing that this decision was not an unequivocal token.

Palabras claves: Consagración, Suicidio, Sociología del Arte, Recepción, Literatura, Cali

¹ Este artículo fue presentado como trabajo de grado para optar el título de sociólogo de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad del Valle. El autor agradece la asesoría permanente de Renán Silva, profesor titular del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad del Valle y director del trabajo de grado.

² Sociólogo, egresado de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Universidad del Valle. Actualmente trabaja en el Instituto de Investigación y Desarrollo en Prevención de Violencia y

Introducción

La consagración literaria es una forma específica de reconocimiento basada en la idea de que los “creadores” son irreductibles a cualquier referencia que no sea su propia singularidad. Portadores de una esencia única que se realiza en el tiempo (y en sus obras), adquieren de este modo el privilegio –y el derecho– de un destino personal y de una biografía, no sólo vida que merece ser contada, sino “historia de vida” que se organiza según un sentido trascendente.

La consagración literaria funciona además como una teleología. Así, en el “caso” de Andrés Caicedo, su suicidio se ha convertido en el gesto que condensa el sentido de su vida y de su producción literaria, es decir, en el gesto que organiza su pasado. De hecho, no es casualidad que sea así. El valor y el significado atribuidos a su suicidio no se pueden comprender por fuera de esa estructura de relaciones en la que participan diferentes agentes e instituciones *comprometidos* en la producción literaria, críticos, revistas, editoriales, escritores, lectores, etc.; agentes e instituciones que, por lo demás, mantienen entre sí relaciones de oposición y de afinidad. Por fuera de este espacio, el suicidio de Andrés Caicedo no habría podido aspirar al reconocimiento ni a la existencia social como gesto dotado de valor y de prestigio.

Las operaciones de consagración se fundamentan asimismo en la creencia de que el pasado de un artista que ha muerto es un encadenamiento de hechos con un final previsible. Por supuesto, las profecías se crean, y se confirman, después de su muerte. De este modo, el suicidio de Andrés Caicedo ha llegado a ser también un acto absoluto de libertad y de necesidad: no había otro final posible, todo estaba escrito en la conciencia de un escritor que, al matarse, fue absolutamente fiel a sí mismo.

El presente artículo es el resultado de un estudio que intenta describir cómo esa forma específica de reconocimiento denominada consagración literaria se ha producido, en el caso de Andrés Caicedo, en relación con un hecho al que se le ha asignado un valor emblemático: el suicidio. No se trata por lo tanto de un trabajo que tenga como propósito hacer una interpretación sociológica del suicidio, aunque sus resultados puedan sugerir, de manera muy inicial, posibles vías para tal interpretación. No se trata, tampoco, de un trabajo sobre la consagración literaria en todas sus manifestaciones, sellos editoriales, premios, condecoraciones, aniversarios, reediciones, etc. Se ha limitado el análisis a un conjunto parcial y disperso de testimonios, algunos con pretensiones críticas, si bien no puede establecerse con claridad la frontera que los separa de aquellos más personales, que derivan su autoridad del conocimiento personal o de la “cercanía” con el escritor. En la “literatura” dedicada a Andrés Caicedo y su obra, lo más común es el comentario hagiográfico, ya sea en forma de artículo de prensa e incluso de artículo académico.

Promoción de la Convivencia Social de la Universidad del Valle –Cisalva, y en el equipo de investigación sobre “Ética y política” de la Universidad ICESI.

Con respecto al enfoque de este trabajo, es necesario aclarar que se ha omitido deliberadamente el uso de ciertas nociones a las que sin duda debe mucho. Es el caso de nociones como *campo*, *illusio*, *desinterés*, entre otras, todas ellas presentes en la sociología de los campos de producción cultural de Pierre Bourdieu. Esta decisión tiene como propósito hacer un uso controlado de tales nociones para evitar que sirvan más a la inflación del lenguaje que al desarrollo del análisis. Asimismo, pretende evitar esa operación tan comúnmente aceptada que consiste en utilizar conceptos elaborados en contextos y a propósito de objetos de investigación muy distintos, sin una reflexión previa sobre sus exigencias y alcances.³

Ante todo, el presente artículo quisiera cuestionar la idea de que sólo es posible amar y apreciar el arte a través de la “pureza de la mirada”. Cuando la sociología profana ese mundo sagrado, los resultados no empobrecen necesariamente la mirada y su objeto. Como se verá a propósito de Andrés Caicedo, es la celebración la que con mayor frecuencia contribuye a la banalización de la “creación artística” y de las tensiones que encierra. La sociología del arte puede devolverle al arte y a los artistas la libertad y la eficacia que han perdido al convertirse, tras una larga y al final cansada devoción, en objetos milagrosos, en cierto modo “olvidados”.

La primera parte de este trabajo pretende mostrar cómo la consagración literaria ha convertido la vida de Andrés Caicedo en la espera consciente y calculada de una cita con la muerte. La segunda parte se aproxima a la manera en que esa vida organizada como destino adquiere un sentido que se revela en cada uno de sus “pormenores”. Por último, la tercera parte intenta cuestionar las ideas más comunes sobre el suicidio de Andrés Caicedo, mostrando que esa “decisión” está muy lejos de ser el gesto inequívoco y casi tranquilo en que se lo ha convertido.

Un pacto con la muerte: el suicidio como destino

El 4 de marzo de 1977, día en que se suicidó, Andrés Caicedo no era un desconocido, aunque –a diferencia de hoy– tenía más renombre como crítico de cine que como narrador. Las páginas de los principales periódicos de Cali que registraron su muerte así lo indican. *El País*, por ejemplo, se refería a él como “joven crítico de cine” e informaba que “había colaborado en distintos diarios de la capital del Valle y era ampliamente conocido en el medio cultural, por la calidad de sus críticas.”⁴ A su vez, la nota aparecida en *El Pueblo* sostenía que “era quizá la voz más autorizada en esa materia [crítica de cine] con la que contaba el país”⁵, y, en la edición dominical del 6 de marzo, el mismo diario incluía en las páginas editoriales una nota en la que destacaba de nuevo su actividad como crítico: “Tal

³ Las orientaciones teóricas generales se encuentran en P. Bourdieu, *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario* [1992]. Barcelona, Anagrama, 1997; y *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* [1994]. Barcelona, Anagrama, 1999.

⁴ “Falleció Andrés Caicedo”, en: *El País*, Cali, 5 de marzo de 1977, p. 15.

⁵ “Falleció Andrés Caicedo”, en: *El Pueblo*, Cali, 5 de marzo de 1977, p. 2.

vez pocos críticos de cine en el país, tomaron este trabajo como Andrés con tal intensidad y sobre todo, pocos conocían la fauna del celuloide con tan agudo sentido psicológico.”⁶ Por último, el periódico *Occidente* registró el hecho con una nota titulada “Murió crítico de cine”, en la que se refería también a la “aprestigiada revista” de la que Caicedo era editor.⁷

Andrés Caicedo no era, pues, un desconocido el día en que se suicidó, pero sin duda no tenía la misma celebridad que, poco más de un cuarto de siglo después de su muerte, lo ha convertido en una especie de “santo”. En efecto, a su consagración como escritor le era indispensable un principio de organización del pasado que reuniera la fatalidad de lo natural y la libertad de la conciencia, y que, al mismo tiempo, funcionara como la razón de ser (el sentido) de su actividad literaria: el suicidio. A partir de ese momento, la vida de Caicedo se convertiría en destino y su muerte en el único desenlace posible de una historia personal en la que cada gesto anunciaba la desgracia. Se ve muy bien que la unidad así alcanzada por su biografía no puede considerarse el origen evidente y “objetivo” de su consagración, como si esa unidad fuera la comprobación de un hecho, sino un resultado creado al mismo tiempo que la ilusión de que en su caso “todo estaba escrito”.⁸

Así por ejemplo, la editorial Oveja Negra publicó en 1984 *Destinitos fatales*, libro póstumo de Andrés Caicedo editado por Luis Ospina y Sandro Romero Rey. Habría razones para pensar que el título, elegido por los editores, es el motivo principal de una labor de consagración que se empeña en construir una vida y una obra ejemplares, aun si esta ejemplaridad, tal como ocurre con Caicedo, no es la de las “buenas costumbres”.⁹ En cualquier caso, la vida del escritor caleño ha llegado a ser una especie de oráculo de la desgracia, preparación lúcida para el momento de la muerte. Es lo que aparece con toda claridad en el prólogo del libro cuando Ospina y Romero Rey escriben: “Aquí [en Cali] nació Andrés, un desesperado que no quiso perder un minuto de su tiempo porque sabía, desde muy joven, que tenía una cita pendiente con la muerte a los veinticinco años.”¹⁰

Lo más asombroso es, con todo, que el sentido de su “historia”, la misma que le ha construido la celebridad, nunca le fue esquivo ni opaco. De ahí la imagen de un hombre que nunca dudó de su “vocación” fatal y literaria, inseparable una de otra.

⁶ “Andrés Caicedo”, en: *El Pueblo*, Cali, 6 de marzo de 1977, p. 4.

⁷ “Murió crítico de cine”, en: *Occidente*, 5 de marzo de 1977, p. 3. La nota se refiere a la revista *Ojo al cine*, de la que alcanzaron a publicarse cinco números.

⁸ La expresión ha sido tomada de Jaime Mejía Duque, “Fernando González”, en *Literatura y realidad*. Medellín, Oveja Negra, 1976, pp. 11-54. La cita en p. 11. Desde luego, ilusión no es sinónimo aquí de error subjetivo o falsa conciencia.

⁹ Es necesario aclarar que la consagración no se entiende en este trabajo como el resultado de una acción calculada con arreglo a fines. Sobre el interés específico en el desinterés constitutivo de los campos de producción cultural, cf. P. Bourdieu, “Para una ciencia de las obras” [1986] y “La economía de los bienes simbólicos” [1994], en *Razones prácticas*. *Op.cit.*, pp. 53-73 y 159-158.

¹⁰ L. Ospina y S. Romero Rey, “Invitación a la noche”, en Andrés Caicedo, *Destinitos fatales* [1984]. Bogotá, Oveja Negra, 1988, pp. 9-25. La cita en p. 10.

No es casualidad por lo tanto que su figura recuerde a veces la de un condenado que espera feliz la hora de su muerte, como si no hiciera más que cumplir un destino que, paradójicamente, él ha elegido. Aunque hablen de María del Carmen Huerta, protagonista de la novela, las palabras que aparecen en la contraportada de una de las ediciones más recientes de *¡Que viva la música!* coinciden con la idea más común sobre el suicidio (y, en general, sobre la vida) de Caicedo:

*[Ésta] es una novela de iniciación. Es la invitación a una fiesta sin sosiego, donde su protagonista dejará que el mundo baje hasta el pozo sin fondo de sus propios excesos. Pero con felicidad. Con absoluta dicha. Hay un pacto secreto con la muerte en esta danza de María del Carmen Huerta, la rubia protagonista de estas páginas. Pero es la muerte dulce de las celebraciones (...).*¹¹

En efecto, un amigo de la infancia de Caicedo habla de su suicidio como si, en realidad, se tratara de un “pacto secreto” o de una “cita pendiente con la muerte”: “(...) Para Andrés la muerte era un proceso completamente lógico. Su actuación ya la tenía definida, sabía que ese proceso era ineludible, necesario; es decir, era un acto irreversible.”¹² A su vez, Ramiro Arbeláez, cofundador del Cine Club de Cali, comenta: “[Su suicidio] me parece un acto muy coherente con el sentimiento de él, de lo que él pensaba de la vida, me parece coherentísimo (...). Era un proceso irreversible, no queremos decir que fuera un proceso decadente, al contrario era un proceso ascendente hacia el suicidio (...).”¹³

Convertido en “proceso completamente lógico e irreversible”, “acto coherentísimo”, el suicidio le ha dado a Andrés Caicedo la figura de un héroe trágico ligado a un destino en el que la necesidad no dependía –al menos, no exclusivamente– del orden de las cosas sino de la libertad de la conciencia. Edipo sufrió la desgracia creyendo huir de ella. El sentido de su historia, así como el horror de su condición, se le reveló de manera imprevista. Por el contrario, Andrés Caicedo no sólo era consciente de la fatalidad de su destino, sino que él mismo (y esto lo distingue de los seres corrientes, anónimos, sin “historia”) había elegido, al aceptarla, esa condición. Si, para él, sólo era posible el suicidio, se debía a que afirmaba la pureza de su espíritu contra la miseria de su tiempo. Por lo demás, su naturaleza increada le otorgaba el prestigioso título de “elegido”, que lo hacía superior entre los hombres, y el suicidio, al representar un rechazo absoluto de las obligaciones sociales, le garantizaba el honor de haber sido “absolutamente fiel a sí mismo”. De

¹¹ Véase A. Caicedo, *¡Que viva la música!* [1977]. Bogotá, Norma, 2001. La nota de contraportada es de S. Romero Rey.

¹² Alfonso Echeverry Llano, entrevista con Sonia Elyeye Echeverry, 27 de enero de 1978, en Sonia Elyeye Echeverri, *Andrés Caicedo Stella*. Sin datos, p. 61.

¹³ R. Arbeláez, entrevista con S. Elyeye Echeverri, *idem*. En el libro no aparece la fecha de esta entrevista, pero podemos suponer que se realizó, como las demás, durante el primer semestre de 1978.

este modo, los beneficios eran dobles: de un lado, aquellos derivados de su disposición natural hacia el arte, manifestada en su actividad literaria, y, de otro lado, aquellos relacionados con el hecho de morir sin concesiones, puro.

Para dar otros ejemplos de cómo la consagración literaria ha convertido el suicidio de Andrés Caicedo en destino, podemos citar las solapas del libro *Ojo al cine*, publicado en octubre de 1999 por Norma, donde se dice que, “desde muy niño, como si tuviese un tácito pacto con la muerte, Caicedo comenzó a escribir, a montar obras de teatro y a devorar películas.”¹⁴ Asimismo, en el prólogo a *Destinitos fatales*, la actividad literaria de Caicedo aparece una vez más en función de su suicidio, como si éste fuera su propósito y su razón de ser: “Desde las primeras horas de la mañana hasta las últimas de la noche, Andrés parecía no pensar en otra cosa que en forjar su propia obra, inventar su propio universo, darle vuelta a sus propios caprichos y tratar de acumular la mayor cantidad de escritos, películas vistas y obsesiones, para llegar bien armado a la hora de la muerte.”¹⁵ Ahora bien, la misma idea del “pacto con la muerte”, con un ligero cambio, aparece en una de las notas introductorias que Ospina y Romero Rey escribieron para el primero de estos dos libros:

*Durante sus veinticinco años, Andrés no pasó un solo minuto de su vida sin dejar de pensar en el cine. Niño precoz, al superar los diez primeros años de su existencia, ya consumía todo tipo de libros y comenzaba a fascinarse con las imágenes del cine americano en los teatros de su ciudad natal. A los catorce años escribió y dirigió sus propias piezas de teatro, tratando de exorcizar un fantasma que desde muy temprana edad comenzó a devorárselo sin tregua. Desde esa época se dio cuenta que la muerte lo iba a visitar pronto y decidió colocarle una cita antes de que ella le sorprendiera.*¹⁶

Decir que Andrés Caicedo pasó toda su vida sin dejar de pensar un minuto en el cine puede parecer una exageración complaciente, pero funciona además como una de las operaciones más comunes de la consagración, que incluye el recurso a fórmulas como “desde muy niño”, “desde esa época”, “desde muy temprana edad”, y que le confieren un sentido necesario a la existencia, de la misma manera en que se habla –cada vez menos– del “sentido de la Historia”. En realidad, poco importa si Andrés Caicedo leía ya a los diez años todo tipo de libros, o si comenzaba a interesarse entonces en las imágenes del cine americano. Lo revelador de estas fórmulas es que funcionan como una teleología. P. Bourdieu se ha referido a ello al

¹⁴ A. Caicedo, *Ojo al cine* [1999]. Seleccionado y anotado por L. Ospina y S. Romero Rey, Bogotá, Norma.

¹⁵ *Op.cit.*, p. 11.

¹⁶ L. Ospina y S. Romero Rey, “Andrés Caicedo y el cine”, en *Ojo al cine. Op.cit.*, pp. 15-19. La cita en p. 15.

criticar la noción de “historia de vida” a la que a veces recurren las ciencias sociales: “Esta vida organizada como una historia (en el sentido de relato) se desarrolla, según un orden cronológico que es asimismo un orden lógico, desde un comienzo, un origen, en el doble sentido de punto de partida, de inicio, pero asimismo de principio, de razón de ser, de causa primera, hasta su término que es también un fin, una realización (*telos*).”¹⁷ Así pues, Caicedo estaba predestinado a ser escritor y a morir como lo hizo, porque era lo que ordenaba su naturaleza.

En este caso como en otros, quizá esto explica que, al lado de la disposición natural hacia el arte, se insista también en la precocidad del genio, lo que vale como prueba indiscutible de que esa inclinación era un destino al que no se podía – ni quería– renunciar. Así por ejemplo, en un artículo dedicado a conmemorar el que sería el cumpleaños número cuarenta de Caicedo, José Félix Escobar escribe:

*Fue Andrés uno de mis compañeros predilectos de la infancia. Un poco menor que yo, demostró sin embargo desde su más tierna edad unas ganas de saber, de conocer y de aprender que rápidamente lo nivelaron con gentes de más años. (...) Cuando ha llegado la hora de conmemorar los 40 años de su arribo a este mundo, pienso que Andrés nació marcado por el destino apresurado y apretujado de los precoces. Pienso que Andrés Caicedo nació para realizar el mejor de los cortometrajes: su propia vida.*¹⁸

Garantía de genialidad, la precocidad literaria no necesita ser explicada. Es, al mismo tiempo, condición gratuita y facultad personal. Como no se decide, ni se adquiere, sus depositarios parecen investidos de una extraña y escasa virtud que, en el mundo literario, funciona a largo plazo como letra de prestigio. De modo que, si la vida de Caicedo se ha convertido en “el mejor de los cortometrajes”, es precisamente gracias a la consagración, y no, como lo sugiere Escobar, porque ésa haya sido toda su verdad. A este respecto, parece no equivocarse Jaime Mejía Duque cuando escribe:

Tras de poder decir de alguien que “fue”, que su ciclo vital se ha completado, buscando de paso una coherencia en su vida, vendrá fácilmente la consideración providencialista de que todo “estaba escrito”. El tiempo vivido en su indisoluble unidad hace con la biografía de cada uno de nosotros algo análogo a lo que los técnicos de montaje

¹⁷ P. Bourdieu, “La ilusión biográfica”, en *Razones prácticas. Op.cit.*, pp. 74-83. La cita en p. 75.

¹⁸ J. F. Escobar, “La vida en cortometraje”, en: *Gaceta Dominical –El País–*, Cali, 29 de septiembre de 1991, p. 4. En el mismo artículo, el autor dice que Caicedo “perteneció a esa rara y preciosa estirpe de los precoces”, comparándolo con Evaristo Galois, “matemático que en sólo 21 años marcó la historia de las ciencias con su teoría de los conjuntos algebraicos”, y con Miguel Hernández, “quien en 32 años construyó el universo poético más vigoroso de la lengua española en el presente siglo.” Cf. *Idem*.

*logran con las películas: al final no aparecen las mil deliberaciones, situaciones y rupturas que, momento a momento, forjaron el proceso.*¹⁹

Así pues, no es la muerte, como a menudo se dice, la que *da vida* a los mitos, como si se tratara de un proceso natural. Hace falta una labor de consagración que convierta la vida en “historia de vida”, es decir, que organice sus piezas sueltas en un relato lineal, con un sentido lógico y cronológicamente uniforme. El suicidio de Andrés Caicedo, desenlace inevitable de un destino personal, al mismo tiempo fatalidad y elección consciente, ocupa un lugar preponderante en esta economía. Es como si, muy pronto, se hubiera manifestado en el escritor caleño la esencia que lo había de conducir, en un mismo movimiento, a la literatura y al suicidio. Éste es más o menos el alcance de una nota aparecida el 5 de marzo del 2002 en *El Tiempo*, un cuarto de siglo después de su muerte: “La historia dice que fueron 60 [pastillas de seconal] las que lo mataron. A pesar de eso, Andrés Caicedo había empezado a morir a los 13 años cuando escribió su relato *El silencio*, el mismo que había querido desde siempre y que reflejaba el inconformismo que sentía por el mundo (...).”²⁰

De igual manera, hay allí unas afirmaciones de Carlos Mayolo según las cuales las “actitudes” de Caicedo “fueron básicamente concomitantes y su suicidio fue precisamente no querer ser maduro, es decir, morir con las ideas vigentes”²¹, y en las que aparece de nuevo una de las operaciones características de la consagración, que consiste en proclamar la fidelidad del artista a sí mismo y la coherencia que cada uno de sus actos guarda con su naturaleza. En el caso de Andrés Caicedo, a quien se ha llamado “joven eterno”, la identidad homogénea que de este modo se le atribuye, es una de las condiciones del éxito obtenido por su figura como símbolo de la rebeldía.

A este respecto, las palabras de Francesco Varanini, crítico literario italiano, ilustran muy bien el carácter “contracultural” que suele asignarse al suicidio de Caicedo: “Al desaparecer a tiempo, Caicedo evitó ensuciar su biografía con conversiones y renunciaciones; y, al mismo tiempo, evitó contaminar su propia bibliografía con textos cansados y hueros. Eligió salir de escena antes de ceder a compromisos y ataduras ambiguas con el mercado.”²² Esta renuncia a las “ataaduras ambiguas con el mercado” es, sin embargo, uno de los elementos que ha asegurado a los libros de Caicedo un reconocido éxito editorial. Sin duda, el mercado se beneficia incluso de quienes se le oponen y renuncian a él.²³ Por lo demás, se repite en estas

¹⁹ *Op.cit.*, p. 11.

²⁰ “Caicedo, un cuarto de siglo después”, en: *El Tiempo*, Bogotá, 5 de marzo del 2002, p. 2-9.

²¹ *Idem.*

²² F. Varanini, “La salsa y el suicidio. Andrés Caicedo: cultura juvenil y cultura de la violencia en Colombia”, en *Viaje literario por América Latina* [1998]. Barcelona, El Acantilado, 2000, pp. 345-373. La cita en p. 358.

²³ La definición de Caicedo como escritor “contracultural” o “puro” se inscribe en un sistema de relaciones objetivas que lo oponen a otras categorías de autores, por ejemplo “comprometidos” o

afirmaciones la idea de que el suicidio de Caicedo fue un acto transparente, como si, con pleno conocimiento de lo que implicaba seguir viviendo, lo hubiera premeditado.

Es lo que, con toda claridad, aparece en las siguientes palabras de Nicolás Suescún, escritas casi dos meses después de la muerte de Caicedo: “(...) Los periódicos de Cali decían simplemente que había muerto, por respeto a su familia. Comparto este respeto, pero no quiero y no creo que Andrés hubiera querido, que se diluya el significado de un gesto consciente y largamente meditado.”²⁴ Del mismo modo, Juan Gustavo Cobo Borda, responsable de la primera edición de *¡Que viva la música!*, escribe: “Andrés Caicedo se mató en Cali el 4 de marzo de 1977 con sesenta pastillas de seconal. No había cumplido aún los 25 años (sic) pero ya había advertido que vivir luego de esa fecha era algo evidentemente deshonesto.”²⁵ Entre muchos otros ejemplos, podemos citar también unas líneas del boletín electrónico de la Casa de las Américas, correspondientes al número 8 de abril del 2002: “[Andrés Caicedo] se suicidó en 1977 con una sobredosis de droga, por temor a envejecer con el pensamiento seco y cansado, por temor a enclaustrarse en los mimos conceptos estables, perdurables de la vejez, a los mismos que llegan conservadores y rebeldes sin causa, guerrilleros y niños de bien.”²⁶

No resulta difícil observar que esta especie de “elección de la fatalidad” que, en apariencia, está en el origen del suicidio de Caicedo, se apoya, como en general todas las operaciones de consagración, en la oposición individuo–sociedad: de un lado, una naturaleza pura, la del escritor; de otro lado, una realidad autónoma encarnada en la sociedad. Decir que Andrés Caicedo es un “suicidado de la sociedad” no es lo mismo que referirse al carácter social de su muerte. La diferencia entre estos dos puntos de vista es que, en el primero, “lo social” se concibe como un realidad externa que opera sobre el individuo, y el individuo –pero esto es ya un privilegio que crea privilegios– como una conciencia que se enfrenta a la sociedad, mientras que, en el segundo, “lo social” es siempre una relación y no se constituye por fuera de la experiencia particular, objetiva y subjetiva a la vez, de los individuos. Para dar un ejemplo más del primer enfoque, el del “suicidado de la sociedad”, podemos citar finalmente una entrevista realizada a Luis Ospina y Carlos Mayolo pocos días después de la muerte de Caicedo. Según Mayolo,

“comerciales”. Bourdieu ha mostrado cómo operaron estas oposiciones en el proceso de formación del campo literario en Francia. Cf. por ejemplo “Tres estados del campo”, en *Las reglas del arte. Op.cit.*, pp. 77-261.

²⁴ N. Suescún, “Andrés Caicedo. El caso más impresionante de precocidad literaria”, en: *Lecturas Dominicales –El Tiempo–*, Bogotá, 24 de abril de 1977, p. 12.

²⁵ J. G. Cobo Borda, “Andrés Caicedo. Narrador y crítico”, en: *Magazín Dominical –El Espectador–*, Bogotá, 22 de mayo de 1977, p. 10.

²⁶ Dinorah Pérez, “Ángeles que succionan: Matacandelas en mayo teatral”, *La Ventana*, boletín electrónico de la Casa de las Américas, n° 8, 12 de abril de 2002, en www.paginadigital.com.ar/articulos/2002rest/2002terc/literatura/amer14-4.html.

*Andrés, desde muy chiquito, estaba escribiendo. Yo creo que él tiene cuentos como desde los 10 años o algo así. Además, él hizo unas adaptaciones babilónicas como la de Moby Dick al teatro, cosas que sólo Orson Welles había hecho. Desde un principio se supo que Andrés tenía un gran talento para la literatura y después para la crítica de cine. Se sabía que era un iluminado y que tenía muchas cosas que decir sobre los momentos que él estaba viviendo, que le estaba tocando vivir y que fueron los momentos que quizás lo mataron.*²⁷

Como forma específica de reconocimiento, la consagración no sólo es producto de la creencia compartida en la importancia y el valor del arte, sino que tiene el efecto de intensificarla. De modo que, si la vida de Andrés Caicedo se ha convertido en una espera (sería más exacto decir: en una búsqueda) calculada de la muerte, es inseparablemente como resultado de, por un lado, la consagración literaria y sus operaciones, y, por otro lado, la creencia en la pureza del arte y sus creadores.²⁸

La importancia de las “cosas sin importancia”

En una breve reseña –en realidad un artículo– titulada “Esquema para una historia de la lectura en Colombia”, J. E. Jaramillo-Zuluaga ha indagado sobre las relaciones entre el suicidio de José Asunción Silva y la recepción de su obra. Allí, refiriéndose a la muerte del poeta bogotano, escribe:

*Versos, gestos, frases, circunstancias casuales: todo se transforma con el suicidio en la crónica de una muerte anunciada. Los primeros lectores de Silva pusieron su empeño en escribir esa crónica y en tasar su participación en ella. Amigos y simples conocidos del poeta se convirtieron de pronto en testigos, en seres privilegiados e inocentes que articulaban pormenores sin importancia en un discurso de cuya trascendencia se ufanaban.*²⁹

Aunque sobre el suicidio de Andrés Caicedo no se ha especulado tanto como en el caso de Silva, su crónica abunda también en “pormenores sin importancia” que son sin embargo muy “importantes” para quienes mantienen con su muerte

²⁷ Carlos Barreiro Ortiz, “Dos palabras acerca de Andrés Caicedo”, entrevista con C. Mayolo y L. Ospina, en: *Contrastes –El Pueblo–*, Cali, 4 de marzo de 1984, p. 9. Esta entrevista fue realizada originalmente en marzo de 1977 para el programa radial “Especiales de Colcultura”.

²⁸ Para una discusión de la *illusio* como creencia en el juego (artístico, literario, científico, etc.), cf. por ejemplo P. Bourdieu, “Fundamentos de una ciencia de las obras”, en *Las reglas del arte. Op.cit.*, pp. 265-479, especialmente pp. 337 y ss.

²⁹ J. E. Jaramillo-Zuluaga, “Esquema para una historia de la lectura en Colombia”, *Boletín cultural y bibliográfico*, vol. XXXI, n° 35, 1994 (editado en 1995), pp. 96-100. La cita en p. 96. El libro reseñado es *Leyendo a Silva*. Juan Gustavo Cobo Borda (ed.), Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1994.

una relación “cálida”, amigos, familiares, escritores, lectores, etc. Esto explica que, lo que a un observador externo podría parecer simplemente la vanidad de un discurso sin trascendencia, sea para los sujetos *interesados* en él la expresión más pura de sus sentimientos.

El suicidio de Andrés Caicedo también transformó su vida en la crónica de una muerte anunciada, de la que “amigos y simples conocidos” –como en el caso de Silva– se convirtieron en testigos privilegiados. A este respecto, quizá el más dramático –y conocido– de los “pormenores sin importancia” que “rodean su muerte” (la expresión tiene ya un tono profético), tiene que ver con la aparición de su novela *¡Que viva la música!*, que desde principios de 1976 había sido entregada al Instituto Colombiano de Cultura para su publicación. En la correspondencia que conocemos de Caicedo, y que es sólo una pequeña parte de la que existe, el escritor se refiere en varias ocasiones a la próxima aparición de la obra. Así por ejemplo, en una carta de abril de 1976 para Miguel Marías, crítico de cine español y colaborador habitual de la revista *Ojo al cine*, Caicedo escribe:

*No quiero hablarte de proyectos: los tengo miles, entre ellos un inmenso libro sobre los Stones que entroncaré con el fracaso de mi generación: tú no te explicarás cómo, aquí tampoco se lo creerán, pero bueno, teniendo en cuenta que este año sale por Colcultura y por Crisis de Argentina mi novela ¡Que viva la música! y que actualmente un grupo de Bogotá monta mi adaptación de La ciudad y los perros, puedo ir pensando perfectamente en mi obra última, la menos intelectual, la más auto-destructiva.*³⁰

Dos semanas después, Caicedo le escribe a Jaime Manrique Ardila, también colaborador de su revista: “Mi novela sale en tres meses, pero yo lo dudo. Los argentinos me prometieron que en marzo, y todavía nada”³¹, y, a finales de junio del mismo año, a Hernando Guerrero, quien entonces vivía en París: “Te cuento que Colcultura compró (por 10.000 pesos) mi novela *¡Que viva la música!*, y lo mismo Crisis, una editorial argentina, pero hasta ahora ninguna de las dos la publica. ¿Será que yo tengo una maldición con las editoriales?”³² En carta posterior, esta vez para Juan Gustavo Cobo Borda, Caicedo dirá: “Me vas a contestar esta cartica, sí o no, al menos para que informes cuándo sale mi novela”³³ y, finalmente, en un

³⁰ Carta del 8-IV-1976 para M. Marías desde Bogotá, en “Nueve cartas inéditas de Andrés Caicedo”, *El malpensante*, n° 1, noviembre-diciembre de 1996, pp. 37-56. La cita en p. 51. La novela nunca se publicó por la editorial *Crisis*.

³¹ Carta del 25-IV-1976 para J. Manrique Ardila desde Bogotá, *ibid.*, p. 53.

³² Carta del 22-VI-1976 para H. Guerrero desde Bogotá, en Margarita Solari, *Tres escritores caleños contemporáneos*, mémoire de maîtrise, Institut d’Etudes Hispaniques et Hispano-américaines, Université de Toulouse-Le Mirail, nov. 1978, 167 pp. Esta carta, más otras dos escritas al mismo destinatario, en pp. 143-149. La cita en p. 148.

³³ Carta del 6-X-1976 para J. G. Cobo Borda desde Bogotá, en *Eco. Revista de la cultura de Occidente*, tomo XXXV/2, n° 212, junio de 1979, p. 120. La carta incluye una pequeña nota autobiográfica.

artículo publicado ocho años después de la muerte de su hermano, Rosario Caicedo recordaba que

*la mañana anterior [a su suicidio] el correo me había traído lo que vendría a ser la última carta de Andrés para mí. (...) En esas, sus últimas páginas, cada palabra denotaba optimismo y esperanza. Me mencionaba su novela que muy pronto iría a salir: “Es cuestión de días, Rosarito. Increíble, ¿no te parece? El final de una larga lucha que finalmente he ganado”.*³⁴

La expectativa que produjo en Andrés Caicedo la publicación de *¡Que viva la música!*, su primera novela, permite comprender hasta qué punto pudo resultar trágico el hecho de que se suicidara *precisamente* el día en que tuvo el primer ejemplar en sus manos. A este respecto, su papá recuerda: “Horas antes [de su suicidio] lo encontré con el primer ejemplar de *¡Que viva la música!* y le dije ‘ve, hombre préstamela’, pero me contestó – no, la acabo de recibir. Horas después supe de su deceso.”³⁵ A su vez, en una entrevista concedida en diciembre de 1977, nueve meses después de la muerte de Caicedo, Fernando Cruz Kronfly dirá:

*El día que murió me lo encontré como a las doce del día, lo noté exaltado como siempre, me mostró su novela ¡Que viva la música! que le acababa de llegar de Colcultura y me preguntó por Patricia; la andaba buscando y me preguntó si la había visto. Le dije que no, entonces él me dijo que si la veía le dijera que él la andaba buscando como alma en pena, todavía me acuerdo de eso. Eso fue a las doce del día y a las tres de la tarde se suicidó.*³⁶

Lejos de ser un simple dato entre otros, el hecho de que Andrés Caicedo hubiera conocido *el mismo* día de su muerte un ejemplar de *¡Que viva la música!* (“el primer ejemplar”), tiene el efecto de intensificar la creencia en la *necesidad* de su suicidio (no había otra forma de morir), convirtiéndose en una especie de indicio “supersticioso” que la confirma. En cualquier caso, es la consagración la que les otorga un sentido profético a esos “datos” que, a nuestra mirada, aparecen como evidentes. Así pues, que Andrés Caicedo se matara el día en que tuvo en las manos el primer ejemplar de su novela, hace que su muerte parezca más increíble y absurda, al mismo tiempo inevitable y arbitraria: una muerte con atributos, tan singular como quien la causa a sí mismo.

³⁴ R. Caicedo, “A mi hermano le gustaba ir al cine”, en: *Contrastes –El Pueblo–*, Cali, 6 de octubre de 1985, pp. 10-12. La cita en p. 10.

³⁵ Cf. “¡Andrés Caicedo vive!”, en: *Gaceta Dominical –El País–*, Cali, 7 de marzo de 1993, p. 3-6. La cita en p. 6.

³⁶ F. Cruz Kronfly, entrevista con Margarita Solari, diciembre de 1977, en M. Solari, *op.cit.*, p. 121. Cruz Kronfly se refiere a Patricia Restrepo, directora de cine, con quien Caicedo vivió en Bogotá y también en Cali antes de su muerte.

Los “pormenores” a los que, no sólo en el caso de Andrés Caicedo, la consagración literaria asigna tanta importancia, no hacen más que confirmar por lo tanto la grandeza y la singularidad del artista. Esto es precisamente lo que plantea Roland Barthes cuando, en un breve artículo dedicado al “mito” del escritor “en vacaciones”, observa:

(...) El mito de las “vacaciones literarias” se extiende muy lejos, mucho más allá del verano; las técnicas del periodismo contemporáneo se dedican cada vez más a ofrecer un espectáculo prosaico del escritor: pero sería un grave error tomar este hecho como un esfuerzo de desmistificación. Es todo lo contrario. Sin duda, a mí, simple lector, puede parecerme conmovedor y hasta sentirme halagado por participar, gracias a la confidencia, de la vida cotidiana de una raza seleccionada por el genio; sin duda sentiría deliciosamente fraternal a una humanidad en la que sé, por los diarios, que un gran escritor usa pijamas azules y que un joven novelista gusta de “las chicas bonitas, el queso reblochon y la miel de lavanda”. Pero esto no impide que el saldo de la operación sea que el escritor se vuelva un poco más estrella, que abandone un poco más esta tierra por una morada celeste donde sus pijamas y sus quesos no le impiden, de ninguna manera, retomar el uso de su noble palabra demiúrgica.³⁷

Desde este punto de vista, la consagración literaria puede considerarse también una forma de fetichismo: no sólo convierte en propiedades innatas –vocación, precocidad, talento, genio, predestinación al suicidio– lo que es el resultado de un conjunto de relaciones sociales, sino que asigna a ciertos objetos e imágenes (*se mató el día en que tuvo el primer ejemplar en las manos*) una vida independiente, otorgándoles al mismo tiempo un carácter “sagrado” que pareciera revelar su naturaleza.³⁸

Para dar otro ejemplo de cómo la consagración literaria hace importantes los “pormenores sin importancia”, podemos citar el caso de los objetos presentados durante una exposición dedicada a conmemorar el aniversario número veinticinco

³⁷ R. Barthes, “El escritor en vacaciones”, en *Mitologías* [1957]. Madrid, Siglo Veintiuno, 2000, pp. 31-34. La cita en p. 33. Aunque el artículo de Barthes no se refiere explícitamente a la consagración literaria, todas sus reflexiones no hacen más que aludir a este fenómeno y a los rasgos generales de su funcionamiento.

³⁸ Para la relación entre imagen e idealización, véase Estanislao Zuleta, “Idealización en la vida personal y colectiva” [1982], en *Elogio de la dificultad y otros ensayos* [1994]. Cali, Fundación Estanislao Zuleta, 2001, pp. 45-69. “(...) La idealización es un proceso que opera por medio de imágenes, que toma determinados momentos del pasado, aislándolos del conjunto, de la totalidad articulada y de la continuidad y confiriéndoles un valor de emblemas, como si en ellas se condensará todo el sentido o se contuviera la esencia de una relación, de una persona o de una época de la vida.” Cf. *Ibid.*, p. 49.

de la muerte de Andrés Caicedo³⁹, en donde se exhibieron, entre otras cosas, su máquina de escribir, los originales de *¡Que viva la música!*, las primeras ediciones de sus libros, sus discos de rock y salsa y algunas fotografías que se han convertido en emblemas, donde aparece con bluyín ajustado, camiseta blanca de manga larga ceñida al cuerpo, zapatos de goma cafés, pelo largo por debajo de los hombros y gafas gruesas de marco cuadrado.

Desde luego, no tendría ningún interés exhibir estos objetos e imágenes si no consiguieran, como dice E. H. Gombrich con respecto a los símbolos de la Revolución Francesa, “the loyalties and the love of the crowd”, si fueran simples representaciones de conceptos abstractos⁴⁰, objetos convencionales que sólo interesarán a quien ha decidido sacarlos del anonimato. Por lo demás, estos objetos (e imágenes) permiten, como propone Barthes en el artículo antes citado, que el público participe de ese prosaísmo que, en el caso de los “hombres de letras”, no hace más que confirmar, haciéndola más sorprendente, su singularidad:

*Proveer públicamente al escritor de un cuerpo bien carnal, revelar que le gusta el blanco seco y el biftec jugoso, es volver para mí aún más milagrosos, de esencia más divina, los productos de su arte. Los detalles de su vida cotidiana, en vez de hacer más próxima y más clara la naturaleza de su inspiración, confirman la singularidad mítica de su condición: sólo puedo atribuir a una superhumanidad la existencia de seres tan vastos como para usar pijamas azules en el mismo momento en que se manifiestan como conciencia universal o, más aún, declarar el gusto por los reblochon con la misma voz con la que anuncian su próxima Fenomenología del Ego.*⁴¹

Así pues, no se niega la singularidad de Andrés Caicedo si en las exposiciones aparecen las fotografías de su primera comunión o de sus vacaciones en San Andrés, o si en otras se dirige al lente de la cámara con una botella de cerveza *Póker* en la mano. Lo que Barthes llama “la alianza espectacular de tanta nobleza y de tanta futilidad”⁴², los “pormenores sin importancia” a los que se refiere Jaramillo-Zuluaga, ese prosaísmo del cual la consagración no puede prescindir, es el elemento profano sin el cual lo sagrado no puede existir; la prueba de que, incluso los “santos”, tienen sus horas de debilidad. Cuando la vida de un escritor se

³⁹ Esta exposición, que se inauguró en el Centro Cultural Comfandi el 7 de marzo de 2002, tenía por título “Andrés Caicedo, un destino fatal”. La misma exposición, con algunos cambios, se realizó en la Biblioteca Central de la Universidad del Valle durante la “IX Feria del Libro Pacífico Colombiano”, entre el 12 y el 17 de marzo del 2003.

⁴⁰ E. H. Gombrich, “The Dream of Reason. Symbols of the French Revolution”, en *The uses of images. Studies in the social function of Art and visual communication* [1999]. London, Phaidon Press, 2000, pp. 162-183. Cf. en especial pp. 163-165.

⁴¹ *Op.cit.*, pp. 33-34.

⁴² *Ibid.*, p. 34.

ha transformado en destino, las “cosas sin importancia” cumplen la función de confirmar, *a posteriori*, todas las profecías. En el caso de Andrés Caicedo, su consagración es inseparable de un “esfuerzo” por mostrar que su suicidio no es más que la consecuencia lógica de lo que alguna vez dijo: que vivir después de los veinticinco años era una insensatez.

Las pastillas de seconal

Entre abril y mayo de 1976, durante su residencia en Bogotá, Andrés Caicedo intentó suicidarse dos veces. En ambas ocasiones ingirió una gran cantidad de *Valium*, añadiendo en la primera “profundas cortadas en las muñecas con el cuchillo de cocina más oxidado que pude encontrar”, según cuenta en una carta dirigida a finales de abril de ese mismo año a Jaime Manrique Ardila.⁴³ Después del segundo intento, ocurrido el 26 de mayo, Caicedo fue internado por su familia en una clínica de reposo, en donde permaneció poco más de un mes. Desde allí, escribió al menos dos cartas en las que se refiere a los motivos de sus intentos de suicidio.

Una de esas cartas está dirigida a Isaac León Frías, director de la revista peruana *Hablemos de cine*. En ella, el escritor caleño dirá: “Motivo: cumpleaños No. 25 en septiembre de este año y terribles celos por Patricia, infundados todos, pero es que es la primera vez que me enamoro y la experiencia ha resultado tenaz.”⁴⁴ En la otra, fechada el mismo día y dirigida a Hernando Guerrero, escribe: “Regresá hombre, antes de que yo cumpla 26 años (en septiembre cumplo 25): esa también fue una de las causas de mi suicidio: el atroz horror de la vida adulta.”⁴⁵

Es célebre la afirmación de Caicedo según la cual vivir después de los veinticinco años es una insensatez. Convertida en máxima, esta fórmula ha logrado darle un carácter de profecía realizada a su suicidio. De ahí se deriva, por ejemplo, la conclusión de que su muerte no hizo más que confirmar un destino al que el escritor caleño habría sido fiel de manera inequívoca. Es como si Caicedo hubiera dicho, casi con felicidad, “no le temo a la muerte”. Sin embargo, aun cuando pudiera comprobarse la autenticidad de estas palabras, no habría en principio ningún motivo para suponer que coinciden con la verdad de su suicidio, tal como se hace con la afirmación de que vivir después de los veinticinco años es una insensatez.

Por el contrario, hay razones para suponer que Andrés Caicedo no quería morir y que su suicidio está muy lejos de ser algo así como el principio de organización (el sentido) de su vida, si es que tal principio (o sentido) puede existir. Si uno lee las cartas que el escritor caleño dirigió a sus amigos y conocidos entre enero de 1972 y enero de 1977, tal vez lo primero que advierte es que en todas ellas hay un énfasis en lo que, sin mucha sutileza, podrían considerarse sus “problemas”. No es

⁴³ Carta del 25-IV-1976 para J. Manrique Ardila desde Bogotá, en “Nueve cartas inéditas de Andrés Caicedo”, *op.cit.*, p. 53.

⁴⁴ Carta del 22-VI-1976 para I. León Frías desde Bogotá, *ibid.*, pp. 55.

⁴⁵ Carta del 22-VI-1976 para H. Guerrero desde Bogotá, en M. Solari, *op.cit.*, p. 148.

sólo que Caicedo utilice un tono “exhibicionista” cuando habla de sí mismo, al referirse por ejemplo a sus proyectos de trabajo o a su relación con las mujeres, a la muerte o a su tarea como crítico de cine, sino que lo hace con una conciencia que, con alguna imprecisión, podríamos llamar “desgraciada”: la conciencia de alguien a quien le atormenta que sus esperanzas y expectativas superen con mucho las posibilidades y los “medios” de realizarlas, sin importar qué tan justificada o no juzguemos esa preocupación.

Cuando menos, es posible ver en las siguientes palabras de Andrés Caicedo un indicio de la incertidumbre que sentía con respecto a su capacidad como escritor, aun si se refiere solamente a su labor como crítico de cine:

*He de confesarte que acabo de superar una crisis de decepción en cuanto a mi actividad como crítico. Mi viaje a Silvia coincidió con la crisis. Muchísimos problemas emocionales, que tal vez podré relatarte mejor si algún día llegamos a encararnos. La compañía con una niña de 12 años super-veloz, super-violenta y super-disipada me obligó a rebajarme al estado propio de su edad, a renegar de mi cultura y de mi pobreza, y a dedicarme a la vida campestre, despreocupada, andar sin gafas por la calle y olvidarme de compromisos intelectuales y todo eso. Además, ya tengo 23 años, y hay amaneceres en que las tristezas están a punto de matarme (...).*⁴⁶

Desde luego, no es cuando escribe “acabo de superar una crisis de decepción en cuanto a mi actividad como crítico” cuando se revela con más claridad la incertidumbre de Caicedo, sino cuando insiste en su edad (“además, ya tengo 23 años”), que para él parecía aumentar en relación inversa a sus posibilidades de “ser escritor”. ¿De dónde le venía, pues, a Caicedo, “el atroz horror de la vida adulta”? Para intentar una respuesta a esta pregunta, habría que poner entre paréntesis las afirmaciones más comunes: en primer lugar aquella, bastante romántica, de que Andrés Caicedo se suicidó para no rendirse a los “compromisos mundanos” del mercado, la familia y demás instituciones “burguesas”, es decir, para morir con las “ideas vigentes”. Igualmente, habría que dejar de lado aquellas explicaciones que conciben su suicidio como el efecto mecánico de causas independientes y externas a su trayectoria personal, como si se tratara de la acción de fuerzas sociales invariables sobre una naturaleza individual igualmente invariable.

Se ve muy bien, por otra parte, que ambas interpretaciones son solidarias: desde el momento en que se afirma que Caicedo murió como una forma de no traicionar sus principios no queda más que decir que fue un “suicidio de la sociedad”. Es lo que aparece con toda claridad en un artículo escrito por Harold Alvarado Tenorio

⁴⁶ Carta del 2-I-1975 para I. León Frías desde Cali, en “Nueve cartas inéditas de Andrés Caicedo”, *op.cit.*, p. 46. En la carta, Caicedo hace referencia a un viaje que realizó al municipio caucano de Silvia hacia finales de 1974.

poco tiempo después de su muerte: “Andrés Caicedo Estela no sólo es uno de nuestros grandes escritores, sino que como José Asunción Silva, tuvo el valor de partir pronto de una tierra mísera que no quería comprender su genio. Ese es el gran destino de los que sí saben para qué es la vida.”⁴⁷

A la inversa, si uno acepta que la sociedad actúa como una especie de realidad ajena a los individuos, no tarda mucho en llegar a la conclusión de que Caicedo pertenecía a esa rara estirpe de espíritus nobles e iluminados que no soportan su influjo. En todo caso, se mantiene la oposición entre lo individual y lo colectivo sobre la que se apoyan indistintamente las operaciones de la consagración literaria.

Por el contrario, si Andrés Caicedo sentía horror de la vida adulta, si el paso del tiempo era para él una evidencia tan angustiosa, hay que tratar de buscar el origen de ese horror —de ese temor al fracaso— en la relación entre ambos polos, el individual y el colectivo. De esta manera, es posible preguntarse si su rechazo de los “compromisos mundanos” no constituía algo más que una complaciente manifestación de buena conciencia. El 8 de abril de 1976, refiriéndose a la aparición del que sería el último número de su revista, le escribe a Miguel Marías:

*Si alguna vez sale Ojo al cine No. 5 será una edición mucho más barata porque lo que llevamos hasta ahora me tiene prácticamente arruinado; es duro levantarse y tener que ofrecer la revista por las calles antes de conseguir para el desayuno. Además no quiero levantarme más, Miguel, no quiero sentir ese terror de nuevo. Ya estarás pensando que me expreso desde el snobismo existencialista de hace mil años, pero es que ya no puedo más con la vejez de mi adolescencia, ya no puedo más con las exigencias que me hacen los malditos intelectuales ni las que me hace mi alma educada según el cumplimiento del deber y del arrepentimiento.*⁴⁸

Más que una especie de conciencia social o de rechazo político de los “compromisos mundanos”, lo que parecen revelar estas palabras es el desencanto de quien, de pronto, ha intuido que sus deseos eran incompatibles con las posibilidades objetivas de realizarlos. Para Andrés Caicedo, el sentimiento de la “vejez de la adolescencia”, esa conciencia de una juventud demasiado larga, cerraba el campo de sus opciones, hacía más difícil la aceptación de una vida que, tal vez, juzgaba inaceptable: el envejecimiento social representaba una evidencia demasiado amarga para quien había soñado “ser escritor”, vivir en cierto modo por fuera del mundo.

Las cartas de Caicedo muestran, por otra parte, el anhelo borroso que tenía de que se convirtieran más tarde en el testimonio de su experiencia literaria. Así es

⁴⁷ H. Alvarado Tenorio, “¡Que viva la música!”, en: *Dominical –El País–*, Cali, 1 de mayo de 1977, p. 7.

⁴⁸ Carta del 8-IV-1976 para M. Marías desde Bogotá, en “Nueve cartas inéditas de Andrés Caicedo”, *op.cit.*, p. 51.

como, a Patricia Restrepo, después de contarle algunas cosas sobre la preparación de su libro *El atravesado*, Caicedo le dice:

Estuve el viernes y el sábado tirando fuerte salsa, con la pandilla salvaje de Clarisol, sudando muchísimo porque, como quien dice, ya que el trabajador de la cultura no hace esfuerzo físico, entonces pues que baile, que se dedique a la sanísima actividad del sudor bailando la música caliente. Ay Patricia. Somos infelices, hermanita, pero nuestro alimento principal es el sufrimiento. Como quien dice, si el poeta deja de sufrir, deja de escribir, y punto final.⁴⁹

El mismo Caicedo da pruebas de la relación que mantenía con su correspondencia en una carta a Miguel Marías, fechada en agosto de 1975: “... Recién ahora, y estimulado por tu ejemplo, es que renuevo el género epistolar, en donde se puede encontrar, después de mi muerte, algo de lo mejor que he escrito.”⁵⁰ En cualquier caso, así como de este fragmento no puede deducirse que Andrés Caicedo tuviera un conocimiento seguro de su suicidio a los veinticinco años, tampoco puede sacarse la conclusión de que escribiera sus cartas con el propósito explícito de su publicación. Más que *saber* de su suicidio y de la publicación de sus cartas, Andrés Caicedo parecía fantasear con ambas cosas, lo cual era, en cierto modo, una forma de insistir, como quien trata de convencerse de algo, en la posibilidad de una esperanza. Hay algo de esto en una carta que escribe a Hernando Guerrero en junio de 1974, en la que alude a una correspondencia anterior que no conocemos:

*Hubo dos frases de tu carta que no me gustaron ni cinco. La primera porque no la entendí en semejantes términos tan contundentes, la segunda porque no supe a qué venía, cuál era el caso: “... tu carta, como siempre muy cerca de la muerte a pesar del infinito esfuerzo por demostrar vitalidad.” Estoy cerca de la muerte, de acuerdo, moriré joven y pobre sin conocer mujer, pero no hago esfuerzos infinitos para demostrar que no, antes estoy bandereando con eso (...).*⁵¹

No es por lo tanto un conocimiento pleno de lo que le espera lo que revelan las palabras de Caicedo cuando escribe: “(...) En donde se puede encontrar, después de mi muerte, algo de lo mejor que he escrito”, sino más bien una fantasía, la inquietud de alguien que mantiene una relación ambigua con su muerte. Es como si detrás de ese énfasis en sí mismo, de esa reiteración de su angustia, de esa obsesión con la muerte, Caicedo estuviera enviando un mensaje de auxilio; como si, al insistir

⁴⁹ Carta del 10-IX-1974 para P. Restrepo desde Cali, *ibid.*, p. 43.

⁵⁰ Carta de VIII-1975 para M. Marías desde Bogotá, *ibid.*, p. 49.

⁵¹ Carta del 31-VI-1974 para H. Guerrero desde Cali, en M. Solari, *op.cit.*, p. 143. Se ve muy bien que a Caicedo no le gustó “ni cinco” la segunda frase de esta carta porque era una especie de verdad incómoda que se negaba a admitir. Por otro lado, “banderear” con la muerte era quizá una forma de convencerse a sí mismo —convenciendo a los demás— de que era un asunto bajo control. Así, la respuesta de Caicedo a la frase de su amigo es más bien complementaria.

en ello (a veces con humor, siempre con un poco de patetismo), estuviera a la vez tratando de alentar una esperanza, de convencerse a sí mismo de la posibilidad de un cambio, de un giro inesperado. Como cuando escribe, en carta a Miguel Marías de septiembre de 1975, sobre la próxima aparición de su libro *El atravesado*. Después de un largo inventario del trabajo acumulado (críticas para los diarios, diagramación del número 3 de *Ojo al cine*, consecución de fondos para la publicación de la revista), Caicedo dirá:

*[He estado] atareado en otra imprenta (famosa por su incumplimiento) para que me cumplan con la edición de mi libro, que al final saldrá, muy reducido, conteniendo apenas dos cuentos (uno de 50 páginas y otro de una y media) para el 28 de septiembre, un día antes de mi cumpleaños No. 24, día en el que, si amanezco muy obsesionado con Billy The Kid y decido que no vale la pena empezar los 25, me pegaré un tiro. Pero no te preocupes, que te haré llegar mi libro (...).*⁵²

El sufrimiento que, sin mucho esfuerzo, puede comprobarse en las cartas de Caicedo, ese acento en la muerte que es al mismo tiempo una manera (poco importa qué tan eficaz) de no desesperar, se ha transformado curiosamente en la apacible decisión de un escritor que “muy temprano” se dio cuenta de que vivir después de los veinticinco años era una insensatez. Philippe Ariès, en un breve artículo que presentó en París en julio de 1981 ante una asociación para la prevención de la muerte voluntaria, se refirió a la diferencia entre suicidio radical e intento de suicidio.⁵³ Sobre este último dice: “El intento es (...) un llamado, un signo de alguien que aún espera respuesta, hasta un umbral que, una vez superado, se convierte en suicidio efectivo.”⁵⁴ “Dar la impresión de matarse sin hacerlo realmente”, “darse una oportunidad”, “llamar la atención o ejercer presión” son algunas de las expresiones que Ariès utiliza para referirse al significado del intento de suicidio.

Al menos como hipótesis, podemos pensar que éste era el caso de Caicedo: el caso de alguien que esperaba una oportunidad (la muerte era lo irreparable) y que dando la impresión de matarse sin hacerlo realmente se resistía a admitir que no había respuesta. En una carta de abril de 1976, le escribe a Jaime Manrique Ardila: “Lo único que importa es la pasión que lleva a la muerte. El que busque el amor como una forma de pasar el rato es un inmoral, y yo con mi muerte a plazos tengo y no quiero saber nada de nadie más.”⁵⁵ La “muerte a plazos” de Caicedo se

⁵² Carta del 18-IX-1975 para M. Marías desde Cali, en “Nueve cartas inéditas de Andrés Caicedo”, *op.cit.*, p. 47.

⁵³ Ph. Ariès, “El suicidio”, en *Ensayos de la memoria. 1943–1983* [1993]. Bogotá, Norma, 1995, pp. 243-256.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 251.

⁵⁵ Carta del 25-IV-1976 para J. Manrique Ardila desde Bogotá, en “Nueve cartas inéditas de Andrés Caicedo”, *op.cit.*, p. 54.

asemeja a la que imaginaba para sí Harry Haller, el personaje de *El lobo estepario*. En las primeras páginas del libro, Hermann Hesse escribe:

Como toda fuerza puede también convertirse en una flaqueza (es más, en determinadas circunstancias se convierte necesariamente), así puede a la inversa el suicida típico hacer a menudo de su aparente debilidad una fuerza y un apoyo; lo hace en efecto con extraordinaria frecuencia. Entre estos casos cuenta también el de Harry, el lobo estepario. Como millares de su especie, de la idea de que en todo momento le estaba abierto el camino de la muerte no sólo se hacía una trama fantástica melancólico-infantil, sino que de la misma idea se forjaba un consuelo y un sostén.⁵⁶

Harry Haller le fija un plazo a su muerte:

Finalmente llegó, a la edad de unos cuarenta y siete años, a una ocurrencia feliz y no exenta de humorismo, que le producía a veces gran alegría. Fijó la fecha en que cumpliera cincuenta años como el día en el cual había de poder permitirse el suicidio. En dicho día, así lo convino consigo mismo, habría de estar en libertad de utilizar la salida para caso de apuro, o no utilizarla, según el cariz del tiempo. Aunque le pasase lo que quisiera, aunque se pusiera enfermo, perdiese su dinero, experimentara sufrimientos y amarguras, ¡todo estaba emplazado, todo podía a los sumo durar estos pocos años, meses, días, cuyo número iba disminuyendo constantemente! Y, en efecto, soportaba ahora con mucha más facilidad muchas incomodidades que antes lo martirizaban más y más tiempo, y acaso lo conmovían hasta los tuétanos. Cuando por cualquier motivo le iba particularmente mal, cuando a la desolación, al aislamiento y a la depravación de su vida se le agregaban dolores o pérdidas especiales, entonces podía decirles a los dolores: «¡Esperad dos años no más y seré vuestro dueño!» Y luego se abismaba con cariño en la idea de que el día en que cumpliera los cincuenta años llegarían por la mañana las cartas y las felicitaciones, mientras que él, seguro de su navaja de afeitar, se despedía de todos los dolores y cerraba la puerta tras sí.⁵⁷

Por supuesto, en este caso la novela de Hesse sólo es útil como lente: de su lectura podemos obtener nuevas claves de interpretación del suicidio de Andrés Caicedo, pero no la interpretación misma. Sin embargo, es posible la sospecha de que, al referirse a la muerte con esa mezcla de desencanto cínico y ostentación, Caicedo lo hacía con el deseo de conjurar una realidad que no lo dejaba tranquilo: quería que sus amigos y conocidos supieran cuánto sufría, “banderear” con su suicidio para salvarse, en cierto modo, de esa posibilidad. En una entrevista que

⁵⁶ Hermann Hesse, *El lobo estepario* [1927]. Madrid, Alianza, 2002, p. X.

⁵⁷ *Ibid.*, p. XI.

concedió en diciembre de 1977, Umberto Valverde recuerda: “Por periodos estuvimos bien, en el último periodo [de su vida] estábamos conversando mucho; después de haber hecho un intento de suicidio con pastas, cuando salió de la clínica me contó lo que había pasado, a él le encantaba contar.”⁵⁸ Con respecto a su muerte, parece claro que Andrés Caicedo no quería tomarse en serio e intentaba persuadirse de que había una esperanza. Contar era una forma de hacerlo.

A los 16 años, interrogado sobre la manera en que pensaba asegurar su subsistencia, Caicedo respondió: “Mi deseo es vivir de lo que escriba. Claro que en un medio tan difícil como el nuestro, para lograr tal objetivo, es necesario asegurarse otra fuente. Pienso acabar estudios mayores de letras, publicidad y teatro, pero siempre estaré a la pelea de subsistir por medio de la literatura.”⁵⁹ Con anterioridad, a la pregunta: “¿cree que nació para escribir?”, Caicedo había contestado: “Actualmente está tan arraigada la escritura en mí y mi mensaje es tan necesario, que creo que nací para escribir y vivo para poder hacerlo.”⁶⁰

No parecen las palabras de un hombre que *sabía* que iba a suicidarse. Pero tampoco las de un hombre que no *lo sabía*. Afirmar una cosa o la otra es indiferente a partir del momento en que se rechaza una concepción uniforme de la vida. No hay ninguna oposición en términos de verdad y mentira entre el escritor que creía que vivir después de los veinticinco años era insensato y aquel que, nueve meses antes de su muerte, afirmaba estar alejando de sí la idea del suicidio. Es así como, el 22 de junio de 1976, Caicedo le escribe a Isaac León Frías:

*A eso del 26 de mayo cometí un segundo intento de suicidio: me tomé 125 pastillas de Valium 10 y si no es por mi hermana, que viajó oportunamente de Cali a Bogotá, me toteo. Como 15 días antes me había tomado 25 de las mismas y cortado las venas con toda la seriedad del caso, mi familia decidió internarme. Motivo: cumpleaños No. 25 en septiembre de este año y terribles celos por Patricia, infundados todos, pero es que es la primera vez que me enamoro y la experiencia ha resultado tenaz. Pero bueno, ella me ha visitado dos veces y me llama todos los días y me ama muchísimo y yo ya estoy alejando de mí la idea del suicidio. Llegar a viejitos tocará, hermano.*⁶¹

⁵⁸ U. Valverde, entrevista con Margarita Solari, diciembre de 1977, en M. Solari, *op.cit.*, p. 137.

⁵⁹ Cf. “Yo, Andrés”, en: *Gaceta Dominical –El País–*, Cali, 2 de marzo de 1997, p. 6. La entrevista apareció originalmente el 27 de junio de 1968 en el periódico *El Siglo*.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 5.

⁶¹ Carta del 22-VI-1976 para I. León Frías desde Bogotá, en “Nueve cartas inéditas de Andrés Caicedo”, *op.cit.*, pp. 54-55. Según esta carta, el primer intento de suicidio de Caicedo habría ocurrido también en mayo. Sin embargo, dos cartas indican que ocurrió en realidad en abril de 1976. Cf. *ibid.*, carta del 8-IV-1976 para Miguel Marías desde Bogotá y carta del 25-IV-1976 para Jaime Manrique Ardila desde Bogotá, pp. 50-54.

Andrés Caicedo se suicidó a los veinticinco años, pero no lo hizo en cumplimiento de ningún destino. El escritor para quien, supuestamente, el suicidio era el único final posible, es también el mismo que, refiriéndose a los efectos causados por el suministro de una droga después de su segundo intento, escribe en su diario el 28 de julio de 1976:

¿Quién soy yo? Las cosas que antes me movían hoy me dejan por fuera, como si fuera un extraño a ellas. Y si estoy sintiendo esto con sólo dos inyecciones, ¿cómo hubiera sido con más? ¿Será que ya no hay remedio? ¿Será que ya me cambió el metabolismo? ¿Será que esta droga terrible se queda en el organismo y lo deja a uno sin oportunidad de nada en la vida? ¿Por qué fue que me inyectaron esto? Naturalmente, escribo estas líneas con una gran angustia. Que me den un contrarrestante más fuerte o que me extraigan la droga de mi cuerpo. Ya no puedo más. No es justo haber estado un mes y seis días en una clínica de reposo para después sentirse tan mal. Me han colocado en una posición desesperada. Yo quiero sentirme bien. Quiero sentirme como antes. Éste que ahora dice llamarse Andrés Caicedo no lo es más. 'Por favor', ayuda.⁶²

Conclusiones

A través del estudio del ejemplo de Andrés Caicedo, hemos tratado de acercarnos al funcionamiento de un fenómeno que no es exclusivo del mundo literario: la consagración. Definida como forma específica de reconocimiento, la consagración literaria (y, en términos generales, artística), es también una creencia compartida en la singularidad de la obra de arte y del “creador”, singularidad que consiste en la ausencia de cualquier determinante distinto a su naturaleza increada. A este respecto, puede citarse a P. Bourdieu cuando escribe:

El amor por el arte, como el amor a secas, incluso y sobre todo el más arrebatado, se siente fundamentado en su objeto. Para convencerse de tener razón (o razones) para amar recurre muy a menudo al comentario, esa especie de discurso apologético que el creyente se dirige a sí mismo y que, si por lo pronto tiene el efecto de intensificar su creencia, también puede despertar la creencia en los demás e inducirlos a ella.⁶³

El presente artículo ha querido mostrar que ese amor por el arte que se siente fundamentado en su objeto y que recurre a la celebración, es también (como algunas

⁶² Citado en carta del 8-XII-1976 para Isaac León Frías desde Bogotá, *ibid.*, p. 56.

⁶³ *Las reglas del arte. Op.cit.*, p. 14.

sociologías) una forma de empobrecimiento de la producción cultural y de sus productos. Por lo demás, si, como se supone, la obra de arte es una especie de milagro que no admite ninguna explicación, sólo es posible acceder a ella (a su comprensión y a su goce) por una especie de don igualmente milagroso, que funciona al mismo tiempo como un mecanismo de exclusión.

En el caso de Andrés Caicedo (pero podría comprobarse también en otros), la consagración ha puesto en orden lo azaroso, huidizo e involuntario que hay en su vida, convirtiéndolo en un “elegido” y otorgándole el dudoso privilegio de un destino personal. El efecto de esta operación ha sido una existencia en la que cada detalle era coherente con ese destino, el suicidio, que funciona como “Fin de la Historia” y causa final de todo su pasado.

Por último, quisiéramos referirnos a algunas preguntas que surgieron durante el desarrollo de este trabajo, y que pueden ser posibles vías de investigación para continuarlo. Así por ejemplo, es posible preguntarse por la relación entre la consagración de Andrés Caicedo y la devaluación de sus obras. En efecto, Caicedo es, al menos en ciertos espacios sociales (definirlos también haría parte del trabajo), un escritor “superado”: admirarlo no representa ya un signo de prestigio. ¿Cómo se relaciona este fenómeno con la divulgación de sus libros? ¿En qué medida la aparición de nuevos grupos de lectores ha contribuido a su devaluación? ¿Cuáles son las características de esos nuevos grupos de lectores y espacios de circulación? ¿Cuáles son las definiciones que se enfrentan a propósito de su figura? ¿Quiénes defienden su imagen de “escritor maldito” y quiénes lo consideran un escritor “superado”?

A partir de estas preguntas, es posible aproximarse asimismo al estudio de la consagración como forma de autoconsagración. En efecto, los herederos de una tradición, los discípulos de un maestro y en general todas aquellas instituciones y agentes que administran su legado, reclaman y obtienen para sí la autoridad y el prestigio que de ahí se deriva. Andrés Caicedo ocupa en el mundo literario la posición del artista puro (posición que se define en relación con otras, y por lo tanto está sujeta a desplazamientos), que no admite para su labor justificaciones políticas o comerciales. Estos rasgos, por supuesto, no son una “invención” de sus herederos, de los críticos o de las editoriales. Sin embargo, al exaltarlos (o rechazarlos) es claro que también los crean, y, de este modo, se presentan y se crean a sí mismos. La rebeldía y el desencanto que rodean a la figura de Caicedo son atributos que se oponen a otras formas de creación literaria, por ejemplo “comprometidas” o “comerciales”, a las que, de manera práctica o pensada, ellos también se oponen.

Este conjunto de problemas, apenas esbozados, permitiría avanzar en un análisis que tome en cuenta la noción de campo literario como espacio de relaciones objetivas entre productores culturales, noción que en todo caso funcionaría no como un dato preexistente sino como una posibilidad de interpretación. Esto permitiría además superar la oposición entre lectura externa y lectura interna, que tienen en común la concepción de la obra de arte como *reflejo*: del “contexto” en que ha sido producida,

convertida por lo tanto en testimonio o documento de una clase social, o de la experiencia aislada e irreductible del artista. En el caso de Andrés Caicedo, la forma que ha tomado la consagración está más próxima a esta última, como si su literatura sólo pudiera enviar a su “biografía” y viceversa. De esta manera, se cierra el círculo virtuoso del creador “absolutamente fiel a sí mismo”, “imagen del escritor” que, en lugar de ser aceptada como explicación, debe ser explicada.

Finalmente, queda también abierta la posibilidad de estudiar el suicidio de Andrés Caicedo a partir de una perspectiva sociológica que no oponga lo individual y lo colectivo. Desde luego, en este terreno son más comunes las *declaraciones* que las *demonstraciones*, y sólo en la práctica del oficio podría avanzarse en un análisis de este tipo. Lo que se ha intentado aquí ha sido mostrar que, tanto en sus versiones más apologéticas como “académicas”, la consagración literaria no ha dicho la última palabra sobre los escritores y sus obras.

Los músicos en Cali: profesión, prácticas y público en el siglo XX¹

Isabel Llano²

Resumen

La situación de los músicos profesionales en Cali a finales del siglo veinte es relativamente precaria e inestable, debido principalmente a la ausencia de un sólido mercado del arte y a la presencia de mecenazgos débiles. Todo ello pese a los evidentes progresos que muestra la profesionalización de la música a lo largo de todo el siglo. Lo anterior se comprueba al examinar las relaciones entre instituciones musicales y públicos, las prácticas musicales predominantes y sus condicionamientos, la composición del campo musical y las luchas simbólicas que protagonizan sus agentes, o la forma en que tiende a resolverse la tensión entre “música académica” y “música popular”, cosas que aquí se examinan.

Abstract

The situation of the professional musicians in Cali at the end of the Twentieth Century is relatively precarious and unstable, due mainly to the absence of a solid art market and to the presence of weak sponsorship. This occurs in spite of the clear advances of the professionalization of music along the whole century. This is validated when one examines the relationships between musical institutions and public audiences, the dominant musical practices and its restrictions, the composition of the musical field and the symbolic wars led on by its agents, or the form in which the tension between “academic music” and “popular music” tends to be resolved; all of these aspects are examined here.

Palabras Claves: Música, arte, cultura, músicos profesionales, campo musical, mecenazgo, instituciones musicales, Cali, Colombia.

¹ Este artículo reelabora materiales de la investigación *Situación Social del Músico en Cali a fines del siglo XX*, que fue presentada como trabajo de grado en la Maestría en Comunicación y Diseño Cultural, Universidad del Valle, Cali, 2002.

² Licenciada en Música y Magíster en Comunicación y Diseño Cultural de la Universidad del Valle. Profesora de la Carrera de Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana (Cali). Estudiante de Doctorado en Periodismo y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Si viviera sólo de ser concertista no podría sostenerme, pues a un mismo solista sólo se le da la oportunidad de tocar con la orquesta cada dos años y lo que le pagan a uno se le va en el vestido, los zapatos y el peinado (...) Aquí hay mucha ignorancia: cuando me preguntan ¿qué hace? y respondo que soy pianista, me dicen ¿y qué estudiaste?

Testimonio de una pianista del Conservatorio
“Antonio María Valencia”

La situación de los músicos con formación académica en Cali está condicionada por los rasgos de la sociedad a la que pertenecen. Aquí las profesiones artísticas y el arte en general no cuentan con sistemas de patronazgo o mercados artísticos suficientemente amplios y sólidos como para asegurar la estabilidad en el ejercicio de la profesión, cosa que sí ocurre en otras sociedades donde funciona un sistema de patronazgo estatal o existen importantes asociaciones filantrópicas.³

Para realizar el análisis de las particularidades que tenía la relación entre los músicos y la sociedad en Cali a finales del siglo veinte, nos hemos valido de los aportes de varios autores que se complementan entre sí. Norbert Elias nos ayuda a comprender la situación del artista en la sociedad de mercado; Raymond Williams nos ofrece definiciones con las que podemos clasificar las instituciones o instancias mediadoras que configuran el público o el mercado artístico característicos en ese tipo de sociedad; Pierre Bourdieu nos permite señalar cómo se sitúa o se mueve el artista, en el espacio social, respecto a su público y, en el campo musical, respecto a los otros agentes que conforman el campo; de Pierre-Michel Menger, quien ha estudiado las características contemporáneas del mercado laboral artístico en Francia, hemos tomado la idea del arte como empleo, así como otros aspectos de interés teórico y metodológico útiles para nuestros propósitos.

A continuación se examinarán, primero, algunos antecedentes de la profesionalización de la música en Bogotá y Cali; luego, la situación social de los músicos con formación académica en Cali a finales del siglo veinte, poniendo el énfasis en las relaciones entre instituciones musicales y públicos, el perfil de los agentes y sus luchas en el campo musical; y, finalmente, los rasgos básicos de los propios músicos.

Profesionalización tardía

Mientras que en las sociedades europeas de comienzos del siglo XIX los artistas ya contaban con unas condiciones sociales que favorecían la configuración de un

³ Aunque nuestra investigación se propone describir la situación social de los músicos académicos, dada la estrecha vinculación que estos músicos tienen con las prácticas que giran alrededor de las músicas populares y de otras músicas (publicitaria, autóctona, etc.), en muchas oportunidades hacemos anotaciones que pueden servir para esbozar la situación social de los músicos en general.

mercado artístico (ediciones musicales y generalización de conciertos que el público pagaba, por ejemplo), en Colombia, debido a la lucha independentista, las actividades artísticas no eran una preocupación mayor de las elites sociales o políticas. A mediados de ese siglo los músicos y las instituciones musicales competían en Santafé por ganarse el favor de un mercado musical que apenas comenzaba a configurarse. Las prácticas musicales en el siglo XIX se enmarcaban en modelos europeos y obedecían al carácter funcional de la música: música en las iglesias, para las procesiones, la retreta dominical, el cambio de guardia, etcétera.

El hecho de que la música tuviera un carácter funcional, es decir fuera “arte de uso”, se debía no sólo al gusto de la sociedad de la época sino al todavía incipiente desarrollo profesional en este ámbito⁴. Hasta entonces la música era considerada como un pasatiempo o como un oficio que se heredaba. Sólo a finales del siglo XIX, gracias a la presencia de la *Academia Nacional de Música* (1882-1910), se inició el proceso de profesionalización del músico en Colombia, con lo cual la ocupación quedó al alcance de un mayor número de personas y elevó su estatus social. Además, en 1887 la institución mencionada abrió una sección femenina en un horario distinto a la sección masculina, reconociendo con ello la importancia de la mujer en el ejercicio de la música. No obstante, y aún contando con los importantes aportes de músicos extranjeros, que han sido evidentes a todo lo largo de la historia de la música en nuestro país, la formación musical era entonces de bajo nivel.

Con el propósito de continuar el desarrollo profesional de los músicos de acuerdo con estándares internacionales y establecer diferencias entre la música popular y la música académica, Guillermo Uribe Holguín (Bogotá 1880-1971), director del primer conservatorio a nivel nacional –la *Academia Nacional de Música* pasó a ser *Conservatorio* desde 1910– y primer compositor colombiano “de escuela”, tomó a comienzos del siglo XX la decisión de orientar el estudio de la música alrededor del repertorio “clásico” europeo⁵. Esta postura etnocentrista supuso la exclusión de la música popular del *Conservatorio de Bogotá* y de las otras instituciones de educación musical superior que se fundaron posteriormente a nivel

⁴ Norbert Elias señala, en su estudio sobre las sociedades de corte, donde existió el sistema de mecenazgo, que la transición del arte producido para un mecenas al arte producido para un público más o menos anónimo, es decir para el mercado “libre”, no fue solamente un suceso económico sino que además implicó una transformación en la estructura del arte. Esta transición significó el incremento del poder del artista frente al público, posibilitando a los artistas el poder tener bajo su control la creación de su obra sin preocuparse del gusto de la clientela o de los cánones estéticos que la sociedad imponía. Con esta transformación, el arte y los artistas pasaron de la fase del arte artesanal a la fase del arte artístico, esto es, el arte pasó de ser “arte de uso” a ser “arte”. Cf. N. Elias, *Mozart: sociología de un genio*, Ed. Península, Barcelona, 1998.

⁵ Uribe Holguín adoptó programas curriculares según el modelo de la *Schola Cantorum* de París, donde él había estudiado. De esta manera se empezó a actualizar el estado de la música académica en relación con Europa y Estados Unidos. Esto permitió a los músicos desarrollar su actividad por vías diferentes a las del empirismo. La existencia en Bogotá de una orquesta sinfónica, una banda y una institución de enseñanza musical fue un ejemplo para el resto de ciudades del país.

nacional⁶. Con esta decisión se contribuyó al conocimiento y difusión de un repertorio de música europea que era ignorado en el país y se mejoró, relativamente, el nivel de calidad de la formación musical. Sin embargo, la exclusión de la música popular de las instituciones musicales académicas condujo a que desde entonces se relacionara lo “artístico” con la música de la tradición “clásica” europea y no con el ámbito de la música popular dentro del cual se incluía la llamada “música nacional”⁷. De este modo, los académicos se inclinaban a señalar que la música “clásica” era la que tenía verdadero valor y mayor interés.

Hasta finales del siglo XIX la actividad musical de provincia presentaba un estado general de atraso en comparación con las ciudades capitales donde hubo un mayor desarrollo a través de las catedrales. El diletantismo y eclecticismo musical caracterizarían a Cali hasta 1932. Era común la interpretación de “música nacional” y de piezas ligeras del repertorio clásico, adaptaciones y arreglos para voz e instrumentos, para conjuntos pequeños o para banda, especialmente de repertorio operístico. También figuraban piezas de música internacional para baile (fox-trot, *one-step*, *two-step*, *cakewalk*) e incluso tangos, rumbas y boleros, que gracias al fonógrafo y al disco de 78 r.p.m. se empezaban a conocer.

Hasta los años veinte el ambiente musical artístico “erudito” era prácticamente inexistente. Sólo un pequeño sector social –en gran parte femenino–, conocía y tenía afición por la música “cult”⁸. Las familias acomodadas eran las que tenían mayor posibilidad de instruirse en esta música. Estudiaban especialmente canto y piano según los cánones europeos. Mientras tanto, el disco, el fonógrafo, la radio y el cine estaban formando el gusto de la mayor parte de la población, básicamente alrededor de la música popular. De ahí no sólo la distancia que la mayoría tenía en relación con la música académica sino también, en ese mismo sentido, el auge en

⁶ Esta exclusión de las músicas populares de los conservatorios y escuelas de música se ha manifestado históricamente no sólo en Colombia sino en América Latina y evidencia el establecimiento de una jerarquía musical en la que lo “clásico” europeo se superpone a lo popular, sea o no tradicional.

⁷ La idea de música nacional estaba articulada a la supremacía de la música del interior del país: pasillos y bambucos, por ejemplo; a diferencia del movimiento nacionalista musical producido por la Revolución de 1848 en Europa, en América no se produjo por una toma de conciencia de una identidad propia sino sobre todo por razones de tipo político y económico suscitadas al interior de las clases acomodadas. Este nacionalismo, que en el nuevo continente se produjo mucho más tarde que en el viejo, no contó con un amplio soporte musical y no pasó de ser una moda. Cf. Mario Gómez-Vignes, “Glosas críticas a un devenir fallido”, en *Quirama* n° 13, Instituto de Integración Cultural, Medellín, 1990.

⁸ Aunque se ha asociado la práctica musical de las mujeres de comienzos del siglo XX a su “condición de damas”, existen estudios que permiten, si no contradecir esta perspectiva, por lo menos matizarla pues dan cuenta del papel indiscutiblemente fundamental que jugaron las mujeres en la sustitución de las enseñanzas musicales procedentes de los ámbitos eclesiásticos hacia un aprendizaje laico de los modos de expresión musical (por ejemplo en la España de finales del siglo XIX y hasta bien entrado el siglo XX) y de la importancia de la docencia musical como medio de inserción de la mujer en el mercado de trabajo. Cf. Marisa Machado (comp.), *Música y Mujeres: género y poder*, Editorial Horas y Horas, Madrid, 1996; y Patricia Adkins Chiti, *Las mujeres en la música*, Madrid, Alianza Editorial, 1995; a la segunda edición de esta obra se ha añadido un apéndice del que es autora María Luisa Ozaita: “Las compositoras españolas de los siglos XIX y XX”.

la demanda de agrupaciones que interpretaran música de baile en los sitios privados y públicos de reunión social.

A pesar de este ambiente un tanto adverso, en noviembre de 1932 tuvo lugar un hecho que transformaría desde entonces y durante los siguientes veinte años el contexto musical de la ciudad y del país: con apoyo gubernamental se fundó el *Conservatorio de Cali* para que Antonio María Valencia (Cali, 1902-1952), quien había culminado sus estudios superiores en piano y composición en la *Schola Cantorum*, orientara los destinos musicales de la ciudad desde su cargo como Director⁹.

Durante los años siguientes a la fundación del *Conservatorio*, Valencia adelantó una fructífera labor orientada a la difusión y estudio de la música “erudita”. Creó el coro de la institución, llamado desde 1936 “Coral Palestrina”, la Banda del Conservatorio en 1938, la Orquesta Sinfónica de Cali en 1939, el Trío de Cámara “Emociones Caucanas” en 1938, y el Trío “Pro-Arte” en 1940: además, realizó conciertos radiales y colaboró en la apertura de escuelas satelitales a lo largo del Departamento del Valle del Cauca, en Buga y Palmira, y dio origen también a la escuela de música de la Universidad del Cauca, en Popayán. De este modo se consolidó en Cali una actividad musical de conciertos que incluyó a músicos nacionales, extranjeros residentes y extranjeros visitantes. En esa época Cali fue el epicentro nacional de la actividad musical.

Con la muerte de Valencia en 1952 no sólo se desintegró la orquesta sino también las otras agrupaciones existentes, se paralizó la vida de conciertos que se había logrado mantener en la ciudad desde comienzos de los años treinta y la actividad académica en el Conservatorio, que desde mediados de los años cuarenta ya mostraba cierto deterioro, continuó arrastrando grandes dificultades y altibajos. Muchos músicos emigraron hacia otras ciudades, como Medellín y Manizales. Si años antes habían llegado muchos alemanes a Cali debido a la persecución nazi, entre los que se encontraban músicos que se vincularon como profesores al Conservatorio, después de la desaparición de Valencia la demanda de músicos para grabación de discos por parte de las empresas disqueras de Medellín (como Discos Fuentes y Sonolux), fue un motivo del desplazamiento tanto de músicos extranjeros como nacionales a esa ciudad.

De esta forma, en los primeros años de la segunda mitad del siglo XX la actividad musical académica decayó notablemente. Mientras tanto la música popular siguió teniendo un vertiginoso desarrollo a través de la industria discográfica, los medios

⁹ La importancia de la *Schola Cantorum*, es decir, de la influencia francesa (particularmente del compositor Vincent d’Indy) y de los modelos de enseñanza musical europeos en Colombia, se puede evidenciar no sólo a través de Guillermo Uribe Holguín y Antonio María Valencia, en Bogotá y Cali respectivamente, sino también de Carlos Posada Amador quien, también a su regreso de París después de estudiar en la *Schola Cantorum*, dirigió durante cuatro años el *Instituto de Bellas Artes* en Medellín que había sido fundado en 1911 (y que pasó a llamarse *Conservatorio de Antioquia* en 1959); cf. Beatriz Restrepo Gallego, “La música culta en Antioquia”, en J.O. Melo (ed.) *Historia de Antioquia*, Folio, Medellín, 1988, pp 521-526.

masivos de comunicación y la conformación de orquestas de baile. No obstante, en esta segunda parte del siglo se produjeron diversos eventos que repercutieron favorablemente en la música académica de la ciudad.

Alrededor de 1959 se fomentó la actividad musical desde la Universidad del Valle –fundada en 1945–, a través de la oferta de talleres de apreciación musical y la conformación de un coro. Estas actividades, pertenecientes al Departamento de Extensión Cultural y bajo la tutela de León J. Simar (1904-1983)¹⁰, dieron origen en 1961 a la sección de Música que luego pasó a ser Departamento de Música de la Facultad de Filosofía, Letras e Historia, posteriormente reconvertida en Facultad de Humanidades. En 1971 fue aprobado el Plan de Estudios de la Licenciatura en Música ofrecido por el Departamento de Música (actualmente Escuela de Música de la Facultad de Artes Integradas), el cual fue asumido como desarrollo prioritario debido a la notoria falta de personal preparado en este campo.

Hasta entonces existían en Cali dos instituciones que permitían cursar estudios profesionales en música: el Conservatorio y la Universidad del Valle. Estas instituciones, junto con el Instituto Popular de Cultura –fundado en 1947 con el propósito inicial de orientar a los sectores populares hacia el estudio, entre otras cosas, de la música folclórica y popular– y algunos colegios, tanto privados como oficiales, permitían respectivamente una formación académica en música y en el ejercicio de la docencia musical.

Sin embargo, sólo los estudios musicales de la Universidad contaban con reconocimiento estatal, pues los títulos académicos otorgados por el Conservatorio perdieron validez ante el Estado en los años sesenta, dado que la institución no presentó un plan de estudios que cumpliera con los requisitos que se le exigían de acuerdo con la reforma de la educación superior producida en aquellos años.

La Licenciatura en Música de la Universidad del Valle se propuso la formación de docentes especializados en música para poder elevar así el bajo nivel de la enseñanza de la música en escuelas y colegios de educación primaria y secundaria; sin embargo, las muchas personas interesadas en formarse como músicos especializados (instrumentistas, por ejemplo) no hallaban en el Conservatorio –especializado en esta formación–, las condiciones adecuadas y decidieron estudiar música en la Universidad. Otros llegaron a ella teniendo como interés principal el ser directores o compositores y no específicamente para ser docentes de música. Hasta cierto punto, esta demanda fue satisfecha por la Universidad, pues varios egresados se dedicaron a esas actividades además de a la docencia.

En 1979, se produjeron diversos hechos que modificaron el panorama musical de la región. Entre otros, León J. Simar se retiró del Departamento de Música de

¹⁰ León Jean Simar, quien estudio en el *Conservatorio Real de Lieja*, fue un compositor belga con una muy destacada trayectoria musical; entre otros, se le concedieron los premios César Frank en 1936, el Primer Gran Premio de Roma en 1937, el premio internacional Guilleum Lekeu, y el premio del Gobierno Belga en 1938. Simar se radicó en Cali en 1948.

la Universidad del Valle, el cual continuó su labor formativa con muchos altibajos – tal y como había ocurrido en el Conservatorio a partir de la muerte de Valencia –, surgió en Frecuencia Modulada la emisora radial HJSA, especializada en música “clásica”, y se fundaron el Coro Polifónico y la Orquesta Sinfónica del Valle.

Por otra parte, en la ciudad se hicieron palpables muchos cambios, varios de los cuales se venían produciendo desde mediados de siglo y se habían profundizado desde comienzos de la década de los setenta. Los contrastes “clasistas” se habían acentuado: mientras los sectores deprimidos luchaban por salir de la pobreza, un pequeño sector de elite disfrutaba de una prosperidad creciente. Se incrementó la expansión de la ciudad, principalmente hacia el sur y el oriente. A partir de los años ochenta una nueva presencia comenzó a ser notable, la del narcotráfico.

En el campo musical, la denominada música popular estaba totalmente consolidada en el gusto del público. Si en los años cuarenta y cincuenta la música antillana había predominado en el panorama musical local, en los años sesenta continuaría reinando la *salsa*. A finales de los ochenta, el *rock* en español y otras músicas de procedencia extranjera empezaron a ganar mayor público que el logrado en los años sesenta por la música de grupos y cantantes como The Beatles, Rolling Stones o Elvis Presley. Igualmente, el *latin jazz* empezó a ser parte del repertorio de algunas agrupaciones locales.

Durante esta década de los años ochenta el incremento en las emisoras radiales de Frecuencia Modulada se hizo notorio. Así mismo, la elevada demanda de agrupaciones musicales hizo surgir un número considerable de grupos que respondían a la solicitud de interpretación musical en vivo en diversos actos sociales llevados a cabo tanto en propiedades privadas como en establecimientos públicos dentro y fuera de la ciudad.

Si se comparan las prácticas musicales de los años noventa con las prácticas musicales que existieron en las anteriores décadas y con las de comienzos del siglo XX, es posible observar que algunas habían desaparecido: la música en la iglesia o las estudiantinas; otras se habían mantenido sin cambios radicales: coros, banda sinfónica, orquesta sinfónica; y otras habían surgido o se habían modificado gracias a los desarrollos tecnológicos: orquestas de baile, grupos de *rock*, *jazz*, o de *música étnica*. A comienzos de la década de los noventa, con la bonanza económica, surge un elevado número de orquestas de *salsa*, muchas de ellas femeninas, y agrupaciones intérpretes de otras corrientes musicales (*rock*, *jazz*, *ballenato*, *nueva ola*...).

A finales de la década de los noventa se produjo la crisis de la *Orquesta Sinfónica* debido a polémicos manejos administrativos, teniendo como consecuencia la escisión de la orquesta y la posterior existencia de dos orquestas sinfónicas en la ciudad. Desde finales de 1998 se conformó la *Nueva Orquesta Sinfónica del Valle*, integrada por músicos disidentes de la *Orquesta Sinfónica del Valle*. La *Nueva Orquesta* realizó una intensa actividad de conciertos hasta junio de 2000, cuando fue suprimida. Posteriormente, debido a la continuación de los cuestionables

manejos administrativos, la *Fundación Orquesta Sinfónica del Valle*¹¹ fue liquidada en enero de 2002.

A finales del siglo XX, la música ‘erudita’ continúa siendo algo distante para la mayor parte del público. Cuando circunstancialmente acaece, la inclusión de ritmos ‘populares’ convoca a un mayor número de asistentes a los conciertos. Se plantea, sin embargo, una tensión entre una música con elementos estéticos particulares y otra que busca satisfacer el gusto popular ya formado.

Entre patronazgos y mercados

A pesar de los desarrollos que a lo largo del siglo XX se dieron en torno de la profesión musical, la falta de un mercado musical “artístico” determinó que los músicos y las instituciones musicales académicas, especialmente las orquestas sinfónicas y los conservatorios, dependieran fundamentalmente de inciertos apoyos económicos estatales, mientras que la música popular, que siguió su desarrollo por fuera de los conservatorios, se insertó desde comienzos del siglo XX en las instituciones del mercado musical. La preferencia del público por la música popular se evidencia desde entonces en la consolidación de la industria discográfica, la conformación de numerosas orquestas de baile, la edición de partituras de música “típica” en mayor número que las de música “seria”, el surgimiento de emisoras de radio y todo aquello relacionado con la industria del *show business*, tal como puede apreciarse en el Cuadro 1.

Cuadro 1
Prácticas musicales y centros educativos:
su relación con los tipos de patronazgo y de mercado en Cali entre 1900 y 1990

	Principales prácticas musicales y centros educativos	Forma de patronazgo	Fase de mercado
1900-1932	Bandas cívicas y militares	Apoyo del Ente público	
	Estudiantinas, unión musical, orquestas típicas o liras; músicos acompañantes de cine y otras agrupaciones		Artesanado
	Escuela de música de Cali		Artesanado
	Orquesta Cali		Artesanado
1932-1952	Banda Departamental	Apoyo del Ente público	
	Conservatorio de Cali y Orquesta sinfónica de Cali	Apoyo del Ente público	
	Escuela de música del Instituto Popular de Cultura	Apoyo del Ente público	
	Orquestas de Clubes, agrupaciones de música típica		Artesanado

¹¹ En la historia de la orquesta sinfónica en Cali y sus múltiples “versiones”, se puede anotar ahora una nueva fecha: el 17 de junio de 2002, cuando inició labores la actual orquesta, denominada *Orquesta Filarmónica del Valle*.

1952 -1979	Banda Departamental	Apoyo del Ente público	
	Conservatorio de Cali y Orquesta de Cuerdas del Conservatorio	Apoyo del Ente público	
	Escuela de Música del Instituto Popular de Cultura	Apoyo del Ente público	
	Departamento de música de la Universidad del Valle	Apoyo del Ente público	
	Algunas orquestas de Baile, Mariachis, Estudiantinas, tríos y otras agrupaciones		Artesanado
1979 -1991	Banda Departamental	Apoyo del Ente público	
	Conservatorio de Cali	Apoyo del Ente público	
	Fundación Orquesta Sinfónica del Valle	Institución de Patronazgo Moderno - Fundaciones	
	Escuela de música del Instituto Popular de Cultura	Apoyo del Ente público	
	Departamento de música de la Universidad del Valle	Apoyo del Ente público	
	Coro Polifónico	Apoyo del Ente público	Artesanado
	Orquestas de Baile, Mariachis, grupos de rock, pop y jazz, tríos de música típica y otras agrupaciones		Artesanado, Pos artesanado y Sociedad por acciones.

Dado que las instituciones musicales asociadas con la música académica han dependido fundamentalmente de apoyos estatales y de instituciones de patronazgo moderno o fundaciones, se puede afirmar que las condiciones de la música “artística” se asemejan a la situación del arte en la fase artesanal, de acuerdo con las fases que muestra el Cuadro 2. No obstante, a finales del siglo XX los apoyos estatales a las instituciones académicas han tendido a ser cada vez más inciertos, mientras que, por el contrario, la música popular empieza a evidenciar la expansión de su mercado observándose la existencia de cierto mercado empresarial.¹²

¹² Los productores musicales Kike Santander y Juan Vicente Zambrano, nacidos en Cali, obtuvieron reconocimiento por su trabajo en la composición de canciones para *estrellas* de la música pop en español. Gracias a ello, se insertaron en el centro del mercado musical latino en Miami, junto al productor cubano Emilio Estefan. Así mismo, los cantantes nacionales Carlos Vives y Shakira, empezaron a obtener nominaciones a premios por el número de discos vendidos.

¹³ Cuadro realizado según las fases de mercado que define Raymond Williams en el libro *Sociología de la Cultura*, Barcelona, Ed. Paidós, 1981, pp. 41-50.

Cuadro 2
Relación entre Artistas y Mercados¹³

Fases de mercado	Descripción
Artesanado	El productor independiente ofrece a la venta su obra. El artista depende del mercado inmediato, pero la obra está bajo la dirección del artista.
Pos-artesanado	Primera etapa: el artista vende a un distribuidor.Segunda etapa: el artista vende a un intermediario productivo. Éste último obtiene beneficios. En esta fase el producto sigue siendo artesano pero depende de intermediarios.
Profesional del Mercado	Se da paralelamente una creciente capitalización de los intermediarios productivos (editores) y una profesionalización creciente entre los artistas. Surge una nueva relación del artista, del creador/ productor cultural, con el mercado a través de las regalías, así como nuevos intermediarios (las agencias). Surge la preocupación por la propiedad intelectual o copyright.Empieza a haber un intento por diferenciar lo “meramente utilitario” y lo “artístico”, lo “útil” y lo “meramente cultural”.
Profesional de la Sociedad por acciones - Mercado empresarial	En esta fase se da una relación entre los medios de producción cultural con el uso de los nuevos medios de comunicación. Intervienen además nuevos intermediarios profesionales (directores de publicación/ producción). El artista se convierte en empleado (regalías) o en profesional asalariado. La producción cultural se ubica ahora en el interior del mercado empresarial. Solo se tiene acceso a los nuevos medios de comunicación (cine, radio y TV, por ejemplo) por contratación empresarial. Sin embargo se conservan algunas antiguas formas de relación (pintura, escultura, música sinfónica y algunos casos de escritura). “Pero en la música, por ejemplo, estas relaciones más antiguas han disminuido en relación con las nuevas instituciones empresariales de música popular, basadas en las nuevas tecnologías del disco y del cassette, en las que es decisivo el modo empresarial capitalista”. La publicidad es un “nuevo tipo de institución cultural”.

Al analizar las prácticas musicales de la década de los años noventa en Cali y sus relaciones de dependencia con respecto a las instituciones de patronazgo y de mercado, se puede adivinar la participación de actores vinculados con el narcotráfico que, en relación con determinadas agrupaciones musicales, ejercieron durante esos años una especie de patronazgo individual y/o lograron posicionarse en cargos administrativos con mucho poder de decisión sobre la agrupación. Así mismo, se evidencia la existencia de luchas simbólicas entre bandos opuestos, así como redes de amistad entre algunos agentes al interior del campo musical. En esos años el auge de orquestas de baile y la crisis de la Orquesta Sinfónica facilitaron la aparición de agentes con capital económico de cuestionado origen que establecieron relaciones estrechas con no pocas agrupaciones musicales, un tipo de agente que evoca al que el citado Raymond Williams denomina patronazgo individual, de tercer tipo.

Por otra parte, es posible anotar que, dentro del mercado inmediato de los músicos, en la fase que Williams denomina “artesanal del mercado”, junto a las orquestas populares y la sinfónica figuraron con relevancia algunas instituciones o dependencias gubernamentales sin que constituyeran una relación directa de patronazgo.

En primera instancia, el establecimiento de un “patronazgo mafioso” aparentemente benefició a los músicos, ya que éstos gozaron de estabilidad económica y pudieron contar con posibilidades que no se habían dado en otras circunstancias: algunas orquestas de salsa llegaron a pagar a los músicos salarios básicos y sumas en dólares por los “bailes” realizados en el extranjero, así como tener un sueldo fijo, contar con sitios adecuados de ensayo o medios de transporte; sin embargo, varios testimonios confirman que, en algunas ocasiones, por ejemplo durante algunas presentaciones de orquestas femeninas, se presentaron hechos de abuso de poder por parte de los contratantes.

El hecho de que los conservatorios y las instituciones de educación musical superior fueran oficiales y dependieran del apoyo económico estatal no sólo hizo que la educación musical se viera afectada por las contingencias políticas y económicas del país, sino que su fundación obedeciera a esfuerzos particulares –como en el Conservatorio de Bogotá, el de Cali y el Departamento de Música de la Universidad del Valle–, produciendo lo que Gilbert Chase ha denominado una especie de “caudillismo musical” debido a la larga permanencia de sus fundadores en la dirección¹⁴. Todo esto ha sido causa de los característicos altibajos en el nivel de calidad de las instituciones musicales, pues por un lado, éstas han enfrentado problemas de índole económica y, por otro, han sufrido crisis cuando se ha dado la salida del “caudillo musical” de la dirección.

Entre las prácticas musicales de fines del siglo XX en Cali, podemos señalar que las agrupaciones sinfónicas (la Banda Departamental y la Fundación Orquesta Sinfónica del Valle), los centros educativos especializados y no especializados en la formación musical y algunas agrupaciones de lo que conocemos en términos generales como música popular, han sido las instituciones y agrupaciones que han permitido a los músicos “de escuela” ejercer su profesión de manera relativamente estable. Las actividades relacionadas con la producción discográfica y la realización de música para los medios audiovisuales (música publicitaria y musicalización de televisión y video), han tenido un carácter eventual. No obstante lo anterior, muchas de las actividades que han desempeñado los músicos hacen parte de las llamadas “chisgas”, es decir, trabajos puntuales de variada índole que surgen de improviso. Algunos detalles pueden verse en el Cuadro 3.

¹⁴ Cf. Gilbert Chase, “El artista”, en J. J. Johnson (comp.) *Continuidad y cambio en la América Latina*, UTHLA, México, 1967. pp. 109-144.

Cuadro 3.
Principales prácticas musicales: su relación con tipos de patronazgo y de mercado en Cali a finales del siglo XX

Prácticas musicales	Descripción	Forma de Patronazgo	Fase del mercado
Música en la iglesia	Diversas agrupaciones musicales instrumentales y corales		Artesanado
Coros	“Coro Polifónico de Cali” (1979-1993) Coro “Antonio María Valencia” Coro “Ensamble Sequentia”	Apoyo de nuevos entes públicos (Colcultura/ Gerencia Cultural/ Fondo Mixto respectivamente	Artesanado
Bandas de vientos	Banda Departamental creada en 1938	Apoyo del Ente público-Patronazgo público(Gobernación)	
Grupos de Cámara	Diversas conformaciones instrumentales y/o vocales		Artesanado
Agrupaciones Musicales de entretenimiento	Orquestas, mariachis, tríos de música “típica” de cuerda		Artesanado
	Grupos de contratación empresarial –especialmente Orquestas de Salsa	“Patronazgo del narcotráfico”	Artesanado Post Artesanado Profesional de la Sociedad por acciones (regalías)
	Agrupaciones de música rock, vallenato, rap, reggae, nueva ola, salsa.		ArtesanadoSociedad por acciones (regalías)
Enseñanza musical	Conservatorio de Cali –desde 1933 IPC –desde 1947 Dpto. de música-UV –desde 1961	Patronazgo Público Instituciones de educación pública	
	Clases particulares Clases en academias musicales, colegios, clases en universidades, jardines infantiles, etc.		Artesanado, Profesional del mercado (nuevos intermediarios)
Orquesta Sinfónica	Fundación Orquesta Sinfónica del Valle –1979 -2001	Instituciones de Patronazgo Moderno: Fundaciones	
	Asociación Nueva Orquesta Sinfónica del Valle –1998-1999		Artesanado
Composición Edición y publicación musical	Música “clásica” o académica y música tradicional colombiana	De manera muy escasa es patrocinada por entes públicos y algunas Fundaciones	
	Música incidental		Artesanado
	Música publicitaria		Se dan todas las fases de mercado
	Música “popular”		Se dan todas las fases de mercado

Los agentes del campo

En lo que denominamos el mercado musical juegan un papel importante ciertas personas representantes de las instancias a través de las cuales las instituciones musicales y los músicos se vinculan entre sí y con sus públicos. En otras palabras, nos referiremos a las personas por medio de las cuales las instituciones musicales y los músicos establecen relaciones de dependencia, en tanto que ellas tienen la posibilidad en determinado momento, de gestionar, asegurar y decidir ciertos patrocinios; recomendar y/o realizar las vinculaciones de los músicos a los diferentes mercados y empleos musicales, etc.

Algunos de estos agentes son externos al campo musical y otros forman parte de él. Es decir, algunos corresponden a agentes del campo de poder en la estructura social, respecto a los que las instituciones musicales y los músicos tienen una posición subordinada. Otros son agentes con una posición dominante en las instituciones musicales, de los cuales depende, relativamente, el ingreso de aspirantes al campo musical.

Entre los primeros se encuentran los representantes o directivos de las instancias gubernamentales que mediante ciertas formas de patronazgo subsidian las instituciones musicales o tienen la posibilidad de hacerlo. Algunos de estos agentes ocupan a su vez, según el caso, posiciones dominantes frente a los otros. En un orden jerárquico corresponden a: Ministerio de Cultura –antes Colcultura– y/o la institución delegada a nivel local, Gobernación del Valle, Gerencia Cultural del Valle, Fondo Mixto para la promoción de la Cultura y las Artes del Valle del Cauca, Alcaldía de Cali y Secretaria de Turismo y Cultura de Cali –antes Dirección de Cultura Municipal–. También hacen parte de estos agentes los representantes de las instituciones y centros de educación superior que dependen del apoyo estatal: Universidad del Valle, Instituto Departamental de Bellas Artes e Instituto Popular de Cultura, básicamente. Finalmente, dentro de las instituciones de patronazgo figuran las de patronazgo moderno como: Proartes, Fundación Orquesta Sinfónica del Valle, OSDEVA –una fundación de la que hace parte algunas empresas privadas–, y Corporación para la Cultura. Habría que incluir los agentes representantes de algunas instituciones privadas de “libre” mercado que también establecen relaciones interdependientes con los músicos y las instituciones musicales, como universidades, colegios, jardines infantiles y medios de comunicación impresos y audiovisuales.

Haciendo parte del segundo grupo, esto es, de los agentes que tienen una posición relativamente dominante, dependiendo de la circunstancia, respecto a otros dentro del campo musical figuran¹⁵: los respectivos Directores, el musical y el administrativo, de la Orquesta Sinfónica, el Director del Conservatorio, el Director

¹⁵ Incluimos a los agentes situados tanto en el subcampo de la música académica, como en el de la música popular.

de la Banda Departamental, el Director de la Escuela de Música de la Universidad del Valle, el Director de la Escuela de Música del IPC, el Subdirector de la Banda Departamental, los Jefes de Grupo en la Orquesta Sinfónica del Valle, los profesores del Conservatorio, los integrantes de la Banda Departamental, los profesores de la Escuela de Música de la Universidad del Valle, los profesores de la Escuela de música del IPC, los Directores de las orquestas de salsa y otros grupos de música popular; los productores discográficos; los gerentes de casas disqueras y directores de estudios de grabación, intermediarios, *managers* o empresarios, agencias de publicidad, rabinos en las sinagogas, compositores, profesores de música, intérpretes de instrumento, arreglistas, copistas y transcriptores.

Sucede en muchas ocasiones que una misma persona o agente social representa varias instancias o instituciones del campo de poder y del campo musical, de tal modo que esa persona tiene gran influencia dentro y fuera del campo musical.

Algunos de estos o estas agentes se relacionan estrechamente con otros de similares características, estableciendo bandos o núcleos de poder que adquieren mayores posibilidades de apoyar y legitimar o no una institución musical o un músico. Dado que existen varios casos de agentes sociales femeninos, en tanto que, a lo largo de la historia, muchos de los cargos directivos de las instituciones de las que ha dependido el quehacer musical y cultural de la ciudad han sido desempeñados en un alto porcentaje por mujeres, es posible afirmar que la influencia del género femenino dentro y fuera del campo musical ha sido significativa. Esto explica el hecho de que en las entrevistas se hiciera referencia, en repetidas oportunidades, a la dependencia de un núcleo de poder denominado por los entrevistados como “las señoras de la cultura” o “el grupo de las señoras”.

Los músicos

A partir de nuestros análisis, es posible anotar que los músicos y la música “artística” en Cali, en Colombia y en general en América Latina, tienen varias condiciones particulares. La primera es que los músicos gozan de libertad para crear y por tanto componen regidos por sus criterios estéticos y no por los de la sociedad. En este sentido, su música se enmarca dentro de la fase del arte artístico –arte de artista–, en donde el arte no responde especialmente a su función sino al disfrute artístico o goce estético. La segunda es que, a pesar de estar en el contexto de una sociedad de mercado, los compositores “clásicos” no son artistas “libres” en el sentido de la libertad que se alimenta de la producción para el mercado, pues la inexistencia de un amplio mercado artístico hace que dependan de las instituciones de cierto tipo de patronazgo como ha sido característico en la fase del arte artesanal. La tercera es que, si tenemos en cuenta que el público de la música “clásica” corresponde casi exclusivamente a los mismos agentes del campo musical “artístico”, es posible afirmar que los compositores están por encima de su público y que incluso son ellos quienes encauzan el canon estético en determinada dirección.

Hay aspectos que nos permiten señalar la existencia de continuidad en ciertas formas de patronazgo en la sociedad de mercado o, en otros términos, el mantenimiento del comportamiento del arte en la fase artesanal aun cuando se trate de arte en la fase del arte artístico. El hecho de que a los compositores no les sea fácil determinar el valor de su obra –las composiciones “clásicas”–, así como les sucede a determinados músicos frente a diversos trabajos musicales, evidencia, por un lado, la dificultad de concebir la producción artística como una mercancía y, por otro lado, cierta resistencia al mercado “libre”, resistencia que se supera cuando, debido a la poca demanda, es ésta la que establece el precio.

La falta de un mercado musical artístico consolidado ha determinado que nuestros compositores “clásicos” encajen mejor en la clasificación que, en el libro ya citado, establece Gilbert Chase: a) los que viven del capital económico heredado –caso no encontrado en Cali–; b) los que viven de la nómina gubernamental, es decir no de su trabajo como compositores sino de su papel como funcionarios –por ejemplo directores y/o docentes de escuelas universitarias de música y conservatorios; y c) los que viven de la composición, que son particularmente los que se dedican a componer música popular –asociada fundamentalmente con la música comercializada–. A diferencia de los compositores “clásicos”, los compositores de música popular han entrado a hacer parte del mercado musical empresarial, son músicos independientes y cuentan con un amplio público gracias a la gran difusión que, a través de la radio y de las grabaciones discográficas, ha obtenido la música popular desde las primeras décadas del siglo XX.

En referencia a los músicos en general (instrumentistas, cantantes, directores, etc.), dependiendo del caso están subordinados a las condiciones de las instituciones de cierto tipo de patronazgo musical “artístico” y/o del incipiente mercado musical a nivel local y nacional. Sólo unos cuantos, concretamente algunos músicos y agrupaciones que han tenido notoriedad en el ámbito de la música “popular”, tienen una situación de igualdad e incluso de superioridad frente al público o mercado musical.

Debido a la falta de un mercado artístico, los músicos “de escuela” o académicos han integrado las agrupaciones de música popular. Sin embargo, los intérpretes de instrumentos sinfónicos son los que menos opciones tienen de trabajar en el ámbito de la música popular. No obstante, si se consideran los tipos de trabajo que los músicos desempeñan, a excepción de los compositores de música “clásica”, cada vez es más difícil hablar de músicos académicos.

En nuestra sociedad, dadas las características del mercado musical, los trabajos de los músicos presentan gran eventualidad e inestabilidad, gran flexibilidad en el manejo del tiempo, enorme desigualdad en los ingresos, variabilidad en los criterios para establecer el precio, establecimiento de acuerdos no escritos, desprotección en cuanto a salud y pensión, y dependencia de la temporada. La naturaleza misma de los trabajos musicales, unida a los bajos salarios y a la flexibilidad, hace que muchos músicos tengan la responsabilidad de varios trabajos simultáneamente. En muchas ocasiones los músicos se han visto afectados de manera negativa, debido

a las luchas simbólicas y desencuentros entre grupos con proyectos divergentes al interior de las instituciones. Entre las cuestiones que más afectan a los compositores “clásicos”, además de la falta de difusión musical, figura la inexistencia de un organismo para el funcionamiento de los derechos de autor.

A partir de lo estudiado, nos atrevemos a señalar, de acuerdo con lo que afirma P. M. Menger, que el artista y en este caso particular el músico, ha sido y es un precursor de lo que observamos actualmente en otros tipos de trabajos: un *free lance*. Sin embargo, la contingencia en los empleos conduce a que se presente gran incertidumbre en el proceso creador. Esto nos hace plantear la cuestión de cómo atender los riesgos que caracterizan estos trabajos: ¿pueden ser gestionados colectiva, individual o socialmente?¹⁶

En síntesis, el músico es un actor social que va tanteando en el medio social por el que se desplaza, que va aprendiendo para realizarse sin saber exactamente quién es o lo que es capaz de hacer con su obra.

Con el propósito de abordar concretamente las características de los músicos profesionales a fines del siglo XX, analizaremos a continuación la relación de la profesión musical con el género, el origen social, la herencia o tradición musical familiar, y la trayectoria académica de los músicos. En segundo lugar, dado que hemos observado que la existencia de nexos de amistad con agentes que ocupan una posición relativamente dominante es uno de los factores más importantes que permiten la vinculación a las instituciones musicales, nos proponemos señalar las propiedades necesarias para ingresar a las instituciones musicales o participar en el campo musical. Es decir, haremos referencia a los elementos que, respondiendo a la lógica específica del campo musical, se imponen en la construcción de un capital simbólico que permite el juego dentro de este campo: la reputación o prestigio musical¹⁷. No obstante, anotaremos también la reputación o estatus social de la profesión fuera del campo musical.

Origen social, género y formación

El 52.77 % de profesionales en música a fines de los años 1990 son mujeres, mientras que un 47.22% son hombres¹⁸. Según nuestras observaciones y teniendo

¹⁶ Pierre-Michel Menger, “Art as Work: a labor market perspective”, ponencia presentada en la *Conferencia Internacional de Sociología de la Cultura y de las Artes* (Barcelona, 6 a 8 de Julio de 2000) y publicada en *La Sociedad de la cultura: un nuevo lugar para las artes en el siglo XXI*, Barcelona, Asociación Internacional de Sociología, Comité de Investigación sobre las Artes (ISA RC 37) y Asociación Española de Sociología de la Cultura y las Artes (AESCA), 2000. pp. 135-144.

¹⁷ Cf. P. Bourdieu, *La Distinción: Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1998, p. 112.

¹⁸ El grupo de músicos entrevistados corresponde al 20% de los músicos graduados del Conservatorio Antonio María Valencia y de la Universidad del Valle en la década de 1990. Aunque se puede estimar que es un grupo demasiado pequeño para considerarlo una muestra representativa, nosotros hemos adoptado por el lenguaje de los porcentajes con el fin de establecer comparaciones con las características de los músicos de comienzos del siglo XX y señalar tendencias contemporáneas de la profesión musical.

en cuenta la profesión del padre de los músicos, es posible afirmar que los que en Cali se forman profesionalmente en música proceden de los estratos socioeconómicos medios, habiendo algunos de estratos socioeconómicos bajos. Se ha evidenciado que algunos músicos caleños provenientes de familias muy acomodadas no han cursado estudios musicales en Cali, sino directamente en Bogotá y, más aún, en el extranjero donde varios de ellos se hallan radicados.

A finales de los años noventa, la profesión musical está relacionada en un 17.85% con la herencia de la profesión del padre o con cierta tradición musical familiar o incluso con una sensibilidad artística familiar, mientras que en un 82.14% de los casos la decisión de estudiar música ha estado motivada por experiencias musicales en edad escolar y juvenil: iniciación musical infantil, actividades musicales en los colegios, academias musicales particulares, casas de la cultura, actividad cultural barrial, etc., a menudo en combinación con la influencia de cantantes y agrupaciones de música popular difundidos a través de los medios de comunicación.

En un 92.85% de los casos, los músicos han tenido experiencias musicales antes de iniciar su carrera profesional. La mayoría de estas experiencias previas está relacionada de mayor a menor porcentaje con: las clases de instrumento y la participación en agrupaciones musicales en los colegios, las clases de instrumento de forma particular o en academias, el estudio de música en programas infantiles y juveniles que conducen a la formación musical profesional –en la Universidad del Valle o en el Conservatorio–, el estudio de música en centros de enseñanza musical de nivel técnico, como el IPC. En un solo caso, se ha llegado al estudio de la carrera de música en edad adulta, procedente de estudios previos de teatro. En contra de que podía darse en décadas anteriores, cada vez más tiende a desaparecer la posibilidad de iniciar la carrera en edad juvenil sin contar con estudios musicales previos.

Un 14.28% de los músicos profesionales inició otra carrera antes de estudiar música, por presiones familiares y para “asegurarse” con otra carrera en caso de que la música no llegara a ser rentable. La mitad de ellos inició carreras a nivel técnico y la otra mitad carreras profesionales. De los que iniciaron carreras técnicas y carreras profesionales sólo la mitad las finalizó antes de comenzar música.

El 80% de los músicos que realizaron estudios musicales previos a la carrera de música en el Instituto Popular de Cultura optó por estudiar música en la Universidad del Valle, mientras que un 20% continuó sus estudios musicales en el Conservatorio.

El 85.71% de los músicos profesionales se identifica y es reconocido en el campo musical como instrumentista. Dentro de este porcentaje se encuentran no sólo los graduados del Conservatorio –donde, como se ha mencionado, la carrera se enfoca a la ejecución instrumental–, sino también algunos de la Escuela de Música de la Universidad del Valle, en donde el programa de licenciatura no se propone la formación de instrumentistas. El 14.28% de los músicos, aunque interpretan algún instrumento, son reconocidos principalmente por su dedicación a la realización de composiciones y arreglos de música popular, a la dirección coral y

a la pedagogía musical. Esta cifra corresponde exclusivamente a músicos graduados de la Universidad del Valle¹⁹.

Entre los instrumentistas, un 46.42% interpreta un instrumento sinfónico, aunque varios de estos instrumentos como la flauta, el trombón y el contrabajo, también hacen parte en mayor o menor medida de las agrupaciones populares. Un 10.71% fueron formados como solistas de piano “clásico”, aunque interpretan también música popular. Un 14.28% son solistas de guitarra “clásica”, un 7.14% estudiaron canto lírico y un 7.14% se dedicaron a instrumentos asociados especialmente con la música popular, como el saxofón, aunque es también instrumento de la Banda Sinfónica, y la percusión folclórica.

De los músicos profesionales, un 32.14% finalizó estudios de postgrado. El 17.85% ha realizado postgrados en el campo de la música en el extranjero –en Colombia no hay postgrados en música–, 10.71% especializándose como instrumentista, 3.57 % en teoría de la música y 3.57% en composición; mientras que el 14.28% ha hecho estudios de postgrado en Cali, en campos diferentes al de la música: Gerencia en Artes y Educación, entre otras. En 1999, momento en que hicimos las entrevistas que sirven de base a este análisis, un 7.14% estaban por iniciar postgrados en Europa, mientras que el 60.71 % manifestó su deseo de cursar estudios de postgrado, la mayoría en instrumento, dirección, arreglos y musicoterapia, entre otras opciones, aunque tenían pocas probabilidades de hacerlo dada la falta de postgrados en música a nivel nacional y por tener diferentes dificultades (económicas, de edad, compromisos familiares) para poder realizar estudios en el extranjero.

De los músicos graduados en los años noventa, el 35.71% trabajaban en 1999 como músicos instrumentistas integrantes de las agrupaciones sinfónicas locales, Banda Departamental y Orquesta Sinfónica del Valle, el 50% estaba vinculado a diferentes agrupaciones de músicas populares, el 3.57% realizaba composición de música para géneros audiovisuales (jingles, cabezotes, musicalizaciones, etc.), y un 3.57% estaba vinculado con la producción discográfica: productores, músicos de estudio, etc. Un número elevado de músicos trabajaba como docente y/o director de agrupaciones musicales en diversos centros educativos, la mayor parte de las veces en más de una institución. Lo predominante es que los músicos desempeñen simultáneamente varios trabajos. Adicionalmente a las actividades que los músicos adelantan de manera relativamente estable, un 92.85 % realizan trabajos eventuales o chisgas, mientras que sólo un 7.14% manifestó que fuera de su trabajo “fijo” no desarrollaba ninguna otra actividad musical.

La mayoría de los músicos dependen exclusivamente de la música, unos pocos, el 7.14%, realizan actividades extra-musicales como *hobby* (pintura artística, culinaria, etc.); otros más, el 7.14%, han comenzado a desarrollar actividades que

¹⁹ El porcentaje de deserción no fue establecido, sin embargo se sabe que algunos estudiantes de música abandonan su carrera cuando han logrado alcanzar un nivel de formación que les permite vincularse al mercado musical.

les amplían las fuentes de ingreso; por ejemplo, hay quienes combinan su actividad musical con el alquiler de equipos de amplificación de sonido; y sólo un 3.57% señaló que depende de una actividad no musical, tal como aparece detallado en el Cuadro 4.

Cuadro 4
Los músicos en Cali a fines del siglo XX

Género	Masculino (M)		47.22%	
	Femenino (F)		52.77%	
Con herencia musical	Sí		17.85%	
	No		82.14%	
Instrumentista 85.71 %	Sinfónico		46.42 %	
	Piano “Clásico”		10.71 %	
	Guitarra “Clásica”		14.28 %	
	Canto		7.14 %	
	Otro*		7.14 %	
No instrumentista 14.28 %	Composición y Arreglos de música popular		7.14 %	
	Dirección coral		3.57 %	
	Pedagogía musical		3.57%	
Estudios de Posgrado	Finalizados 32.14 %	En música 17.85 % 4.28%) F (3.57%)	Instrumento M (7.14%) F (3.57%)	10.71 %
			Composición M (3.57%)	3.57 %
			Teoría de la música M(3.57%)	3.57 %
		En otro campo	M (7.14%) F (7.14%)	14.28 %
	En curso (instrumento)		7.14 %	
	No ha iniciado **		60.71 %	
Trabaja en	Agrupaciones Sinfónicas 35.71 %		OSDEVA	14.28 %
			Banda	21.42 %
	Centros Educativos 110.71%		Escuela de Música de Univalle	14.28 %
			Conservatorio	28.57 %
			Escuela de Música IPC	7.14 %
			Colegios	14.28 %
			Academias	17.85 %
			Otro ***	28.57 %
	Otras agrupaciones 50%		Salsa	10.71 %
			Jazz	7.14 %
			Rock / pop	7.14 %
			Otras *****	25 %
	Composición de música para géneros audiovisuales		3.57 %	
	Producción discográfica		3.57 %	
	Chisgas	Sí	92.85 %	
No		7.14 %		

* Se dedicaron a instrumentos no tradicionalmente sinfónicos como el saxo y a la percusión folclórica

** Todos manifestaron el interés en profundizar su formación musical. Algunos desean hacerlo a través de estudios formales –en el exterior- y otros de manera no formal. Entre los que no han iniciado estudios de posgrado, un 3. 5% realiza nuevamente la carrera de música en otra institución.

*** Universidades (U del Cauca, PUJ- Bogotá, U. Autónoma, USACA), clases particulares, entre otras.

**** Coros, agrupaciones intérpretes de jazz funk y de canciones de diversos ritmos (boleros, música de las costas colombianas, de Cuba, entre otras).

La reputación y sus componentes

Definimos la reputación o prestigio musical como la acumulación o posesión de una especie de capital simbólico que permite a los músicos la participación, en una posición determinada, en el campo musical. Parafraseando a Bourdieu²⁰, diremos que la reputación musical es percibida y valorada por otros agentes del campo que han incorporado un principio de diferenciación que les permite reconocer todas las diferencias y darles valor; o, dicho de otro modo, que están dotados –diferentemente según las disposiciones producto de su origen social– de las categorías o criterios de percepción y valoración con los cuales pueden percibir y valorar las propiedades de la reputación musical.

Dado que la reputación o prestigio social está en relación directa con la esfera económica, o sea con el estatus o posición social, consideramos que, más allá de las propiedades que se juegan en el campo musical, es decir, de las que intervienen en la construcción de la reputación musical y que responden a la lógica específica del campo musical, la posición social de un músico es una de las diferencias a ser valorada tanto por los agentes del campo musical como por otros agentes sociales.

Las propiedades que además del estatus social del músico constituyen la reputación musical están en relación con la trayectoria musical, la cual, haciendo una analogía de la definición que hace Bourdieu respecto a la trayectoria de un escritor en el campo literario, corresponde a las posiciones ocupadas por el mismo músico en los estados sucesivos del campo²¹. A partir de nuestras observaciones, diremos que la reputación musical no sólo está en relación con la trayectoria musical, sino también con la legitimación que le otorguen a dicha trayectoria los otros agentes del campo musical.

Entre las propiedades que se relacionan con la reputación musical de los músicos “artísticos” figuran:

- a) El nivel de calidad musical, o sea la demostración de habilidades musicales de acuerdo con la posición ocupada o rol desempeñado. Dado que en música se está expuesto cotidianamente a los otros agentes del campo, esta propiedad es conocida y reconocida directamente por todos los agentes del campo, y no se puede ocultar o mentir sobre ella. En la calidad musical interviene el talento musical y el conocimiento técnico y teórico de la música.
- b) La titulación académica, la cual está relacionada con la acumulación de títulos académicos, ganando mayor valor cuando se han realizado estudios de postgrado en música. Por un lado, aunque históricamente las posibilidades de obtener una titulación académica en música eran mínimas, cuando se daba su existencia, no tenía en muchos casos una valoración correspondiente, y cuando se daba su

²⁰ Cf. P. Bourdieu, *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama, 1999, pp. 151-152.

²¹ *Ibíd.* pp. 71-73.

ausencia, se hacía exigencia de ella o se sancionaba su falta. Por otro lado, a diferencia de la calidad musical, la posesión de títulos no garantiza automáticamente una diferencia favorable con respecto a otros agentes que carezcan de ellos. En este sentido, se ha dado también el caso de músicos autodidactas que han estado por encima de otros que han recibido sanción escolar.

- c) La obtención de reconocimientos otorgados por los agentes dominantes del campo musical incide en la reputación musical, en mayor medida cuando estos reconocimientos son extranjeros, y muchas veces se relaciona, reemplaza o tiene efectos similares a los de la titulación académica. Podemos incluir dentro de lo que llamamos reconocimientos, por ejemplo, el ser premiado o ganar concursos de composición o de dirección, haber sido seleccionado para realizar un concierto, ingresar a una institución musical, hacerse acreedor de una beca o comisión académica, o contar con el respaldo de la crítica.
- d) La vinculación activa al campo musical y más aún la acumulación de roles dentro del campo. Esto es, se valora lo que se hace en el momento, la pertenencia a las instituciones musicales, y mucho más si se desempeñan roles de trascendental importancia simultáneamente.
- e) La posesión y difusión de la obra. Los compositores tienen la más alta reputación musical y ésta va en aumento en la medida en que su obra haya sido no sólo editada, sino grabada y difundida. Dentro de la obra de los compositores se incluye la publicación de investigaciones, de crítica, de ponencias, entre otros trabajos académicos que hayan realizado.

En el conocimiento y reconocimiento de la reputación musical intervienen criterios objetivos y subjetivos de acuerdo con el origen social de quien la percibe y valora. Consideramos que en relación a los criterios objetivos, figuran las propiedades que hemos anotado previamente, mientras que en relación a los criterios subjetivos pueden estar las siguientes:

- a) La forma en que se ha llegado a ocupar o desempeñar las diferentes posiciones en el campo: se valora si ha sido a través de méritos y se castiga si se ha dado por la influencia o la imposición de terceros.
- b) La cercanía o pertenencia a ciertos bandos y núcleos de poder dentro y fuera del campo musical incide en la valoración o descalificación por parte de otros agentes o bandos. En algunas ocasiones se crean comunidades emocionales unidas a la identificación de principios. Hay buena cantidad de ejemplos en los que se puede observar la situación de un músico respaldado por un bando mientras es criticado, deslegitimado o excluido de otro que se opone al primero.
- c) La disposición estética o el distanciamiento con respecto a la necesidad y el gusto “bárbaro” o las disposiciones ordinarias²² son valorados o criticados

²² Cf. P. Boudieu, *La Distinción. Op. Cit.*, pp. 26-37.

dependiendo del caso. Hay unos músicos que, según otros, son “muy metalizados” y “chisgueros”, mientras que otros que son todo lo contrario.

En el caso de músicos del amplio ámbito de la música popular, es decir de aquellos que pertenecen al subcampo de la música “comercial” y que vendrían a ser tal vez lo que Bourdieu ha llamado artista “burgués”, en contraposición con el artista del arte “puro”, no hablaríamos de reputación musical, sino de notoriedad²³ o fama. No obstante, es posible afirmar que las propiedades reconocidas y valoradas por los agentes del subcampo y otros agentes externos que contribuyen a tener cierta notoriedad son, con excepción de muy pocas, las mismas que intervienen en la reputación musical. El nivel de calidad musical, la vinculación activa al campo, la posesión y difusión de la obra: canciones y discos fonográficos, la forma de llegar a ocupar determinada posición, la cercanía o pertenencia a ciertos bandos, son las comunes. Sin embargo, la titulación académica no tiene mayores efectos y, con relación al reconocimiento, éste no está dado por agentes dominantes del subcampo, sino especialmente por el éxito en el mercado nacional y especialmente en el internacional, el cual gira en torno de la figuración y difusión en los medios y el precio.

Fuera del campo musical, el estatus social de los músicos y el valor social de la profesión de músico se han relacionado principalmente con la esfera económica, la política y el éxito comercial. En general, la profesión musical tiene una imagen de improductividad económica, imagen que se ha acentuado a veces –por ejemplo cuando se conoció la crisis económica de la Orquesta Sinfónica–, o se ha desvanecido en otras oportunidades –como sucedió durante los años de auge del narcotráfico en Cali, o cuando ha primado el éxito comercial de reconocidas “estrellas” de la música, dependiendo de diversas circunstancias–. Dado el carácter funcional de la música, es decir su uso para amenizar eventos sociales, los músicos han sido relacionados con el consumo de licor. Como lo señala Bourdieu, la profesión musical encierra en sí misma prestigio y descrédito, dependiendo del capital cultural de quién la percibe y valora²⁴.

Trayectorias

Según lo hemos señalado, la trayectoria musical describe la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por el mismo músico en los estados sucesivos del campo. En este sentido y teniendo en cuenta nuestras observaciones, es posible señalar la existencia de posiciones de mayor importancia y reconocimiento en el campo musical en comparación con otras.

En general, las trayectorias musicales incluyen la siguiente serie de posiciones: el músico estudiante; el músico profesor: de jardín, de academia, de colegio, de

²³ Cf. P. Bourdieu, *Razones prácticas*, Op. Cit., pp. 67-68.

²⁴ Cf. P. Bourdieu, *La Distinción*. Op. Cit., p. 101.

conservatorio o de universidad; el músico instrumentista: de agrupación popular, de banda sinfónica, de orquesta sinfónica; el director de coro; el músico solista; el músico especializado en el extranjero: en instrumento, teoría, composición, etc.; el director de banda y orquesta sinfónica; el compositor.

El músico estudiante ocupa una posición subordinada respecto a las otras posiciones, mientras que el compositor ocupa una posición dominante y suele acumular varias identidades musicales. Es decir, es usual que el músico compositor sea profesor universitario, se desempeñe o se haya desempeñado como director de conservatorio o de escuela superior de música, haya sido director de orquesta e, incluso, haya realizado la publicación de investigaciones musicales y crítica musical. En el ámbito de la música erudita, estos músicos son llamados “maestros”.

La trayectoria de la propia música en Cali a lo largo del siglo veinte y especialmente los resultados que arrojaba dicha trayectoria en cuanto a la situación social de los músicos en los años noventa, permiten señalar a manera de conclusión que:

La profesión musical a comienzos del siglo XX se asociaba con grupos socioeconómicos altos que la combinaban con otras ocupaciones. En estos estratos sociales se aceptaba su elección especialmente cuando era por herencia familiar o cuando era practicada por las mujeres, en tanto que la música, como ya se ha dicho, era un complemento de su condición de damas. Los estratos populares también incursionaban en la música, pero tenían menos opciones de acceder a una formación musical de cierto nivel. Ya a mediados del siglo, la profesión musical académica se asociaba fundamentalmente con estratos socioeconómicos medios y altos; mientras que las prácticas musicales populares y folclóricas se relacionaban con los estratos socioeconómicos medios y bajos. Y a finales de siglo, la elección de la carrera musical ha estado determinada mucho más por la música popular difundida por los medios de comunicación que por la herencia musical o las experiencias en torno de la música “clásica”.

En general, los músicos que se forman profesionalmente en la ciudad proceden de estratos socioeconómicos medios; los que proceden de estratos altos se forman en Bogotá o directamente fuera del país. Esto último obedece a una valoración negativa del nivel de la educación musical “artística”, al restringido campo de difusión que ha tenido la música “clásica” en nuestro contexto, a la exclusión que hubo hasta años recientes de las músicas populares de las instituciones musicales y a la poca relación que han tenido las instituciones musicales académicas con las nuevas tecnologías electrónicas de producción musical.

Aunque la existencia de instituciones de educación musical se comprueba a nivel nacional desde comienzos del siglo XX y a nivel local desde la década de los años 1930, la formación musical académica universitaria en Cali es de muy reciente data, pues el programa de Licenciatura en Música de la Universidad del Valle fue aprobado en 1971 y el *Instituto Departamental de Bellas Artes*, al cual pertenece el *Conservatorio “Antonio María Valencia”*, sólo obtuvo licencia de

funcionamiento como entidad universitaria a mediados de la década de 1980. En cuanto a la formación musical de postgrado, aún no existen programas que la hagan posible a nivel nacional. Debido a ello, los músicos que no tienen la opción de realizar estudios en el extranjero se forman de manera autodidacta en ámbitos de la música como la composición, o de manera empírica se especializan en el manejo de ciertas tecnologías y procesos de producción musical.

No obstante lo anterior, desde comienzos de los años noventa han empezado a surgir vertiginosamente programas de formación musical universitaria en instituciones de carácter privado en diferentes ciudades del país –Cali no debe considerarse una excepción–, los cuales han abierto alternativas diferentes al estudio de la música “culto” según modelos europeos de comienzos del siglo XX. Gracias a la influencia de modelos académicos de Estados Unidos se han incluido, entre otras cosas, el estudio de algunos géneros de la música popular y la aproximación a las tecnologías electrónicas de producción musical. En general, en todas las instituciones de formación musical la brecha abierta en los años treinta entre la música académica y la música popular ha comenzado a cerrarse, gracias a la inclusión del estudio de las músicas populares en las actividades académicas.

Relación de imprentas y tipografías en Colombia, 1935

Presentación

La “*Relación de imprentas y tipografías existentes en la República de Colombia. 1935*” que publicamos a continuación fue localizada en la Biblioteca Nacional de Colombia (Depósito Bibliográfico. Caja N° 5, Carpeta 65). No queda duda que fue elaborada dentro del proyecto de una “estadística social y cultural de Colombia” que venía adelantando el director de la Biblioteca Nacional, don Daniel Samper Ortega, proyecto que por esos mismos años será fortalecido y ampliado con la creación de la Sección de Estadística Cultural que en la Contraloría General de la Nación impulsó y estimuló el joven Carlos LLeras Restrepo, quien fue llevado al cargo de contralor general por el presidente de la República, Alfonso López Pumarejo, en su primera administración. Es más o menos seguro que Samper Ortega tenía destinadas estos cuadros para su publicación en *Senderos*, la revista que publicaba la Biblioteca Nacional y que animaba el propio Daniel Samper, y en donde aparecerían las estadísticas culturales de cada una de las secciones político-administrativas del país.

Lo primero que hay que decir –con brevedad– de estos “cuadros estadísticos” es que son muy incompletos. 317 imprentas y talleres de impresión en todo el país es a todas luces una cifra muy baja, inclusive en las condiciones del país en los años treinta. Muchísimos indicios nos permiten afirmar que por lo menos un tercio de las imprentas y talleres existentes –si no más– quedó sin registrar –algunos de ellos de gran importancia, por lo menos desde el punto de vista de la vida intelectual, como en el caso de la Imprenta Zapata de Manizales, que imprimió libros muy valiosos en los años treinta y cuarenta, como es hecho conocido–. Pero sobre todo debieron quedar por fuera muchas imprentas pequeñas de las capitales, muy dinámicas en la producción de volantes y folletos menores, aunque los cuadros nada advierten sobre cuál fue la definición usada de “taller” o “imprenta”.

Lo segundo que se puede mencionar es que estos cuadros –y por eso hemos decidido publicarlos–, a pesar de toda su precariedad, nos ofrecen informaciones valiosas en el campo de la historia social, cultural y política, como nos proporcionan la posibilidad de intentar plantear algunas preguntas importantes en el campo de la historia intelectual y cultural. Mencionemos solamente, para dar algunos ejemplos,

el grado de concentración de las imprentas y talleres en las capitales, a pesar de que se encuentren ejemplos de talleres tipográficos en poblaciones en las que en principio no se esperarían (así por ejemplo en los casos de La Uvita, Chiscas y Ramiriquí en Boyacá). Igualmente mencionemos lo que tiene que ver con la relación entre prensa y “mundo editorial” (si tal expresión puede usarse en el caso colombiano de principios del siglo XX). Es claro que las prensas de los periódicos funcionaban al mismo tiempo como centros editoriales que producían diversas clases de impresos, lo que indica su escaso grado de especialización. Pero es claro también que la concentración que se comprueba de buena parte de la actividad editorial en las manos de familias ligadas de manera directa con la política y los partidos debió plantear muchos problemas al ideal moderno de ecuanimidad de la información, continuando más bien con la tradición que en este campo había distinguido al siglo XIX. Apellidos como Santos y Villegas en Bogotá, Galvis en Bucaramanga, Cano en Medellín o Carbonell en Barranquilla, pueden ser algunos ejemplos, entre los más conocidos, de una relación estrecha que ha sido permanente en el país y que aun hoy continúa siendo problemática.

La iglesia católica era en casi todas las regiones del país un “agente editorial” significativo –controlaba de manera directa 38 imprentas, pero tenía gran influencia sobre aquellas que pertenecían a miembros del partido conservador– y con toda seguridad la iglesia era fuente de una cantidad grande de impresos de amplia difusión (periódicos católicos, hojas parroquiales, etc.), mientras que no se registra un solo caso de una imprenta perteneciente a grupos religiosos no católicos, quienes para la difusión escrita de su pensamiento deberían contratar con pequeñas imprentas que habían asimilado ya el ideal de *business is business* o buscar apoyo en imprentas y talleres de liberales y socialistas, que formaban con ellos parte del mismo campo político, si aceptamos para esos años la hipótesis de la existencia de un campo común de disidentes que unificaba a todos aquellos que por diversos motivos se oponían al viejo “establecimiento” conservador. Sin embargo, la distribución de esas imprentas directamente confesionales puede sorprender. Normal su ausencia en un departamento como el Atlántico –en donde la influencia de la iglesia católica nunca fue comparable a la de Antioquia, por ejemplo–, es grande su presencia en Santander del Sur (7 de 12), un bastión tradicional del liberalismo, lo que indica que los “determinantes de localización” deben ser todo menos de lo que el sentido común sociológico haría suponer. En cualquier caso el confesionalismo y el partidismo político de muchas de esas imprentas es obvio, por lo menos al tenor de sus nombres. Presentemos algunos ejemplos: “La familia católica”, “La unión católica”, “El mensaje seráfico” o “La divina pastora”, de una parte; o “El grito del pueblo”, “La Marsellesa” o “El pueblo”, de la otra.

Finalmente –a pesar de la aparición de nombres como Mogollón, Bedout o Carvajal–, es claro que el gran capitalismo editorial es una realidad reciente en el país, y que la industria editorial es sin ninguna duda un hecho tardío en Colombia, por comparación con Argentina o México. Recordemos solamente, también por la

vía del ejemplo, que la impresión de los diez mil volúmenes iniciales de la “Biblioteca Samper Ortega”, a mediados de los años treinta, dejó exhausta a la Tipografía Minerva, que para completar el trabajo tuvo que acudir a las prensas de todos los periódicos importantes de Bogotá.

Renán Silva*

* Sociólogo e historiador. Profesor del Departamento de Ciencias Sociales y Económicas y miembro del Grupo de Investigaciones sobre Historia, Cultura y Sociedad, Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad del Valle (Cali, Colombia).

RELACIÓN DE LAS IMPRENTAS Y TIPOGRAFÍAS EXISTENTES EN LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. 1935

DEPARTAMENTO DE ANTIOQUIA

No. De Orden	NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO	NOMBRE DEL PROPIETARIO, ADMINISTRADOR O ENCARGADO	MUNICIPIO
1	Imprenta Oficial	Departamento de Antioquia	Medellín
2	El Colombiano	J. M. Yepes	id.
3	La Familia Cristiana	El Apostolado de la Oración	id.
4	El Espectador	Gabriel Cano y Hnos.	id.
5	El Correo Liberal	Federico Quevedo	id.
6	La Idea	Arango Hermanos	id.
7	Imprenta Pineda	Nazario A. Pineda	id.
8	Tip. del Externado	Francisco A. Rios, Pbro.	id.
9	Tip. de San Antonio	Venerable Orden Tercera	id.
10	Tipografía Bedout	Félix de Bedout e hijos	id.
11	Imprenta Editorial	Jorge Escobar & Cia	id.
12	Imprenta Industrial	Gabriel Mejía Bedout	id.
13	Tipografía Comercial	Carlos Vélez M.	id.
14	Tipografía Medellín	Servio F. Vásquez	id.
15	Foto Club	Eduardo Escobar Isaza	id.
16	Tipografía Americana	Eduardo Restrepo U.	id.
17	Tip. Cyrano	Emilio Montoya	id.
18	Litografía e Imprenta	Jorge Luís Arango	id.
19	Imprenta Municipal	Concejo Municipal	id.
20	Imprenta de la Diócesis	El Obispado	id.
21	Imprenta Sonsón	Francisco Montoya	Sonsón
22	Imprenta Rionegro	Concejo Municipal	Rionegro
23	Imprenta de Titiribí	Concejo Municipal	Titiribí
24	Imprenta Municipal	Concejo Municipal	Sonsón
25	Imprenta de Frontino	Padres Carmelitas	Frontino
26	Imprenta de Jericó	La Diócesis de Jericó	Jericó
27	Imprenta Municipal	El Concejo Municipal	Id.
28	Imprenta de Frontino	La Diócesis de Sta. Rosa	Santa Rosa
29	Imprenta de Jericó	Roberto Múnera	Almalfi
30	Imprenta Municipal	Francisco Correa	Puerto Berrío

DEPARTAMENTO DEL ATLÁNTICO

No. De Orden	NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO	NOMBRE DEL PROPIETARIO, ADMINISTRADOR O ENCARGADO	MUNICIPIO
1	Tipografía Mogollón	J. V. Mogollón y Cía.	Barranquilla
2	Tipografía Saray	Saray Hermanos	id.
3	Talleres Modernos	F. J. Pimienta y Cía.	id.
4	Talleres Diario del Comercio	Antonio Luís Carbonel	id.
5	Tipografía La Nación	Pedro P. Consuegra	id.

6	Tipografía El Siglo	Francisco Bena	id.
7	Tipografía República	Juan de Dios Pattigno	id.
8	Tipografía Llanos	Llanos Hermanos	id.
9	Tipografía Pedro Mesa	Pedro Mesa	id.
10	Tipografía Banco Dugand	Banco Dugand	id.
11	Tipografía Héctor Farías	Héctor Farías	id.
12	Tipografía Comercial	Agustín A. Florez	id.
13	Tipografía El Liberal	Pedro Juan Navarro	id.
14	Tipografía Diario Liberal	Luis A. Bernal	id.
15	Tipografía Licona	Domingo Licona	id.
16	Tipografía López Olier	Eduardo López Olier	id.
17	Imprenta El Derecho	Miguel Goenaga	id.
18	Imprenta El Imparcial	Julio Castro Palacio	id.
19	Imprenta El Conservador	Enrique Rasch Silva	id.
20	Imprenta Heraldo de la Costa	Juan J. Cervera	id.
21	Imprenta Correo de la Costa	Sebastián de la Rosa	id.
22	Tipografía Salas Hermanos	Salas Hermanos	id.
23	Tipografía Americana	Roberto Meléndez	id.
TALLERES DE GRABADO			
1	Valiente	Carlos Valiente M.	id.
2	Roca	Juan M. Roca	id.

DEPARTAMENTO DEL CAUCA

No. De Orden	NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO	NOMBRE DEL PROPIETARIO, ADMINISTRADOR O ENCARGADO	MUNICIPIO
1	Imprenta del Departamento	El Departamento	Popayán
2	Imprenta del Trabajo	Juan Clímaco Rivera	id.
3	Imprenta El Siglo	Gonzalo Illera	id.
4	Imprenta El Día	Julio Fernández Medina	id.
5	Imprenta Caucana	Ricardo Vallecilla D.	id.
6	Imprenta Arquidiócesis	La Arquidiócesis	id.
7	Tipografía El Carmen	Hermanos Maristas	id.
8	Tipografía La Perla	Jaime Fletcher Feijoo	id.
9	Tipografía Aqueronte	Miguel Zamora	id.
10	Tipografía El Progreso	Jesús Ramos	Santander

DEPARTAMENTO DE CALDAS

No. De Orden	NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO	NOMBRE DEL PROPIETARIO, ADMINISTRADOR O ENCARGADO	MUNICIPIO
1	Imprenta Departamental	Gobierno Departamental	Manizales
2	Imprenta San Agustín	RR. PP. Agustinos	id.
3	Imprenta El Diario	Pedro Luís Rivas	id.
4	Imprenta La Prensa	Luís Eduardo Puerta	id.
5	Tipografía Manizales	Bernardo Escobar A.	id.
6	Imprenta Renacimiento	Justiniano Macía	id.
7	Imprenta Municipal	Rafael Obando	Neira
8	Imprenta Tertulia Literaria	Tertulia Literaria	Salamina
9	Imprenta El Pueblo	Comité Liberal	id.
10	Imprenta Salamina	Antonio J. Duque	id.
11	Tipografía El Faro	Julio C. Velasco	Aranzazu
12	Imprenta El Hogar	Jesús M. Duque	Aguadas
13	Tipografía Popular	Luis Salas B.	Riosucio
14	Imprenta La Opinión	Rodolfo Velasco V.	id.
15	Imprenta Santander	Hernando Pasos	Anserma
16	Imprenta El Ateneo	Gilberto Lenis	id.
17	Imprenta Uribe Uribe	Emilio Osorio	Quinchía
18	Imprenta San Miguel	Marco A. Duque	Pereira
19	Imprenta Nariño	Eduardo Correa U.	id.
20	Imprenta Pereira	Jesús A. Cardona	id.
21	Imprenta Sucre	Jesús M. Estrada	Marsella
22	Imprenta Calarcá	Abdul Ortega	Calarca
23	Imprenta Armenia	Vicente A. Castaño	Armenia

DEPARTAMENTO DEL HUILA

No. De Orden	NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO	NOMBRE DEL PROPIETARIO, ADMINISTRADOR O ENCARGADO	MUNICIPIO
1	Departamental	Gobernación	Neiva
2	Municipal	Srio. Del Concejo	id.
3	La Paz	Miguel Camacho	id.
4	Neiva	Cabrera & Co.	id.
5	El Cristal	Reinaldo Matiz	id.
6	Diocesana	Casa Episcopal	Garzón
7	San Antonio	Santiago F. Losada	Pitalito

No. De Orden	DEPARTAMENTO DE CUNDINAMARCA		
	NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO	NOMBRE DEL PROPIETARIO, ADMINISTRADOR O ENCARGADO	MUNICIPIO
1	Estado Mayor General	Gobierno Nacional	Bogotá
2	Cromos	Camacho Roldán & Tamayo	id.
3	_____	Carlos Melguizo	id.
4	Tipografía Augusta	M. A. Botero	id.
5	Voto Nacional	Padres Maristas	id.
6	_____	Padres Jesuitas	id.
7	Imprenta Nacional	Gobierno Nacional	id.
8	Imprenta Municipal	Municipio	id.
9	Tipografía Pórtico	Alejandro María Patiño	id.
10	_____	Herrera Hermanos	id.
11	_____	J. V. Mogollón	id.
12	Tipografía Comercio	Ignacio Rodríguez	id.
13	Tipografía Mignon	Guillermo González Brun	id.
14	_____	M. Saray e Hijo	id.
15	El Domingo	Roberto Rodríguez Lleras	id.
16	_____	Arturo Manrique	id.
17	El Tiempo	Eduardo Santos	id.
18	El Espectador	Luís Cano	id.
19	Imprenta de Carteles	Eustasio Ramos	id.
20	_____	Gamboa & Guzmán	id.
21	El Gráfico	Cortes Hnos.	id.
22	Tipografía Apolo	Rafael Lugo	id.
23	Tipografía Omega	Luís E. Mejía	id.
24	Sur América	A. León Gómez	id.
25	Mensajero Seráfico	Padres Franciscanos	id.
26	Litografía Nacional	Gobierno Nacional	id.
27	_____	Padres Salesianos	id.
28	_____	Gonzalo Pardo	id.
29	Tipografía Minerva	Juan Antonio Rodríguez	id.
30	_____	Víctor M. Gómez	id.
31	_____	José D. Santos	id.
32	Imprenta y Litografía	Juan Casis	id.
33	_____	R. V. Gamboa	id.
34	Tipografía Moderna	Ramos y González	id.
35	_____	Heliodoro Rojas	id.
36	Imprenta Avisadora	Enrique E. García	id.
37	El Nuevo Tiempo	Ismael E. Arciniegas	id.
38	La República	Alfonso Villegas Restrepo	id.
39	Gil Blas	Luís del Corral	id.
40	Imprenta San Bernardo	Arzobispado	id.
41	_____	Duque & Morales	id.
42	La Cruzada	José Manuel Melo	id.

43	Tipografía La Luz	José V. Concha	id.
44	Semana Cómica	Víctor Martínez Rivas	id.
45	_____	Di Dominico Hnos, & Co.	id.
46	Tipografía de Samper Matiz	Gamboa & Co.	id.
47	Tipografía Ideal	J. Duque	id.
48	Diario Nacional	Alfonso López	id.
49	Tipografía Latina	Díaz Hermanos	id.
50	Tipografía Arconvar	Arturo Contreras	id.
51	_____	Corradine	id.
52	_____	Hoyos Hermanos	id.
53	La Crónica	Guillermo Camacho	id.
54	Litografía Colombiana	Fernando Salazar	id.
55	Imprenta del Departamento	Departamento	id.
56	Tipografía Bogotá	Miguel Munevar	id.
57	Tipografía Comercial	Carlos Julio Manrique	id.
58	Tipografía Círculo de Obreros	Padre Campoamor	id.
59	Tipografía Guttemberg	Manuel I. López	id.
60	_____	Emiliano Restrepo	id.
61	Talleres Gráfico	No hay datos	id.
62	_____	Leopoldo Núñez	id.
63	Tipografía Aguila Negra	Arturo Quijano	id.
64	_____	Luis A. Naranjo	id.
65	Imprenta Girardot	Vicente Celis	Girardot
66	Atenas	Alberto Cubides	id.
67	Benjamín Gómez	Benjamín Gómez	id.
68	Tipografía de la Mesa	No hay datos	La Mesa
69	Tipografía Municipal	Eduardo de la Torre	Facatativa
70	Imprenta de la Reforma	Ramón Contreras	Fusagasuga
71	Imprenta de La Voz del Zipa	Alberto Talero	Zipaquira

Nota: Los guiones que figuran en la casilla correspondiente al nombre del Establecimiento dan a entender que no se tiene el nombre de este.

DEPARTAMENTO DE BOYACÁ

No. De Orden	NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO	NOMBRE DEL PROPIETARIO, ADMINISTRADOR O ENCARGADO	MUNICIPIO
1	Imprenta del Departamento	Adriano Marquez	Tunja
2	Imprenta Diocesana	Leoncio de J. Rojas	id.
3	Imprenta del Deber	Pedro Rodríguez	id.
4	Imprenta de la Opinión	Elpidio Suárez	id.
5	Imprenta de El Heraldo	Juan C. Hernández	id.
6	Imprenta de Boyacá Liberal	Pablo E. Cardenas	id.
7	Tipografía Boyacense	Elpidio Suárez	id.
8	Imprenta de la Rotativa	RR. PP. Dominicanos	Chiquinquirá
9	Imprenta de la Defensa Liberal	Dr. Fabián Forero	id.
10	Imprenta del Valle de Tenza	Milciades Chaves	Guateque

11	Imprenta del Criterio	Antonio J. Rintá	id.
12	Imprenta Municipal	El Municipio	Sta. Rosa de V.
13	Imprenta de la Sanción	Rafael Molano O.	id.
14	Tipografía Saravia	N. Saravia	El Cocuy
15	Imprenta del Sagrado Corazón de Jesús	Vicario Apostólico	Támara
16	Imprenta de Auras del Norte	Dr. Emiliano Lombana	La Uvita
17	Imprenta de la Voz Parroquial	Cura Párroco	Chiscas
18	Imprenta del Grito del Pueblo	Maximino Aponte	Ramiriqui

DEPARTAMENTO DE BOLÍVAR

No. De Orden	NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO	NOMBRE DEL PROPIETARIO, ADMINISTRADOR O ENCARGADO	MUNICIPIO
1	Araujo León	Miguel Araujo V.	Cartagena
2	Diario de La Costa	Carlos Escallón	id.
3	Mogollón & Co.	José V. Mogollón & Co.	id.
4	El Anunciador	Eugenio Quintero A.	id.
5	El Departamento	La Gobernación	id.
6	El Liberal	Manuel Esteban Pomares	id.
7	Villareal	Carlos Villareal	id.
8	García	Juan García	id.
9	El Penitente	Bernardo Gallardo	id.
10	Alberto Hernández	Alberto Hernández	id.
11	San Pedro Claver	Ilmo Sr. Arzobispo	id.
12	Guante Blanco	José del Carmen Suárez	Calamar
13	Abraham Arroyo	Abraham Arroyo	Carmen de Bolívar
14	Moderna	Domingo Espinosa	Corozal
15	Carlos Castellano	Carlos Castellano	Sincelejo
16	Poliantea	Vergara D'Luiz	id.
17	El Sinú	Indulfo Zapata	Lorica
18	Berenice Montoya	Montoya Hnos.	id.
19	Mendoza	Mendoza Hermanos	Monteria
20	Mogollón	José V. Mogollón y Co.	Magangué
21	Salón Magangué	Daniel Benítez V.	id.
22	Enrique R. Ruiz	Enrique R. Ruiz	Momios
23	Ensayos	Bernardino de la Hoz y Cía.	id.

DEPARTAMENTO DEL MAGDALENA

No. De Orden	NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO	NOMBRE DEL PROPIETARIO, ADMINISTRADOR O ENCARGADO	MUNICIPIO
1	J. V. Mogollón	J. V. Mogollón	Santa Marta
2	Católica	Sebastián Pinto R.	id.
3	Núñez Roca	Cayetano Núñez R.	id.
4	Nueva	Manuel M. Moscarela	id.
5	El Comercio	Tulio H. Bermúdez	id.
6	El Estado	Luis A. Echeverría	id.
7	J. V. Mogollón	J. V. Mogollón	Ciénaga
8	El Agricultor	Carlos F. Candanoza	id.
9	Poliarquía	Eduardo de Sola	id.
10	Peñarroca	Luis A. Peña	Plato
11	J. V. Mogollón	J. V. Mogollón	Banco
12	Alvarado Hermanos	Emiliano Robles	id.
13	Enrique Esparragosa	Enrique Esparragosa	id.
14	El Banco	Esteban Bayona	id.
15	Civil	Juan N. Romero	Riohacha
16	La Divina Pastora	Misioneros Capuchinos	id.
17	San Luís Beltrán	No funciona	id.
18	El César	Manuel A. Dávila	S. Juan de César
19	Valledupar	Clemente Quintero	id.

DEPARTAMENTO DE NARIÑO

No. De Orden	NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO	NOMBRE DEL PROPIETARIO, ADMINISTRADOR O ENCARGADO	MUNICIPIO
1	Imprenta del Departamento	Enrique Zaruma	Pasto
2	Imprenta Ramírez	Miceno Gómez	id.
3	Tipografía Liberal	Abraham López	id.
4	Imprenta Católica	Elías A. Villareal	id.
5	Imprenta de la Diócesis	Pbro. Jesús E. Calvo	id.
6	Imprenta La Bogotana	Arquímedes Caldas	Túquerres
7	Imprenta La Paz	Enrique Telésforo Reyes	Id.
8	Imprenta Popular	Samuel Ruano	Ipiales
9	Imprenta del Sur	Emilio B. Mera	Id.
10	Imprenta La Luz	Pbro. Octaviano Chávez	Id.
11	Imprenta Comercial	José D. Ledesma	Barbacoas
12	Imprenta Ortiz Hermanos	Isaías Ortiz	Id.
13	Imprenta La Libertad	Demetrio Rodríguez	Tumaco
14	Imprenta La Verdad	Euclides del Valle	Id.

DEPARTAMENTO DE SANTANDER DEL NORTE

No. De Orden	NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO	NOMBRE DEL PROPIETARIO, ADMINISTRADOR O ENCARGADO	MUNICIPIO
1	Imprenta del Departamento	Gobierno Departamental	Cúcuta
2	El Trabajo	J. Rosas e Hijos	id.
3	El Granito de Arena	La Parroquia	id.
4	La Tarde	Luis R. Díaz	id.
5	La Mañana	S. Epiménides Sarmiento	id.
6	Juan José Durán	Justo L. Durán	id.
7	Tipografía Central	Luis Felipe Pava	Ocaña
8	Imprenta Convención	N. J. Núñez S.	Convención
9	Imprenta Parroquial	Vicario de la Ciudad	Chinácota
10	Imprenta de la Diócesis	La Diócesis	Pamplona
11	El Avisador	Lorenzo E. Flórez	id.
12	El Latino	José Joaquín Navas N.	id.
13	Tribuna Liberal	Compañía Anónima	id.

DEPARTAMENTO DEL SUR DE SANTANDER

No. De Orden	NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO	NOMBRE DEL PROPIETARIO, ADMINISTRADOR O ENCARGADO	MUNICIPIO
1	Taller Artístico	Ignacio Pieschacon	Bucaramanga
2	Taller Gráfico	Leopoldo Nuñez	id.
3	Tipografía Mercantil	Nigrinis & Hermanos	id.
4	Tipografía La Cabaña	Uribe & Hermanos	id.
5	Tipografía del Comercio	V. M. Alarcón & Co.	id.
6	Tipografía Colón	Vera & Hermanos	id.
7	Tipografía Mogollón	J. V. Mogollón & Co.	id.
8	Tipografía Minerva	J. Ordoñez	id.
9	Imprenta Departamental	G. Amaya	id.
10	Imprenta de Horizontes	RR. PP. Jesuitas	id.
11	Imprenta Liberal	Alejandro Galvis Galvis	id.
12	Imprenta La Unión Católica	Compañía Anónima	id.
13	Establecimiento Tipográfico	Manuel G. Nigrinis	Piedecuesta
14	Imprenta del S. Corazón	Cura Párroco	S. José de Miranda
15	Imprenta Católica	Cura Párroco	Málaga
16	Imprenta de Torres	Torres & Co.	id.
17	Tipografía San Gil	Marceliano Martínez	San Gil
18	Imprenta del Departamento	El Departamento	id.
19	Imprenta Diocesana	La Curia	Socorro
20	Imprenta de los Comuneros	Felipe Pico Jaimes	id.
21	Tipografía Memorándum	Roberto S. Gómez Pbro.	Gámbita
22	Tipografía Moderna	Cura Párroco	Zapatoca

DEPARTAMENTO DEL TOLIMA

No. De Orden	NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO	NOMBRE DEL PROPIETARIO, ADMINISTRADOR O ENCARGADO	MUNICIPIO
1	El Meridiano	Eustacio Tobar Q.	Ibagué
2	Azul	Arturo Cerón	Honda
3	J. V. Mogollón	J. V. Mogollón y Cía	id.
4	Comercio	Juan B. Barrios e Hijos	id.
5	Gonzalco	Posidio González	Líbano
6	Ferreira	Jorge Ferreira	id.
7	Imprenta de El Orden	Narciso Triana	Ibagué
8	Imprenta Comercial	José M. Serna V.	id.
9	Imprenta Departamental	Jesús M. Bonilla	id.
10	Imprenta Liberal	Joaquín Castro Herrán	Purificación
11	Imprenta Salesiana	PP. Salesianos	Ibagué

DEPARTAMENTO DEL VALLE

No. De Orden	NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO	NOMBRE DEL PROPIETARIO, ADMINISTRADOR O ENCARGADO	MUNICIPIO
1	Tipografía Moderna	Palau Velásquez y Cía	Cali
2	Imprenta Comercial	Carvajal y Cía	id.
3	Relator	Hernando Zawadzky	id.
4	Tipografía Andina	Jorge Julio Cuadros	id.
5	La Luz del Valle	Dr. Gustavo Lloreda C.	id.
6	Imprenta del Pacífico	V. Orden Tercera	id.
7	Imprenta de Ramón Hurtado	Ramón Hurtado	id.
8	Imprenta de Manuel Sinisterra	Manuel Sinisterra	id.
9	Tipografía La Aurora	Carlos P. Chapman	id.
10	Tipografía Escuela de Artes	Conferencia de S. Vicente	id.
11	Tipografía Colombia	Sociedad Anónima	Buga
12	Tipografía La Paz	Roberto Lozano	id.
13	Tipografía El Cauca	Enrique Recio	id.
14	Imprenta El Faro	Manuel S. Caycedo C.	Buenaventura
15	Imprenta Popular	Luis Duarte L.	Palmira
16	Imprenta El Sol	José M. Rivera	id.
17	Imprenta El Valle	Eduardo Ulloa	id.
18	Imprenta La Justicia	Carlos E. Cifuentes	id.
19	Imprenta del Colegio Público	Colegio Público	id.
20	Imprenta El Aguila	Alvaro Lloreda	id.
21	Imprenta Maya	Fernando Maya Nates	id.
22	Imprenta Ipira	Lisímaco Rengifo	Roldanillo
23	Imprenta La Marsellesa	José M. Rojas Ruiz	Tuluá
24	Imprenta El Quindio	Gral. José A. Pinto	Cartago
25	Tipografía Cauca	Antonio J. Mendoza	id.
26	Imprenta Durán Hermanos	Carlos N. Durán - Gamboa Hnos.	id.

INTENDENCIA NACIONAL DEL CHOCÓ

No. De Orden	NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO	NOMBRE DEL PROPIETARIO, ADMINISTRADOR O ENCARGADO	MUNICIPIO
1	A. B. C.	Reinaldo Valencia	Quibdó
2	Claret	Padres Misioneros	id.
3	Oficial	La Intendencia	id.
4	El Debate	Matías Bustamante M.	Istmina

INTENDENCIA NACIONAL DEL META

No. De Orden	NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO	NOMBRE DEL PROPIETARIO, ADMINISTRADOR O ENCARGADO	MUNICIPIO
1	Imprenta San José	Rvdo. P. Luis M. Mauricio Dieres Montplaisir	Villavicencio

FUENTE: Biblioteca Nacional. Depósito Bibliográfico. Caja N° 5. Carpeta 65.

Sobre el Fórum Universal de las Culturas (Barcelona, 2004)

Presentación

... la aportación del Fórum Universal de las Culturas a la Agenda de la cooperación internacional consistiría en promover el estudio, la reflexión y la innovación a través del diálogo entre las culturas para contribuir de un modo sustancial a la construcción de una «ética de la globalidad» y una «cultura de la paz», uno de cuyos valores cruciales será el respeto por las diferencias religiosas, ideológicas, étnicas, lingüísticas e históricas.

(“Agenda de principios y valores del Fórum Universal de las Culturas –Barcelona, 2004”, en *Revista de Occidente* nº 266-267: 20-25, Madrid, 2003, p. 21).

Durante 141 días, entre el 9 de mayo y el 26 de septiembre, se desarrollará en Barcelona (España) el Fórum Universal de las Culturas. Según J. Pagès, su Consejero delegado, se trata de convocar a un multitudinario “acontecimiento original” que, mediante diálogos, exposiciones, un Festival de las Artes e intercambios gastronómicos, artesanales y comerciales entre los diferentes “pueblos” y “culturas” del mundo, promueva “la conciencia global y el intercambio de teorías, de opiniones, de experiencias y de sentimientos en torno a la globalización”. Con todo ello se espera tratar creativamente “los grandes problemas y oportunidades de nuestro tiempo”, articulados en este caso a tres ejes: la diversidad cultural, la sostenibilidad del desarrollo y las condiciones para la paz¹.

Se estima que, durante esas veinte semanas, participarán directamente 5 millones de personas, a los que habrá que sumar otros 50 millones que lo harán por medio de internet y 500 millones que recibirán su impacto gracias a su difusión por los medios de comunicación. La financiación corre por cuenta de las administraciones públicas (a cargo del 60% del presupuesto), de la inversión privada (patrocinadores) y de los ingresos obtenidos por la venta de entradas.

¹ Cfr. J. Pagès, “Fórum Barcelona 2004: un acontecimiento original”, en *Revista de Occidente* nº 266-267: 5-19, Madrid, 2003.

Con el fin de acoger a las distintas actividades del Fórum, se han realizado voluminosas obras de infraestructura –entre ellas un centro de convenciones para 20.000 personas, varios edificios e instalaciones de diseño avanzado, todos ellos dotados con las más recientes innovaciones tecnológicas– en la zona de la desembocadura del río Besòs, recuperándose así la que era una de las zonas más depauperadas y contaminadas de la ciudad. Todo ello ha supuesto la creación de unos 5.000 empleos directos.

Sin embargo, esta iniciativa ha suscitado polémicas, especialmente entre los habitantes de la ciudad organizadora. Algunos han señalado que en el trasfondo del Fórum está la intención de colocar a Barcelona en la retina del mayor número de personas posible, continuando así con el reverdecer de la ciudad que se inició con los Juegos Olímpicos de 1992: con un millón y medio de habitantes, Barcelona, que se ha convertido en uno de los sitios más concurridos del mundo para celebrar convenciones y que recibe actualmente unos veinte millones de turistas al año (de los que nueve millones permanecen más de una noche), lo que supone cinco veces el número de turistas que la visitaron en 1992: hoy el turismo produce el 14% de los ingresos de la ciudad. Además, si las olimpiadas fueron motivo para renovar en escasos cinco años las envejecidas infraestructuras que, se estimaba, se hubieran mejorado como mucho en un cuarto de siglo, se espera que el Fórum propicie algo similar: con todo ello, Barcelona se ha convertido en un modelo de diseño y desarrollo urbano para las autoridades de muchas ciudades, sobre todo de aquellas que tienen áreas degradadas en su seno. El Fórum no sería sino otra pieza dentro del motor de regeneración de la ciudad².

Pero se trata de una transformación cuyas consecuencias pueden ser leídas de forma menos optimista. Como señalaba un vecino en un periódico de la ciudad, Barcelona se ha vuelto una ciudad para turistas, ¡pero para turistas ricos! Por poner un ejemplo, los precios de la vivienda se han disparado en tal magnitud –con incrementos anuales de hasta un 17%– que Barcelona es hoy, en términos relativos, una de las ciudades más caras de Europa; y ello ha tenido efectos en otros frentes: aumento sostenido de las tasas de endeudamiento de los particulares, prolongación de la residencia de los hijos en la casa paterna, etc. Por otra parte, al centrarse la política de desarrollo en la realización de grandes pero puntuales eventos (olimpiada, forum), se estimulan ciclos de crecimiento a los que siguen ciclos de decrecimiento o estancamiento económico. Finalmente, tanto la inversión pública como la privada se han orientado hacia el sector servicios (turismo, hotelería...), de tal forma que la inversión en otros sectores productivos (excepto los relacionados con la

² Todo ello en un contexto nacional de crecimiento económico continuado desde hace unos 30 años (es decir, tras la muerte de F. Franco): España pasó de ser un país atrasado a la de formar parte de los países del primer mundo. A partir de cierta estabilidad política, este crecimiento (que en los últimos años superó el 4% anual) fue estimulado inicialmente por las medidas de liberalización económica propugnadas por los gobiernos socialistas de los años ochenta y primeros noventa y, luego, por la política ortodoxa de los gobiernos del Partido Popular: reajuste del Estado, privatización de bienes públicos, recorte de impuestos y reducción del déficit público.

construcción) es reducida, poniéndose en peligro la sostenibilidad en el mediano plazo del crecimiento económico³.

Además, muchos recuerdan que no todo fue positivo con la realización de los Juegos Olímpicos. Algunos de sus edificios e infraestructuras quedaron abandonados al poco tiempo. Y aunque es cierto que también entonces se rehabilitaron antiguos barrios –como El Raval– muy pobres y degradados, y que se habían convertido en áreas de expendio de drogas y de prostitución, transformándolos en zonas residenciales revalorizadas, ello no supuso la eliminación definitiva de pobreza, las drogas o la prostitución de la ciudad. No es de extrañar por tanto que muchos vean en el Fórum la realización de una nueva operación de especulación inmobiliaria que ha de beneficiar sobre todo a las empresas privadas. Todo ello ha hecho crecer las críticas a la factibilidad de un verdadero *forum de las culturas*.

Y es que, pese a que sus organizadores se esfuercen en destacar su novedad (“un acontecimiento original”, según J. Pagès), no son pocos quienes le han encontrado gran continuidad con las exposiciones universales y otros eventos similares que se han venido realizando desde hace un par de siglos⁴. En este sentido, el Fórum replica esas formas expositivas (museos, galerías de arte, exposiciones, pasajes comerciales, etc.) que T. Bennett engloba bajo la denominación de “complejo exhibicionario”⁵. Desde fines del siglo XVIII (y en paralelo con el desarrollo de la prisión y de otras instituciones de reclusión), estos eventos proporcionan nuevas formas de control social por la vía del espectáculo y la generalización de nuevas “formas de mirar”. Apoyados cada vez más por los Estados en tanto que órganos de instrucción pública, se trata de espectáculos que buscan ganarse las mentes y los corazones de los visitantes, quienes interiorizan ciertas maneras de ver el mundo. Según Bennett, son formas de control perfectas para ser aplicadas a una población que es cada vez más indiferenciada y más masiva, a la que se le ofrece una imagen metonímica del mundo (o de una parte de él) que puede ser tomada como su totalidad. Estos eventos sirven, además, para disciplinar los cuerpos de los visitantes, a quienes se les ofrece la posibilidad de verse a sí mismos como parte de una masa (es por eso que se privilegia la construcción de galerías o de sitios de

³ Actualmente España tiene una tasa de inflación superior a las de sus vecinos europeos y su ingreso *per cápita* está 13 puntos por debajo de la media europea. Aunque presenta una de las tasas de desempleo más bajas de la Unión Europea (11.3%, muy por debajo del 24% que tenía a mediados de los años noventa), la reducción se ha conseguido a cambio de la flexibilización laboral y la precarización del empleo. Además, es uno de los países europeos que menos invierte en investigación, ciencia y tecnología. Por otra parte, con la entrada en la Unión Europea de nuevos países del este (con sueldos más bajos), España probablemente perderá una parte significativa de sus actuales empleos en la manufactura.

⁴ Hay que recordar que, además de organizar los Juegos Olímpicos de 1992, Barcelona ya había sido sede de dos Exposiciones Universales (en 1888 y 1929).

⁵ “The Exhibitionary Complex”, en N.B. Dirks *et al.* (eds.) *Culture/Power/History*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey, 1994, pp. 123-154, [1ª ed. 1988].

observación elevados, como la Torre Eiffel para la exposición de París de 1889); pero de una masa que debe comportarse de manera auto-regulada⁶.

Evidentemente, el Fórum es diferente en ciertos detalles. Así, por ejemplo, hasta la primera mitad del siglo XX predominan en este tipo de eventos los discursos y las organizaciones temáticas basados en modelos históricos evolucionistas, con la idea de progreso como trasfondo y con la clasificación jerárquica de los pueblos en términos raciales o de civilización –estando por supuesto los organizadores en lo más alto del proceso evolutivo–. Por el contrario, los valores declarados del Fórum son la democracia y la participación cívica, el fomento de las condiciones para la paz promoviendo los derechos individuales y las libertades personales, el respeto a las etnias, las identidades culturales, las religiones y las lenguas, el fomento de la creatividad, la defensa de la biodiversidad y del desarrollo sostenible, y la creación de un tejido económico, social e institucional socialmente responsable⁷. Pero ello muestra precisamente una de las características más *ventajosas* que, a diferencia de los museos y las salas de exposición estables, tienen las ferias y las exposiciones celebradas cada cierto tiempo: son extremadamente flexibles, ya que pueden ajustar sus contenidos a las circunstancias y coyunturas cambiantes. No es por casualidad que los énfasis temáticos que propone el Fórum sean aquellos que forman parte de las actuales agendas políticas, culturales y económicas nacionales e internacionales⁸.

Es en consideración a la magnitud del evento y de los debates suscitados, además de a su relativa difusión oficial entre nosotros, que *Sociedad y Economía* ofrece en esta sección un par de textos que ponen en perspectiva crítica al Fórum. El primero, de Dolors Comas d'Argemir, presenta las implicaciones que tiene el hecho

⁶ Un *Breve sermón para los visitantes* que alertaba a los espectadores de la Exposición Panamericana de 1901 decía: “Por favor, recuerde que, al traspasar las puertas, usted es parte del espectáculo”. Por lo general, se exigía a los visitantes que asistieran bien arreglados, limpios y, sobre todo, sobrios. Además, muchas de estas exposiciones se organizaban en los lugares donde antes se realizaban ferias populares, las cuales eran vistas como llenas de vicios y de peligros, pues fácilmente podían terminar en peleas o algaradas.

⁷ Habrá de verse qué tan fiel se muestra el Fórum con los valores que propugna, ya que, por ejemplo, pese a reclamar el respeto de todas las lenguas, su sitio web sólo se publica en cuatro idiomas (inglés, francés, castellano y catalán); asimismo, habrá que considerar la muy desigual distribución de las posibilidades de participación de los espectadores en el evento (dado el alto precio de las entradas, por ejemplo). Por otra parte, es fácil intuir lo poco reflexivas y abiertas que pueden ser las discusiones en el Fórum cuando su máximo responsable (Pagès, *op. cit.*, p. 6) sabe ya, desde un año antes de iniciarse el Fórum, que la intolerancia y la incomprensión se derivan de la ignorancia y el fanatismo “y no de la defensa de los propios valores”.

⁸ Unanimidad que, como señala Verena Stolcke (“A propósito de cultura”, en *Quaderns* n° 19: 9-14, 2004, Barcelona), no debería inhibir el examen crítico de

“los supuestos conceptuales-políticos y las estructuras de argumentación que subyacen a discursos y proyectos culturalistas políticos como, por ejemplo, términos tan manoseados en la actualidad como los de contacto cultural, identidad cultural, aculturación, interculturalidad, multiculturalidad, etc. Todas estas nociones implican el riesgo de congelar la cultura en lugar de prestar una atención cuidadosa a los complejos procesos y obstáculos para el diálogo entre colectivos y personas en contextos socio-económicos concretos”.

de dejar a la dimensión política por fuera de las discusiones organizadas por el Fórum. El segundo, de Joan Josep Pujades, muestra cómo, tras la imagen democrática y participativa de la ciudad de Barcelona promovida por los organizadores del Fórum, se esconden dinámicas de exclusión social.

Antes de finalizar esta presentación, queremos reiterar nuestros agradecimientos a ambos autores y al Institut Català d'Antropologia –en especial, a los miembros del Comité editorial de la revista *Quaderns*–, por autorizar la traducción y publicación de los artículos.

Pedro Quintín Quílez⁹

André-Marcel d'Ans ha llamado justamente la atención sobre el hecho de que hoy sean considerados como culturalmente más ricos precisamente aquellos pueblos que son más pobres y míseros en términos económicos (cfr. "Théâtralisations interculturels et civilisation mondialisée", en *Internationale de l'imaginaire*, nouvelle série n° 12: 121-136, Paris, 2000).

⁹ Antropólogo, profesor del Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Universidad del Valle.

Cultura y política. Acerca del Fórum 2004 y el uso político de la cultura¹

Dolors Comas d'Argemir²

El Fórum Universal de las Culturas (Barcelona, 2004) es, en cuanto a su discurso oficial, un escaparate cultural globalizado que, haciendo énfasis en la diferencia cultural, deja en la trastienda las desigualdades e injusticias existentes en el mundo y, sobre todo, a aquellos que las causan y que son sus responsables. Aunque trata sobre las condiciones para hacer posible la paz, la sostenibilidad y la diversidad, los factores políticos están ausentes en el planteamiento del Fórum, como si cultura y política fueran entidades separadas, y como si las formas de dominación existentes en el mundo no incidieran en la relación entre los pueblos y en los conflictos actuales. Los problemas derivados de la globalización no se pueden resolver sólo a partir del “diálogo entre las culturas”, en una especie de idilio universal, sino desde propuestas y actuaciones políticas. Barcelona, que ha sido una ciudad destacada en los movimientos contra la globalización, merecía un planteamiento más acorde con las inquietudes de estos movimientos.

Entender adecuadamente la relación entre cultura y política ha de permitir revelar las contradicciones y conflictos (latentes o presentes) en las relaciones entre pueblos; sólo de esa forma será posible su superación. Esa comprensión también ha de permitir pasar de la esfera de los valores y de las creencias a la de los derechos (civiles, políticos, sociales), de la noción abstracta de cultura a la de ciudadanía, del universalismo de los derechos humanos a la situación diferencial de cada pueblo, de las grandes declaraciones y eventos a las acciones políticas concretas.

Acerca del Fórum Universal de las Culturas

Más arriba calificaba al Fórum Universal de las Culturas como un escaparate cultural globalizado, porque las “culturas” son la sustancia que se quiere mostrar y exhibir, y porque su producción, difusión y realización se inscriben en el marco de actividades globalizadas, siendo el mundo entero su destinatario³. Los ejes que

¹ Traducción de “Cultura i política. Sobre el Fòrum 2004 i l'ús polític de la cultura”, artículo publicado originalmente en la revista *Quaderns*, sèrie monogràfics nº 19, pp. 21-34, Institut Català d'Antropologia, Barcelona [versión castellana de Pedro Quintín Q., profesor del Departamento de Ciencias Sociales, Universidad del Valle].

² Antropóloga, profesora de la Universitat Rovira i Virgili (Tarragona, España).

³ Para hacer este análisis me baso en el texto de presentación escrito por el responsable del Fórum,

guían al Fórum son la diversidad cultural, el desarrollo sostenible y las condiciones de la paz. Las actividades desarrolladas durante los cinco meses y medio de duración del Fórum comprenden debates y conferencias, espectáculos, festivales, exposiciones, talleres, juegos, mercados, muestras... La iniciativa está acompañada de la construcción de nuevos y singulares edificios, así como de equipamientos y espacios públicos. De esta manera, este macro-evento ha querido ser utilizado para impulsar una nueva remodelación urbanística de Barcelona que, a diferencia de la que tuvo lugar con los Juegos Olímpicos de 1992, resulta finalmente menos pensada para servir a las necesidades futuras de la ciudad y es más bien el objeto de la voracidad especulativa⁴.

El argumento general del Fórum es que la diferencia cultural no puede ser un obstáculo para la convivencia y que, en cambio, debe ser convertido en un valor positivo. Se considera que los factores derivados de “las culturas” son básicos en la generación o la solución de los conflictos y en el desarrollo humano; los hechos sociales y políticos, en cambio, se dejan en un segundo plano. De hecho, la política está ausente del discurso oficial del Fórum precisamente porque está presente, y mucho, en su organización. Cabe decir, en beneficio del Fórum, que los seminarios, conferencias y debates que se organizan, y que tienen bastante autonomía de funcionamiento, integran perspectivas muy plurales y visiones críticas, con la participación de expertos, activistas e intelectuales de reconocido prestigio. El programa de actividades es, por tanto, de un carácter mucho más complejo, plural y progresista que la versión oficial del evento. Pero lo que se proyecta en la difusión y lanzamiento del Fórum, tanto en los ámbitos internacionales como en la misma ciudad de Barcelona, es una “festivalización” de las culturas, la preeminencia del elemento cultural y la negación de la política como parte constitutiva de la diferencia cultural y de las relaciones entre los pueblos. De hecho, la gran ausencia en lo que atañe a los contenidos es el debate alrededor de los conflictos que están hoy planteados en el escenario internacional⁵.

Jaume Pagès, “Fórum 2004: un acontecimiento original” (2003) y en la “Agenda de principios y valores del Fórum Universal de las Culturas” (Barcelona 2004), así como en el programa editado hasta este momento para su difusión.

⁴ Barcelona usa un gran acontecimiento como el Fórum para propiciar la mejora de la ciudad y de sus equipamientos, contando para ello con participación de las otras administraciones públicas (la autonómica y la nacional) en estos objetivos. Sin embargo, paradójicamente, la mayor parte de los equipamientos, las infraestructuras y los espacios públicos corren a cargo de la administración local (el Ayuntamiento de Barcelona), mientras que lo que hacen el Estado español y la Generalitat de Catalunya es básicamente sufragar las actividades. Se trata de una solución inversa a la que habría sido lógica, ya que si los ciudadanos de Barcelona son quienes terminan por pagar los gastos de inversión del evento, no era necesario implicar a las otras Administraciones e hipotecar así los contenidos progresistas que habría podido tener.

⁵ De hecho, el Fórum ha dejado de lado la oportunidad de convertirse en un espacio de debate y de diálogo sobre importantes conflictos, como son el palestino-israelita, el saharauí-marroquí, o los de Sierra Leona, el País Vasco, o el provocado a partir de la guerra contra Irak.

Es significativo que la “Agenda de principios y valores del Fórum Universal de las Culturas” se inspire, entre otros, en Klaus Schwab, presidente y fundador del Fórum de Davos, el símbolo del poder capitalista que propugnó una “globalización responsable” (recordemos la contundente respuesta que significó el Fórum de Porto Alegre, referente de los movimientos sociales críticos de la globalización y de los defensores de la democracia participativa). Esta presencia del pensamiento conservador en el discurso oficial del Fórum encaja perfectamente con sus énfasis y sus olvidos. Así, en los objetivos se especifica la necesidad del respeto y de la aceptación de las diferencias culturales y, en cambio, no hay ninguna referencia a las condiciones que convierten esas diferencias en desigualdades, que son precisamente las que, de hecho, impiden desarrollar la cultura de la paz y la ética de la globalidad que se propugnan. Tampoco se hace referencia alguna a la necesidad de la igualdad o de la justicia social cuando se habla de “desarrollo humano sostenible”, excepto breves referencias a un crecimiento económico “socialmente responsable” y a la defensa de los derechos y las libertades individuales, junto al respeto hacia los otros, el impulso de la educación y la protección de las condiciones ambientales. Sólo cuando se habla de la cultura de la paz se indica la necesidad de la justicia social y política, la salvaguardia de los derechos sociales y de la armonía con el entorno, pero el respeto a las otras culturas es el que aparece en primer lugar como el elemento más destacado.

El texto de presentación del Fórum, escrito por Jaume Pagès, nos proporciona la forma en que es concebido el evento. En una atrevida travesía histórica que, en tres páginas, pretende presentar los grandes hitos de la humanidad, Pagès suministra una visión fuertemente eurocéntrica y unilineal de la historia. El eje conductor, con aquellos momentos destacados como importantes, corresponde a expansiones “territoriales”: así son calificados (disfrazados) los procesos de conquista que han dado lugar a la constitución de imperios o de grandes potencias coloniales. En el texto se habla de territorios, nunca de personas o de sociedades, nunca de dominación política o económica, nunca de desigualdades sociales. Según Pagès, los avances de la humanidad consisten en simples expansiones territoriales, en “movimientos de fronteras” que él identifica con el progreso. También según Pagès, ahora el reto es socializar la cultura y, como enfatizan los objetivos del Fórum, promover el diálogo entre las culturas como instrumento para avanzar en la paz y la sostenibilidad. El papel de la política, insisto, está ausente.

La argumentación oficial parte, por tanto, de la disociación entre Cultura y Política, y pone en primer plano a las culturas, identificadas como las formas de vida, los valores y las creencias de los pueblos, y concretadas en las diferencias religiosas, lingüísticas, étnicas e históricas. Como decíamos antes, la ausencia de la política en la definición de las culturas contrasta, igualmente, con la fuerte presencia de la política en la organización del evento. Tres administraciones son sus responsables (el Ayuntamiento de Barcelona –nivel local–, la Generalitat de Catalunya –nivel regional– y la administración del Estado –nivel nacional–),

gobernada cada una de ellas por partidos políticos diferentes a la hora de formalizarse la constitución del Fórum (respectivamente, la coalición PSC-ICV-ERC [Partit Socialista de Catalunya, Iniciativa per Catalunya Verds y Esquerra Republicana de Catalunya], Convergència i Unió, y Partido Popular). Justamente, porque el Fórum depende de instituciones políticas que se encuentran enfrentadas entre sí, se omite el papel de la política en la definición de sus contenidos y en la comprensión de los fenómenos culturales (lo que también depende, lógicamente, del hecho de haber tenido que incorporar los postulados de partidos ultraconservadores). Pero negar la política no quiere decir que ella esté ausente; al contrario, está presente en la forma de un planteamiento *light* o descafeinado del Fórum. De hecho, el Fórum, en su dimensión oficial, reproduce la visión neoliberal del capitalismo global; no la del liberalismo salvaje, sino la del paternalista y compasivo, la del que pretende ser “socialmente responsable”.

Los factores culturales no son independientes de los factores políticos. La antropología social nos ha mostrado que, especialmente en el mundo globalizado en que vivimos, no hay singularidades culturales aisladas y que los grupos humanos usan la diferencia cultural en sus estrategias de relación, tanto en el interior de una sociedad como en su ubicación en el mundo. Las diferencias culturales se inscriben, de esta manera, en relaciones de poder.

Precisamente, el Fórum debería considerar que las relaciones de desigualdad y de poder son factores claves para entender la naturaleza de los conflictos actuales y las condiciones de su superación⁶. No habrá “diálogo entre culturas” si no se modifican las condiciones de desigualdad y de jerarquía existentes entre los pueblos; de lo contrario, el diálogo que pueda darse es música celestial al lado de la urgencia de eliminar los grandes desequilibrios económicos, sociales y políticos que provoca el actual proceso de globalización. Los datos de los diferentes “Informes sobre el Desarrollo Humano” realizados por la ONU son escalofrantes. Un 20% de la humanidad posee el 85% de la riqueza del mundo y en los últimos años esta concentración de la riqueza y la exclusión global han ido aumentando en lugar de disminuir. ¿Cómo puede haber así “diálogo entre culturas”? Las grandes migraciones internacionales, que obligan a miles y miles de personas a trasladarse desde sus países hacia los países ricos, son un signo de esta gran diferencia social a nivel planetario. Los nuevos “parias de la tierra” son percibidos como invasores y como fuente de conflictos a causa de su pobreza y de su cultura distinta. ¿Es mediante el diálogo entre culturas como se pueden resolver los conflictos derivados de una

⁶ Diversas personas y entidades implicadas en la realización del Fórum participan de esta visión y mantienen una actitud crítica. Es el caso de algunos de los organizadores o participantes de los debates y los seminarios, de partidos políticos como ICV [Iniciativa per Catalunya Verds] y EuiA [Esquerra Unida i Alternativa], de intelectuales y artistas que colaboran, y de ciudadanos que asistirán. De todas formas, la ambigüedad ideológica de los planteamientos oficiales, así como la especulación urbanística que la ha acompañado, han provocado la crítica y el distanciamiento de diversas instituciones y sectores progresistas.

enorme injusticia social? ¿Acaso no hace falta ir más allá? ¿No es necesario denunciar estas situaciones y hablar de sus responsables, así como de los mecanismos (políticos) para corregir los desequilibrios y las desigualdades?

Acerca de la relación de la cultura con la política

Hay un uso muy generalizado del concepto de cultura, que coincide con el que se utiliza en el Fórum, que sirve para designar al conjunto de componentes que diferencian a unas etnias o pueblos de otros. Se trata de un concepto descriptivo que enfatiza la singularidad cultural e ignora, en cambio, las dimensiones relacionales que expresan desigualdades y jerarquías. La existencia de diferentes “culturas” se entiende así como un factor relacionado con la diversidad presente en el mundo, que, a su vez, puede traducirse en la composición de nuestras sociedades contemporáneas. De acuerdo con esta concepción, las diferencias entre culturas pueden constituir universos de difícil conciliación y provocar conflictos a diferente escala. El choque entre culturas sería la expresión de la dificultad de conciliar culturas diferentes. Los problemas de integración de los magrebíes –originarios del norte de África– en las sociedades europeas, por poner un caso, se entienden como derivados de estas diferencias culturales, donde la religión toma un papel central. La identificación entre el terrorismo internacional y el islamismo que George W. Bush propugna es otro ejemplo de la presentación de los conflictos en forma de choque cultural; en este caso, como un choque entre civilizaciones.

El problema de esta concepción de cultura es que deja por fuera un aspecto esencial, el de la trama de relaciones (sociales, económicas, políticas) que intervienen en la definición misma de cómo es un pueblo o de cómo se identifica. Dicho de otra manera: las culturas no son universos aislados ni tampoco se definen sólo por aquello que se es, sino también en contraste con otros grupos y, al mismo tiempo, por la relación con los procesos de tipo global en que se inscribe toda cultura. Por eso la identidad es un elemento constitutivo en la definición de cultura, porque la idea de especificidad cultural surge como el fruto de la conciencia de la diferencia, y eso sólo se produce a partir de las tramas de relación, no fuera de ellas.

Si, por tanto, las dimensiones relacionales son importantes, también se entiende que la jerarquía y las desigualdades existentes entre los pueblos estén en la misma naturaleza de la identidad. La diferencia cultural es, entonces, al mismo tiempo diferencia en el terreno político, el económico y el social, y expresa desigualdades. Los choques entre culturas son disputas para conseguir o consolidar determinadas posiciones de poder, o para defenderse de ellas. Las diferencias culturales (expresadas por medio de la religión, de la lengua, o de otros signos externos) son el lenguaje a través del que se expresan conflictos de otra naturaleza y de una alcance más amplio. Las “guerras de religiones” no son simplemente eso: son pugnas en las estrategias de dominación entre pueblos. El “choque de civilizaciones”, que hoy se expresa en la confrontación entre el “mundo occidental” y el “mundo

islámico” (siendo este último definido a partir de su componente religioso), es el lenguaje del viejo imperialismo, el de la estrategia de Estados Unidos en su intento de dominio del mundo, que ha desplazado al comunismo en el eje simbólico y material de esta estrategia⁷. En este sentido, por ejemplo, el catalanismo y la exigencia de más autogobierno para Cataluña no tiene sentido en la confrontación con los lituanos, los argelinos o los maoríes, sino en la relación con los pueblos de España y en el enfrentamiento con el actual modelo de Estado y, por tanto, en la forma de distribución de poder.

La cultura no sólo sintetiza la forma como unos grupos se distinguen de otros a partir de su relación, sino que también marca la especificidad de un grupo respecto a otros *dentro* del grupo mismo, lo que se relaciona con las jerarquías y las formas de la desigualdad interna. Es por eso que se tiende a asociar los elementos más puros y genuinos de la cultura con determinados segmentos de la población, al tiempo que otros, aquellos que más se alejan, son vistos como un peligro, tanto a nivel social como cultural. Que los inmigrantes extranjeros, por ejemplo, sean percibidos como amenazadores de la especificidad cultural tiene mucho que ver con su posición subordinada en la jerarquía social: fijémonos que los conflictos que tienen componentes xenófobos o racistas no se dirigen hacia todos los extranjeros en general, sino hacia los inmigrantes más pobres, que son al mismo tiempo los más numerosos y quienes compiten directamente con los sectores populares autóctonos por acceder a recursos escasos, como son la ocupación, la vivienda o unos servicios de bienestar insuficientes.

En todo caso, las diferencias en jerarquía y poder no son incompatibles con un sentido de unidad en tanto que sociedad. Precisamente, la cultura tiene la capacidad de resolver esta contradicción aparente. Basándose en aquello que se comparte, la idea de unidad cultural no niega las desigualdades, sino que las reafirma. La oposición unidad/ desigualdad no es antinómica, sino complementaria y se da de forma indisoluble. Cuando se utiliza el concepto de cultura, hay que recoger, por tanto, las dos dimensiones y no quedarse con una de ellas. Enfatizar sólo lo que se comparte y no lo que fragmenta, destacar nada más que aquello que se es y no lo que se es a partir de la diferencia respecto a otros y en relación (desigual) con otros, implica dar una imagen incompleta y sesgada del sistema social y de las culturas.

Así, por tanto, no sólo hay “cultura” (entendida desde la concepción restringida de formas de vida, ideas y valores), sino que también hay materialidad y relaciones sociales, también hay “poder”. Tal y como hemos venido diciendo, la cultura no se

⁷ Samuel Huntington (1997) sostiene la hipótesis de que las guerras de la nueva era en la historia mundial serán sobre todo guerras de civilizaciones, marcadas fundamentalmente por la religión. Pese a que las guerras contra Irak (tanto la más reciente como la de 1991) parecen apoyar esta hipótesis, la confrontación tiene un elevado componente económico y estratégico-militar. De hecho, lo que está en juego en esta confrontación es quién controla los pozos de petróleo más importantes del mundo (en manos del mundo árabe e islámico) y quién controla la producción, el capital y los conocimientos técnicos de su explotación (en manos de los países del Primer Mundo, con la hegemonía de Estados Unidos).

puede entender por separado de la política; no hay hechos culturales por fuera de las relaciones de poder.

La cultura como una cuestión política en la globalización

Es en el contexto del sistema global donde hace falta situar la conciencia de la diferencia, de la identidad de los grupos humanos como pueblo. La reivindicación de la diferencia cultural es producto de la modernidad occidental, fruto de la transformación de los centros y las periferias generada por la globalización⁸. Pese a que a menudo se afirma que la globalización comporta procesos de homogeneización cultural, es imposible comprender el mundo contemporáneo sin los nacionalismos, los factores religiosos, los movimientos indígenas, los conflictos étnicos, o las actitudes racistas o xenófobas que han pasado a ser incluso más importantes que el internacionalismo o que el secularismo. Además, algunos de estos fenómenos se superponen entre sí. No es fácil explicar, por ejemplo, dadas las diferentes causas que concurren, el surgimiento de las modernas versiones del Islam, a menudo etiquetadas esquemáticamente como “fundamentalismos”. Tampoco es fácil explicar las contradicciones entre el hecho de que el Islam pretenda conformar una comunidad universal y existan ocasiones, en cambio, en que los objetivos y los intereses de la nación-estado tengan prioridad, como sucede en las confrontaciones entre países islámicos –como, por ejemplo, las que se produjeron entre Irán e Irak.

Vuelvo a insistir aquí en que la cultura no es una esencia, una realidad que tenga entidad por sí misma, sino que la especificidad cultural es invocada para marcar límites y diferencias entre unos grupos y otros a partir de la naturaleza de su relación. Los antropólogos no nos cansamos de repetir que la cultura no es algo que haga naturalmente diferentes a los grupos humanos, sino que es la necesidad de diferenciación lo que conduce a utilizar características de la cultura como marcadores de especificidad. Por eso, la noción de unidad cultural (o de etnia) suele vincularse a unidades políticas o a unidades que desean tener un papel político (Goody, 1992; Pujadas, 1993). Es, por ejemplo, el caso de los nacionalismos o de los movimientos indigenistas que, en sus luchas de reivindicación de derechos sociales, económicos o políticos, colocan en primer plano la diferencia cultural. Por eso decíamos antes que la diferencia cultural es el lenguaje que expresa los conflictos en la esfera política.

El racismo y la xenofobia, por su parte, forman parte de esta configuración. En el caso de los países europeos estos fenómenos están relacionados con el

⁸ Por eso es cada vez más frecuente que los grupos que intentan promocionar sus derechos como pueblo incrementen sus relaciones globales y busquen soporte en la opinión mundial (Castells 1998). Es el caso del movimiento zapatista en Chiapas, por ejemplo, o de muchos de los movimientos indígenas actuales. Al respecto, cf. Comas d'Argemir (2002), Featherstone (1990), Friedman (1994) y Warnier (2002).

incremento de la inmigración extranjera procedente de países pobres y la consecuente generación de una segmentación del mercado de trabajo a partir de criterios étnicos, de manera que los extranjeros ocupan los últimos niveles de la escala laboral. Hoy ya no se apela a las diferencias derivadas de la raza, sino a las derivadas de factores religiosos o culturales. La diferencia cultural (considerada incluso, en algunos casos, como irreducible) deviene un mecanismo legitimador de la exclusión social y salvaguardia de determinados derechos económicos, sociales y políticos, que se convierten así privilegios para aquellos que pueden disfrutarlos frente a quienes son excluidos.

Cultura, derechos humanos y derechos de ciudadanía

Pese al planteamiento teórico del Fórum, este evento puede hacer aportes importantes que habrán de salir sobre todo de los debates y seminarios organizados, así como de la capacidad que tengan para implicar a los sectores críticos que hoy están distanciados de su versión oficial. Por cierto, después de los resultados de las recientes elecciones al Parlamento de Catalunya, y teniendo en cuenta que ahora hay un gobierno de izquierdas en la Generalitat, se dan las condiciones para que el Fórum modifique su planteamiento oficial inicial y potencie aquellas actividades, discursos y resultados que lo reconcilien con la Barcelona de progreso, la de los movimientos contra la globalización y la que se ha expresado abundantemente a favor de la paz.

Una posibilidad para avanzar en ese camino es que la reflexión pase del terreno de los valores y las ideas, asociados al ámbito de la cultura, al terreno de los derechos, asociados al ámbito de la ciudadanía. No se trata de negar la conveniencia de un “diálogo entre las culturas”, pero sí de añadirle condiciones para que ese diálogo sea posible. Como decía Aristóteles, no hay amistad sin cierta igualdad y, por tanto, la reducción de las desigualdades es imprescindible para la existencia de una sociedad civil internacional en paz.

En este sentido, ¿es suficiente hoy con la Declaración Universal de los Derechos Humanos? Podemos decir que lo es como punto de partida, pero por diversas razones no como punto de llegada: porque su carácter universal obliga a situar el papel de la diversidad cultural, porque no está totalmente resuelta la contraposición entre derechos individuales y colectivos, porque hace falta considerar los nuevos derechos emergentes surgidos en el marco de la globalización y porque se ha de superar el carácter abstracto de los derechos humanos con el reconocimiento, concreto, de los derechos de ciudadanía por parte de los Estados.

La ideología de los derechos humanos constituye un referente de carácter universal y, por tanto, aplicable a todas las culturas. Recordemos que nace en Europa como resultado de la victoria popular frente a las servidumbres y desigualdades del antiguo régimen feudal. Actualizada y renovada por las Naciones Unidas, ha tenido un inmenso poder liberador en el mundo y, al mismo tiempo, a

causa del carácter abstracto de su texto, también ha podido ser utilizado con otras intenciones y en otros contextos.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) no se limita a reivindicar los mismos derechos políticos para los ciudadanos de un estado, sino que también afirma que toda persona, sea cual sea su sexo o condición social, ha de poder tener los mismos derechos en cuanto a creencias, opinión o actuación. Se convierte así en la norma última que han de tener todas las sociedades del planeta para asegurar a sus miembros progreso y libertad. Al considerar que expresa la “verdadera naturaleza del hombre” se entiende que trasciende todas las diferencias culturales e históricas. Se trata de una definición que ha de ser respetada por todas las sociedades y que mide el grado de progreso de las culturas en la escala de la humanidad. No es sorprendente que en la cúspide de esta escala se coloque a los pueblos de occidente y a los países del “Primer Mundo”, que son quienes produjeron esta declaración. Si el cristianismo ha sido, desde fines del siglo XIX, el que legitimaba la acción de “civilización” promovida por medio del dominio colonial, la Declaración de los Derechos Humanos corre el peligro de ejercer un papel equivalente si se la usa como medida del grado de desarrollo de las diferentes sociedades (Godelier, 1994). Efectivamente, en la historia reciente hay numerosos ejemplos de la utilización de los derechos humanos para legitimar o condenar sistemas políticos, o para justificar intervenciones armadas contra otros estados, rompiéndose así el principio de no injerencia y de soberanía, tal y como ha hecho Estados Unidos en los últimos decenios.

Identificar el uso instrumental de la ideología de los derechos humanos en los procesos de expansión y de dominación internacionales permite situar las diferencias culturales en el marco de las jerarquías existentes a nivel mundial y de los sistemas de poder. Precisamente, no se trata de caer en un relativismo acrítico, substituyendo la dimensión universal de los derechos humanos por la lógica particular de cada cultura. Los antropólogos hemos insistido reiteradamente en la necesidad de desprenderse del etnocentrismo a la hora de analizar y comprender a otras culturas, pero eso no ha de servir para justificar las posibles injusticias y la vulneración de derechos fundamentales de la persona que se puedan producir. Sin embargo, sí es preciso poder interpretar la forma en que estas situaciones son utilizadas en las estrategias de poder y en los procesos de dominación (que, por cierto, no resuelven necesariamente la vulneración de los derechos humanos, como ha sucedido en el caso de la invasión de Afganistán, en la que la caída del régimen de los talibanes no ha modificado sustancialmente la opresión de las mujeres).

La contradicción entre los valores universalistas de los derechos individuales de las personas y los que se derivan de las tradiciones culturales puede expresarse en el interior de nuestras sociedades; así, en efecto, nos encontramos con esas situaciones de multiculturalidad hoy tan recurrentes. Recordemos, por ejemplo, los debates acerca del uso del *xador* [velo] en la escuela por parte de las niñas islámicas o acerca de cómo abordar la ablación del clítoris practicada por algunos grupos

africanos. En un caso se trata de la aceptación o no de elementos con simbología religiosa; el segundo afecta directamente a los derechos humanos y, por tanto, se trata de contrastes culturales de naturaleza muy diferentes entre sí. En cuanto al uso del *xador* podemos entender la solución tomada recientemente en Francia, donde el valor de la laicidad es el que asegura la libertad religiosa y el que, por tanto, legitima la no aceptación del uso ostensible de signos religiosos en las escuelas⁹. En cuanto a la ablación del clítoris, en nuestro país la ley castiga esta práctica, pero no es mediante la aplicación del Código Penal, fundamentalmente, como se la evita, sino a partir de la información y el diálogo adelantados con la colaboración de las mujeres con el mismo origen cultural que están en contra de la ablación. En todo caso, la resolución de estas cuestiones se ha de hacer desde la lógica de las normas (que, como tales, pueden ser cambiadas democráticamente) y desde la defensa de los derechos humanos, pero estos no pueden servir en ningún caso para demostrar la supuesta inferioridad de las respectivas culturas y, a través de ello, para hacer inferiores a las personas.

En una época en que los nacionalismos, los movimientos indígenas y las reivindicaciones identitarias se han incrementado, se plantea también hasta qué punto es necesario reconocer derechos colectivos y, en tal caso, cómo se compaginan con los derechos individuales. Hace falta decir que, cada vez más, la comunidad internacional considera que la pluralidad de identidades, especialmente la diversidad cultural, es un factor fundamental que conviene defender y promover. El refuerzo de la diversidad es esencial para respetar los derechos culturales, la promoción de la tolerancia y la lucha contra la discriminación en todos los niveles de la sociedad. Con las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, y con la hegemonía de Estados Unidos en la industria cultural y su difusión, se reconoce aún más la necesidad de preservar y promover la diversidad cultural y lingüística de los diferentes pueblos.

Esta es una cuestión muy compleja ya que los dos tipos de derechos se encuentran imbricados. Así, por ejemplo, el reconocimiento del derecho colectivo a una determinada lengua es el que preserva el derecho individual de su uso. Pero también los derechos colectivos pueden ser utilizados en contra de los derechos individuales. En Cataluña conocemos muy bien la naturaleza de este debate. Más difíciles de conciliar son las situaciones de algunos pueblos indígenas, que basan la legítima defensa de su identidad en determinados valores y prácticas tradicionales que pueden conculcar las libertades, los derechos y la autonomía personales. La extensión del sistema democrático y la aplicación de sus principios es lo que ha de permitir garantizar los derechos individuales de todas las personas, sea cual sea su cultura, y el valor de la tradición no puede ser una excusa ya que, en la evolución

⁹ Esta solución no se puede aplicar con la misma coherencia en el caso de España, dado que los centros educativos que reciben dinero público no han eliminado de su interior los signos de la religión católica y, por tanto, no se tiene suficiente legitimidad para obligar a prescindir de ellos a las personas que profesan otras religiones.

de las sociedades, la preservación de la tradición comporta la selección de unas características y el abandono de otras y, por tanto, el mantenimiento de la identidad no tiene por qué hacerse a partir de valores y prácticas que atenten contra los derechos universales.

Otra dimensión necesaria es la traducción de los derechos humanos en derechos de ciudadanía; es decir, en pasar de la noción abstracta de los derechos al compromiso político de hacerlos efectivos. El reconocimiento de derechos individuales (civiles, políticos y sociales) se ha realizado en el marco de los estados-nación en el transcurso de los dos últimos siglos. Actualmente se ha impuesto un proceso de globalización que, desde el punto de vista político, supone el predominio unilateral de una superpotencia en el mundo, lo que es síntoma de un gran déficit democrático a escala global. En este contexto, es necesario renovar la cultura de los derechos humanos y actuar con el objetivo de conseguir su formalización en los marcos jurídicos internacionales, estatales y locales, situando esta reflexión en las reuniones y movimientos que buscan “otra globalización” (Borja, 2003a).

Vivimos en estos momentos en una aparente paradoja. Por un lado, se produce el surgimiento de nuevos derechos, porque los reconocidos por los estados son insuficientes para colmar las nuevas situaciones surgidas de los procesos de globalización y los recientes cambios sociales y tecnológicos. Los derechos se hacen más complejos (como sucede con el derecho a la formación continuada, el salario ciudadano, la democracia participativa o el acceso a la información) y algunos derechos no pueden ser satisfechos en el marco limitado del estado. El derecho a la seguridad alimenticia, a la libre circulación de personas, a la justicia internacional o a la paz sólo podrán hacerse efectivos en nuevos escenarios políticos y sólo se podrán entender en el marco de la globalización (Borja, 2003b). Por otra parte, mientras existen sociedades que han avanzado mucho en la consecución de derechos de ciudadanía, hay otras, en cambio, que tienen grandes falencias, incluso con graves problemas de supervivencia de sus miembros, lo que constituye un serio peligro de regresión de una parte de la humanidad.

De nuevo, las grandes divisiones entre ricos y pobres en el mundo marcan estas diferencias. Efectivamente, hechos como la guerra, la pobreza y la miseria, la dificultad en el acceso a bienes vitales como el agua, la sanidad insuficiente o la degradación ambiental evidencian las grandes desigualdades existentes en el mundo. Hay muchos estados que son incapaces de garantizar derechos elementales y básicos a sus ciudadanos y, por tanto, difícilmente pueden avanzar en la consecución de otros derechos de ciudadanía que son realidad en los países ricos. Durante una reciente intervención en Lyon (Francia), Patrick Viveret (2003) consideraba que con una mejor distribución de los recursos existentes se podrían resolver muchos de estos grandes problemas y advertía de los retrocesos cualitativos que sufriría la humanidad si no se enfrentaban. Es necesario recordar aquí que los desequilibrios sociales y económicos se han acentuado con la globalización, entre otras causas porque la mundialización de la economía no ha tenido su equivalente en las

instituciones políticas y porque no se han generado mecanismos redistributivos a nivel global. En definitiva, no se ha gobernado la economía. Esta debilidad de la acción política hace que los derechos se limiten a la abstracción de los derechos humanos. Avanzar en la consecución de los derechos de ciudadanía es condición y síntoma de un cambio social global en el sentido de progreso, justicia y paz.

Para finalizar...

Me gustaría que estas reflexiones sirvieran para volver de nuevo a las culturas. ¿Hay diferencias culturales entre unos pueblos y otros? Sí. ¿Puede haber diálogo entre personas pertenecientes a culturas diferentes? Evidentemente. ¿Puede haber conflictos? También. Pero por mucha importancia que tengan los factores culturales (y la tienen, porque tocan sentimientos e identidad) resulta imposible disociarlos de la situación económica, social y política de los pueblos, o de las luchas por los recursos y el poder. Si no se resuelven las situaciones de pobreza, hambre o acceso al agua potable, por ejemplo, el “diálogo entre culturas” no prosperará. El terrorismo internacional se nutre de personas que son tan pobres que no tienen nada que perder, no importa su religión, lengua o nacionalidad. Las características culturales, que son esenciales para entender la identidad, los sentimientos, los gustos y las preferencias de las personas, no son la causa primera de los conflictos, ni tampoco, lógicamente, de su solución. Hay conflictos que se expresan mediante el llamado a la diferencia cultural y, como decía, este es un procedimiento recurrente. La cultura es, a menudo, un lenguaje a partir del que se definen los límites de un grupo y que es fácilmente utilizable para la consecución de otros intereses porque moviliza sentimientos muy profundos y lealtades primordiales.

El Fórum Universal de las Culturas tratará, muy seguramente, de aspectos como estos y sería bueno que ellos pudieran lograr protagonismo y ser recogidos en los resultados. La “Declaración de Barcelona” debería tener un valor político de alcance intercultural con el fin de que se convierta en un punto de referencia posterior. Si sucediera así, si triunfa la rebelión pacífica de quienes quieren acabar con las desigualdades y las injusticias sociales globales, y dicha declaración reclama al mundo la necesidad de erradicarlas mediante acciones políticas y el reconocimiento de nuevos derechos de ciudadanía, el Fórum habrá completado sus objetivos de progreso y será un referente para el futuro. Pero si predomina el discurso plácido y complaciente, centrado sólo en el tema del diálogo de las culturas, se habrá instaurado la monotonía y la mediocridad del conformismo. Y entonces, da igual el brillo de quien cante, recite o dicte conferencias, porque quedará diluido en un evento irrelevante. Las oportunidades están ahí. Los responsables políticos deberían dejarlas aflorar.

Bibliografía

- BORJA, J. (2003a) *La ciudad conquistada*, Madrid, Alianza Editorial.
- BORJA, J. (2003b) “Los derechos ciudadanos en la globalización”, Documento de trabajo, Fundación Alternativas (Noviembre 2003).
- CASTELLS, M. (1998) *La era de la información, vol. 2: El poder de la identidad*, Madrid, Alianza Editorial.
- COMAS D’ARGEMIR, D. (2002) “La globalización, ¿unidad del sistema?: exclusión social, diversidad y diferencia cultural en la aldea global”, en N. Chomsky y otros, *Los límites de la globalización*, Barcelona, Ariel, pp. 85-112.
- FEATHERSTONE, M. (ed.) (1990) *Global Culture. Nationalism, Globalisation and Modernity*, London, Sage.
- FRIEDMAN, J. (1994) *Cultural Identity and Global Process*, London, Sage.
- FÓRUM UNIVERSAL DE LAS CULTURAS (2003) “Agenda de principios y valores del Fórum Universal de las Culturas (Barcelona 2004)”, *Revista de Occidente*, nº 266-267, Madrid, pp. 20-26.
- FÓRUM UNIVERSAL DE LAS CULTURAS (2003) “Fórum Barcelona 2004 (Presentación de los objetivos, Agenda de principios y valores, grandes ejes y programa de actividades)”, Fórum Universal de las Culturas, Barcelona, 2004.
- FÓRUM UNIVERSAL DE LAS CULTURAS (s.f.) *Un encuentro que moverá el mundo*, Fórum Universal de las Culturas, Barcelona.
- GODELIER, M. (1993) “El Occidente: espejo o espejismo de la evolución de la humanidad”, en *Discursos i lliçons. Inauguració del curs 93-94. Conferencia inaugural de la Facultat de Letras*, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, pp. 45-59.
- GOODY, J. (1992) “Culture and Its Boundaries: a European View”, *Social Anthropology* 1, pp. 9-32.
- HUNTINGTON, S.T. (1997) *El choque de civilizaciones*, Madrid, Paidós.
- PAGÈS, J. (2003) “Fórum 2004: un acontecimiento original”, *Revista de Occidente* nº 266-267, Madrid, pp. 5-19.
- PUJADAS, J.J. (1993) *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*, Madrid, Eudema.
- VIVERET, P. (2003) Intervención de Patrick Viveret en la Jornada *Dialogues en humanité*, 3 décembre 2003, Grand Lyon.
- WARNIER, J.P. (2002) *La mundialización de la cultura*, Barcelona, Gedisa.

Cultura, imágenes urbanas y espectáculo. A propósito del ecumenismo multicultural de la Barcelona del Fórum 2004¹

Joan J. Pujadas²

Las paradojas surgidas de “la convivencia de la opulencia comunicacional con el debilitamiento de lo público, la más grande disponibilidad de información con el deterioro de la educación formal, la continua explosión de imágenes con el empobrecimiento de la experiencia, la multiplicación infinita de los signos en una sociedad que padece el más grande déficit simbólico. La convergencia entre sociedad de mercado y racionalidad tecnológica disocia la sociedad en «sociedades paralelas»: la de los conectados a la infinita oferta de bienes y saberes, la de los inforricos, y la de los excluidos cada vez más abiertamente tanto de los bienes más elementales como de la información exigida para poder decidir como ciudadanos”, de las que nos hablan J. Martín-Barbero y G. Rey (1999: 22), son especialmente evidentes en el caso de esta gran operación urbanística y mediática llamada Fórum de las Culturas 2004 que está a punto de iniciar sus actividades, bajo el signo de la pompa y la solemnidad de una Barcelona-escaparate post-olímpica que aspira a volver a ser el centro de las miradas de los *inforricos* de la posmodernidad transnacional. No importa que la cotidianidad de la ciudad y de sus áreas vecinas esté marcada por procesos crecientes de exclusión social y nuevas formas de segregación, basadas en una lógica esencialista de las culturas llamada *multiculturalismo*.

El centro de la paradoja que intento analizar aquí es el siguiente: Barcelona, que quiere ostentar la condición de capital de la Europa mediterránea, fomentando su imagen como ciudad acogedora, cosmopolita y emprendedora, es al mismo tiempo incapaz de gestionar su pluralismo cultural interno desde el punto de vista de las políticas sociales, culturales y urbanísticas, tal y como lo demuestran las actuaciones realizadas en el distrito de Ciutat Vella y, sobre todo, en el barrio del Raval.

Los ejes analíticos en que se basa nuestra argumentación son: (1) la convivencia de las operaciones opulentas de imagen municipal y el debilitamiento de los mecanismos de concertación y participación democrática; (2) el reforzamiento

¹ Traducción de “Cultura, imatges urbanes i espectacle. A propòsit de l’ecumenisme multicultural de la Barcelona del Fòrum 2004”, artículo publicado originalmente en la revista *Quaderns*, sèrie monogràfics nº 19, pp. 145-160, Institut Català d’Antropologia, Barcelona [versión castellana de Pedro Quintín Q., profesor del Departamento de Ciencias Sociales, Universidad del Valle].

² Antropólogo, profesor de la Universitat Rovira i Virgili (Tarragona, España).

mediático de imágenes culturales de cosmopolitismo y posmodernidad, basadas de manera unilateral en la vinculación de la ciudad con los valores y los símbolos de la globalización, relegando y menospreciando al mismo tiempo los aportes de los agentes del multiculturalismo urbano que llenan la ciudad de “colores”; (3) la ciudad acogedora y proyectada para la atracción de turistas y de agentes empresariales transnacionales es, al mismo tiempo, una ciudad segregadora que no sabe gestionar su pluralismo cultural.

Ciudad plural y participación ciudadana

Las ciudades están dejando de ser, gradualmente, mono-culturales. Y están dejando de ser también la expresión abanderada de una cultura y empiezan a tener necesidad de articular convivencias concretas entre culturas. De ahí se deriva que el diálogo entre las culturas para la convivencia no sea tan sólo un diálogo geopolítico, geoestratégico y que tenga que ver con las naciones, los ejércitos y el terrorismo. Los alcaldes lo estamos viviendo en cada una de nuestras ciudades de una forma concreta y cotidiana y nos planteamos si tal pauta cultural es aceptable o no por parte de la mayoría o de la minoría, si la mayoría tiene derecho a opinar sobre pautas culturales, etc. Todo este tipo de mensajes son los que hoy pasan a ser la labor cotidiana de la práctica de la convivencia de nuestras ciudades. (Clos, 2002)

Resulta curiosa esta percepción del fenómeno del multiculturalismo por parte del alcalde de Barcelona y presidente del consorcio organizador del Fórum. Pocos observadores de los temas urbanos que afectan a la ciudad harían tal énfasis en el carácter novedoso o incipiente del multiculturalismo. Ya en 1964, Francesc Candel, en su libro *Els altres catalans* [Los otros catalanes], planteaba: “No sé cuál es el tanto por ciento de habitantes autóctonos que necesita una ciudad para mantener su idiosincrasia y no caer en el cosmopolitismo. ¿Barcelona es cosmopolita? Yo creo que sí” (Candel, 1968: 15). En la época en que escribía esto aún no se había puesto de moda el término multiculturalismo y cabe entender, por tanto, que su afirmación sobre la naturaleza cosmopolita de la ciudad se expresaría hoy con el término multicultural.

A inicios del siglo XX Barcelona era una ciudad mediana y con poco más de medio millón de habitantes. La ciudad de los prodigios, usando la expresión que hizo famosa el escritor Eduardo Mendoza, no habría sido posible sin el aporte de centenares de miles de inmigrantes que llegaron a Cataluña durante los años 20 y, posteriormente, en los 50 y 60. Barcelona y su área metropolitana se han caracterizado por ser culturalmente plurales y socialmente segregadas desde hace más de un siglo. ¿Dónde se traza la frontera, con referencia al grado de diferencia y de diversidad, entre la llegada histórica a la ciudad de inmigrantes andaluces,

extremeños o gallegos y los actuales procesos migratorios, con los que Barcelona se vuelve multicultural, gracias a la presencia de latinoamericanos, magrebies, subsaharianos o asiáticos?

¿Se trata esencialmente de un problema cultural o de un problema social? La respuesta política es clara (además de retórica): se trata de un problema cultural. Por eso es necesario organizar un Fórum de las Culturas. Por el contrario, creo que el déficit de convivencia ciudadana en la Barcelona contemporánea, al igual que en otras muchas ciudades del norte económico, no se puede reducir a problemas de diferencialismo cultural. Las bases del multiculturalismo o cosmopolitismo barcelonés no provienen sólo de los aportes que hacen los inmigrantes extranjeros, sino que son el resultado esencial del impacto de la globalización cultural y mercantil (Appadurai, 1991; Friedman, 1990) y, al mismo tiempo, de la orientación empresarial pública y privada hacia el turismo y hacia la constitución de Barcelona como un nudo simbólico y económico de la globalización dentro del área euro-mediterránea. Entonces, ¿por qué la única diferencia cultural inquietante es aquella que aportan los inmigrantes?

En un artículo sobre la gestión del pluralismo cultural en Estocolmo, U. Hannerz (1998b) destaca cómo, en Suecia, el aparato de Estado supo transitar desde posiciones de centralización y de cohesión homogeneizadora hacia la aceptación de la diversidad cultural como fenómeno duradero y característico de la etapa histórica contemporánea. Este cambio de mentalidad se refleja en el marco de un Estado del bienestar y en el desarrollo de programas activos de protección y fomento de la cultura de los inmigrantes:

El bienestar cultural como idea autóctona dio otro paso, más allá del mero hecho de permitir que las personas que tenían un entorno cultural diferente fueran ellas mismas; y se transformó en un bienestar multicultural a medida que el estado fue asumiendo la responsabilidad de apoyar las culturas de los inmigrantes. Y así se pusieron en marcha y se mantienen, ayudas para las asociaciones de inmigrantes y sus actividades: clases de las diversas lenguas nativas en las escuelas y esa sorprendente biblioteca pública multilingüe en Hallunda... los grupos de inmigrantes se convirtieron en clientelas imaginadas de los estamentos oficiales. (Hannerz, 1998b: 255)

El caso de Barcelona es manifiestamente distinto al de Estocolmo, tanto si se mira desde la perspectiva local y autonómica como desde la estatal. El Estado español no ha dejado de ser culturalmente homogeneizador (pese a la ficción del sistema autonómico), ni es en verdad un Estado del bienestar. Ni desde el ámbito municipal barcelonés ni desde el gobierno autonómico catalán existen verdaderas políticas de apoyo a las culturas minoritarias, aun cuando se da apoyo a determinadas asociaciones de extranjeros como una forma de crear nuevas clientelas políticas y de ofrecer una imagen cosmopolita.

Tanto los magros recursos que reciben las asociaciones de extranjeros como las reiteradas llamadas por parte de las instancias públicas a la participación de las minorías culturales en la dinámica de la sociedad civil, han de ser entendidos más como un reclamo electoral o como una campaña de imagen que como la expresión de un cambio de actitud hacia la diferencia cultural. Tal cambio de actitud supondría asumir el pluralismo cultural como una plataforma de intercambio creativo compatible con la aceptación de un proceso recurrente de mestizaje cultural. Pese a que el mestizaje barcelonés y catalán es una evidencia –si nos centramos en el ámbito del consumo de las industrias culturales globalizadas–, no es menos cierto que la identidad de los barceloneses (como la de los europeos en general) se sigue construyendo sobre imágenes históricas de pertenencia a una nación culturalmente homogénea y a partir de la negación de la alteridad que representan los inmigrantes.

El análisis de los materiales del Fórum publicados en la web [www.barcelona2004.org] muestra que –más allá de algunas abstracciones sobre la diversidad cultural, el desarrollo sostenible y las condiciones de la paz– los objetivos perseguidos son los de promover nuevamente la imagen cosmopolita de Barcelona sin tener en cuenta los problemas internos que ella tiene que enfrentar con el fin de lograr lo que Hannerz llama el *bienestar multicultural*. La Barcelona post-olímpica quiere dar señales de vida a nivel internacional, reforzando su imagen de ciudad acogedora. Pero, ¿quiénes son sus destinatarios? ¿Los barceloneses, catalanes o españoles? No, al menos como prioridad. Con los actuales precios de los hoteles de Barcelona, sólo una pequeña elite transnacional estará en condiciones de participar en el conjunto de actos que se desplegarán entre los meses de mayo y septiembre. Por otro lado, ¿qué quiere decir participar en el Fórum? Esencialmente, hacer de consumidor de un producto cultural exquisito y exclusivo.

¿Dónde queda la idea de participación de la ciudadanía? Como declaraba en una entrevista el alcalde J. Clos, la participación popular está ligada al espíritu festivo del Fórum (Cía y Fancelli, 2004: 31). El ciudadano, el habitante de la ciudad, es tenido en cuenta más en su dimensión de consumidor que como interlocutor en los debates. En todo caso, la interlocución será el resultado de los múltiples debates protagonizados por toda una serie de personalidades invitadas procedentes del mundo de la política, la cultura, y la ciencia. Por lo que se ha conocido, han sido pocos los que, dadas las generosas condiciones de las ofertas, se han negado a participar en base a una posición crítica –sólo lo ha hecho, como siempre, gente apocalíptica del estilo de Noam Chomsky–. Sin embargo, y pese a este proceso de cooptación de los agentes de debate y diálogo, no nos engañemos:

si alguien tiene ideas relevantes sobre cómo organizar el mundo en la diversidad cultural, la paz y la sostenibilidad que venga al Fòrum y lo explique. Muchas organizaciones lo harán: Intermón, Cáritas, muchas ONG. Toda la gente de buena fe está en el Fòrum. (J. Clos, en Cía y Fancelli, 2004: 31).

Barcelona es concebida por los organizadores del Fórum como una ciudad mundial (Hannerz, 1998a), como el lugar de un evento transnacional, deslocalizado y ecuménico. Pero en una convocatoria universal con estas características no hay espacio para debatir los problemas cotidianos de convivencia entre ciudadanos, entre locales y recién llegados, entre personas que tienen culturas de referencia diferentes y que conviven o se toleran en un marco de segmentación social donde las etiquetas asociadas al lugar de origen de cada quien tienen mucha importancia a la hora de facilitar o de impedir los procesos de inserción y de mestizaje. Los problemas culturales que se debatirán en el Fórum son problemas abstractos y deslocalizados, para los que Barcelona tan sólo se constituye en el escenario. Ahora bien, la construcción del escenario es, al mismo tiempo, una oportunidad para cambiar el tejido marginal y degradado del límite norte del municipio y, al mismo tiempo, se convierte en otra operación de especulación con el suelo urbano en una de las ciudades españolas donde la vivienda es más cara.

¿Es justificable el Fórum en términos sociales? ¿Constituye una prioridad para habitantes de Barcelona y para su bienestar que Barcelona vuelva a ser la ciudad estelar del firmamento globalizado? ¿Cuál es la factura que la ciudadanía debe pagar con cargo a la concepción faraónica de las obras de escenografía de este espectáculo mediático? A juzgar por la actitud de la Federación de Asociaciones de Vecinos de Barcelona (FAVB), que ha rechazado adherirse o participar en el Fórum, es mínima la sensibilidad hacia los problemas de los vecinos por parte de las administraciones públicas que dan soporte al Fórum. Tal y como recoge la prensa, los testimonios de frustración de los vecinos de la zona son abundantes (cf., por ejemplo, Peirón, 2004a). Esta ausencia de concertación con los vecinos, así como la amenaza de la *gentrificación* que suele acompañar a las grandes operaciones de renovación urbanística, ya las constataba la periodista Maruja Torres a raíz de las intervenciones municipales en el barrio del Raval que empezaron unos años antes de la realización de los Juegos Olímpicos de 1992:

Parece que existe un plan para remodelar el barrio, que van a convertirlo en un lugar distinto, derribando manzanas enteras de habitáculos miserables para quitárselo a los marginales que ahora lo pueblan, viejos supervivientes que le pertenecen como las lesiones de sus paredes, y a los extranjeros que, entre sus calles desatendidas, encuentran un primer refugio cuando recalán en la ciudad. Quieren que al Barrio vayan a vivir jóvenes profesionales de éxito, crear centros de lo que llaman animación cultural, borrar del mapa una mancha negra, ahora que la ciudad está empezando a ponerse en obras para cuando se celebren los Juegos Olímpicos. (Torres, 1997: 35).

Cada vez más, las grandes ciudades son escenarios al servicio de aquellos que G. Martinotti (1996) denominó *usuarios urbanos*, quienes, también cada vez más,

son de carácter transnacional (empresarios, inversionistas, turistas, asistentes a congresos, etc). La ciudad es, por un lado, un escenario de estas actividades y, en momentos estelares, como durante los Juegos Olímpicos o el Fórum, se convierte en un gran escaparate y mostrar que puede acoger todo tipo de actividad, cualquier reto. Los ciudadanos, especialmente las capas pobres y más marginales, estorban: los gestores urbanos ponen la ciudad en manos de los *usuarios urbanos* en detrimento de la población (Pujadas y Baptista, 2000).

Cosmopolitismo versus multiculturalismo: dos lecturas del proceso de mestizaje cultural

La naturalización de la cultura deviene un esquema ideológico que sirve para justificar la segregación de las minorías culturales. En primer lugar, es importante destacar los mecanismos de construcción de la categoría de minoría cultural. En concreto, ¿cómo así que los inmigrantes ecuatorianos o colombianos constituyen minorías y los anglosajones no? Si lo miramos desde el punto de vista del consumo, los ciudadanos-consumidores autóctonos otorgan gran valor a las mercancías culturales de origen anglosajón, lo que muestra la relación desigual y de dependencia entre los consumidores barceloneses y las instancias que manufacturan los productos culturales en los grandes centros del entramado global. Los masivos canales publicitarios y de comercialización llegan a instalarse en el corazón mismo de la ciudad semi-periférica, contando para ello con la condescendiente aceptación por parte de los consumidores *colonizados*. En cambio, los productos culturales que ofrecen los inmigrantes son *subalternizados* en la misma medida en que es subalterno (o inexistente) el estatuto ciudadano de estas poblaciones.

Cabe señalar que el proceso de mestizaje cultural en una gran ciudad es una realidad única e indivisible en la que intervienen tanto las influencias de los centros hegemónicos como aquellas otras, a menudo rechazadas desde el plano consciente por los ciudadanos, que aportan las manifestaciones culturales de los grupos *minorizados*. Sin embargo, para efectos analíticos, vale la pena distinguir dos tipos de influencias: las primeras forman parte del tipo de mestizaje que podemos llamar *cosmopolitismo*, mientras que para las segundas reservamos el término *multiculturalismo*. Podemos presentarlos, inicial y sintéticamente, a partir del conjunto de dualismos que separan a estas dos realidades urbanas en Barcelona:

Ciudad cosmopolita	Ciudad multicultural
Acogedora	Intolerante
Globalizada	Segmentada
Homogeneizadora	Heterogeneizadora
Abierta a la otra cultura	Indigenizada
Autoritaria	Plural

Imaginada, inducida	Tolerada
Ecuménica	Segregadora
Transparente	Opaca
Luminosa	Oscura
Aséptica	Llena de olores y colores
Deslocalizada	Territorializada
Trivial	Original, creativa
Diurna	Nocturna
Ciudad de oportunidades	Ciudad frágil
Opulenta	Marginal
Consumista	Autosuficiente
Proyectada hacia fuera	Proyectada hacia dentro

El inevitable maniqueísmo que supone dicotomizar la realidad se justifica aquí en el deseo de ofrecer una herramienta heurística para pensar las antinomias complejas que se esconden tras una realidad urbana que se quiere presentar como unitaria e integrada. Lo que hay que destacar es el carácter irreconciliable de estos dos acercamientos a la naturaleza mestiza de la gran ciudad contemporánea. De un lado, tenemos aquel mestizaje que es fruto de las interacciones y de los intercambios cotidianos entre los residentes de la ciudad, crecientemente conflictivos a medida que la dinámica migratoria y multicultural no está acompañada de suficientes políticas de inserción social y económica, ni de políticas de soporte o de dignificación de las expresiones culturales subalternas. Del otro, está el mestizaje que producen los mecanismos mercantilizadores de la cultura, que convierten al ciudadano en consumidor o, mejor dicho, que hacen del hecho de consumir el principal atributo de la ciudadanía.

Se ha vuelto un lugar común afirmar que son las ciudades, más que los estados, las grandes protagonistas de los procesos de globalización económica y cultural. A medida que los estados son incapaces o bien renuncian a regular y controlar los flujos transnacionales (que son de naturaleza principalmente económica, pero que suponen un gran impacto cultural), las ciudades ganan protagonismo, convirtiéndose en nódulos de relación y de canalización de esos flujos. Las políticas municipales consisten cada vez más (no importa cuál sea su color político) en grandes maquinarias propagandísticas y en promotoras de grandes obras de infraestructura y equipamientos al servicio de la instalación del mayor número posible de empresas y corporaciones, la mayoría de naturaleza trasnacional (Borja y Castells, 1997: 139 y ss.). Las grandes ciudades son los escenarios privilegiados de la llamada *nueva economía* y esta función anula o supedita cualquier otra dimensión o atributo, como sugiere Hannerz (1998a: 205-225). Para la socióloga S. Sassen, la combinación de dispersión espacial e integración global ha generado un nuevo papel estratégico para las grandes ciudades, que se concreta en cuatro nuevas funciones:

Sobre su larga historia como centros de comercio y de finanzas internacionales, estas ciudades funcionan ahora de cuatro nuevas formas: primero, como sitios de comando altamente centralizados en la organización de la economía mundial; segundo, como localizaciones clave para las finanzas y para las empresas de servicios especializados, que han desplazado a la producción industrial como el principal sector económico; tercero, como sitios de producción, incluyendo la producción de innovaciones, en estas industrias avanzadas; cuarto, como mercados de los productos y las innovaciones producidos. (Sassen, 1991: 3-4)

Los gobiernos locales de ciudades como Barcelona han aceptado, sin duda, el reto de crear condiciones que faciliten la instalación del mayor número posible de estas empresas innovadoras y globalizadas. Ahora bien, ¿han aceptado también el reto de asumir responsabilidades políticas para gestionar los costes sociales y culturales resultantes de su condición de nodos de los flujos transnacionales? El alcalde Clos piensa que

En materia cultural, sin duda. Si en el siglo XIX y buena parte del XX [la cultura] ha sido un instrumento estatal para cohesionar el territorio, con la industrialización y la comercialización, y no digamos ya con Internet, la cultura se ha vuelto más difusa, menos dirigista. La cultura más espontánea y genuina nace hoy en las ciudades. (Cía y Fancelli, 2004: 31).

Más allá de defender la centralidad creciente de las ciudades, por encima de los estados, como los actores principales de nuestra época, el primer mandatario de la ciudad elude la pregunta de los periodistas sobre las responsabilidades políticas en materia cultural. Como ya se ha visto antes en otra cita de la misma entrevista, la responsabilidad política se cumple mediante la organización de un Fórum para buscar soluciones en un mundo de diversidad cultural. O sea, que la salida a la cuestión consiste en desplazar los problemas concretos de convivencia de la diversidad dentro de una ciudad particular y convertir a esta misma ciudad en el escenario de un gran debate transnacional sobre los problemas genéricos de la convivencia de la diversidad. Alguien podrá pensar, sin ninguna mala intención ni animadversión hacia las autoridades municipales, que esta no es una respuesta adecuada y que, por otro lado, al no vincular el déficit de convivencia con el déficit de inserción social de los agentes sociales, lo que se está haciendo es reificar el concepto de cultura y esconder la verdadera naturaleza del problema.

El poder de la imagen nos transmite la imagen del poder. Los poderosos recursos mediáticos y de difusión de que dispone la organización del Fórum nos ofrecen imágenes de dirigismo urbanístico, de falta de concertación con los vecinos de los alrededores de la zona afectada por las obras en curso, y de déficit en términos de

una auténtica participación ciudadana en la organización del evento. Los vecinos quieren soluciones concretas a problemas precisos, mientras que las autoridades municipales buscan un *eslogan* para dar contenido a una operación económica y urbanística de promoción de la ciudad como centro de negocios transnacional. En lo que se refiere a la participación ciudadana, sabemos que antes de iniciarse el Fórum hay ya 150.000 entradas vendidas, con un recaudo de 3.5 millones de Euros (Peirón, 2004b: 7). ¿Hablamos de participación, de consumo cultural, de respuesta a las influencias mediáticas, de curiosidad o, simplemente, de consumo? ¿En qué medida o a quiénes favorecerá la realización del Fórum? ¿Cuál será la ciudad promocionada, la cosmopolita o la multicultural?

Los elementos más frecuentemente usados para caracterizar a Barcelona como ciudad cosmopolita son:

1. Una ciudad abierta al mundo que compite a nivel internacional para tener una *imagen de marca*, un perfil que le permita sobresalir de manera singular gracias al diseño, la arquitectura (no sólo Antoni Gaudí, sino también el modernismo, el urbanismo del Eixample y el diseño urbano actual), la moda (Pasarela Gaudí) o los grandes acontecimientos internacionales (Juegos Olímpicos, Fórum).
2. Una imagen de ciudad democrática y participativa gracias al uso sistemático de los medios de difusión que destacan la complicidad ciudadana en las iniciativas municipales. Uno de los aspectos que más se trabaja, desde las Olimpiadas, es el de la capacidad de movilización del voluntariado de la ciudad.
3. Como ciudad acogedora, Barcelona se dota de equipamientos para recibir un número creciente de usuarios urbanos, preferentemente transnacionales: palacios de congresos, recintos feriales, instalaciones hoteleras, centros de convenciones, distritos urbanos enteros dedicados a oficinas y a instalaciones para empresas, etc.
4. Una ciudad de visitantes (más que de residentes) ha de ser también una ciudad bien comunicada y, para ello, hace falta un conjunto de infraestructuras de comunicación: aeropuerto con capacidad para operar vuelos intercontinentales, puerto (para recibir no sólo mercancías, sino también cruceros y pasajeros), buena red de autopistas y un sistema eficiente de comunicaciones por ferrocarril (de ahí la importancia estratégica del AVE –tren rápido– para conectarse con Europa).
5. Una ciudad globalizada, aunque se sitúe en una periferia, es una urbe abierta a las influencias culturales y mercantiles de cualquier parte del mundo: cadenas de comidas rápidas, boutiques de las grandes marcas internacionales, delegaciones de empresas transnacionales, iniciativas culturales que atraen a personas de todo el mundo, realización de simposios, congresos, ferias o convenciones de carácter transnacional, operaciones financieras con capitales multinacionales, etc. Como ciudad globalizada, Barcelona es una ciudad convencional, ya que, de una forma u otra, todas las ciudades globalizadas tienden hacia el mismo modelo.

6. Finalmente, una ciudad acogedora, proyectada hacia fuera, internacional, es una ciudad que, para tener éxito, ha de contar con una imagen singular, específica, que ofrece servicios y consumo a un espectro muy amplio de visitantes.

Pero, al mismo tiempo, una ciudad como Barcelona es también una ciudad multicultural que convive con la anterior o, mejor dicho, que se superpone a la anterior:

1. Una ciudad que, sobre todo desde la perspectiva de los vecinos y su reflejo mediático, se convierte en una ciudad peligrosa, insegura, depredadora, inquietante, caótica, con bolsas de pobreza que se quieren esconder o dispersar (Fernandes, 2003).
2. Una ciudad urbanísticamente desordenada, contradictoria, en la que se pasa de los chaflanes elegantes del Eixample a las calles oscuras, degradadas y mal iluminadas del centro histórico y de algunos barrios obreros, o hasta suburbios metropolitanos llenos de edificios con problemas de *aluminosis* –envejecimiento prematuro de las estructuras por construcción deficiente– y con un grave déficit de infraestructuras públicas que ni siquiera 25 años de gestión democrática de los ayuntamientos ha podido superar.
3. Una ciudad segregada espacial y simbólicamente, es decir, socialmente segmentada. Un conjunto de espacios y localizaciones, que se superponen a los de la ciudad cosmopolita, en los que los actores sociales están en tensión permanente para proteger o conseguir espacios donde instalarse. Una ciudad que no ofrece condiciones dignas a los recién llegados ni a determinadas capas marginales de antiguos residentes. Una ciudad protagonizada por relaciones asistenciales insuficientes y precarias.
4. Una ciudad llena de colores, donde ciudadanos y residentes sin derecho de ciudadanía de diferentes procedencias ocupan espacios intersticiales, en la que se experimentan cambios radicales en los tipos de comercio y de relaciones en las calles: tiendas con especias y productos paquistaníes, locutorios, carnicerías *hal al*, tiendas de videos *made in Bolliwood*, peluquerías y tiendas de alimentos regentadas por extranjeros, o restaurantes paquistaníes, árabes y colombianos.
5. Una ciudad que se quiere transformar, como sucede con el barrio del Raval, donde la máquina de derribos municipal tumba de manera sistemática todo lo que queda de la memoria del primer industrialismo de la ciudad. Unos espacios no para conservar y dignificar, sino para demoler. Unos ambientes urbanos de los que los ciudadanos bien situados no quieren escuchar hablar.
6. El contrapunto de la otra ciudad, una realidad poco acogedora, oscura, fea hasta cierto punto, nocturna, que muestra en sus espacios degradados la fragilidad de sus habitantes. Dos partes de la ciudad que dialogan poco y donde los mediadores no pueden representar siquiera la heterogeneidad de vivencias y de intereses de una población fluctuante, segregada y escasamente tolerada.

Déficit de diálogo y participación en un contexto de pluralismo cultural

Mediante los medios de difusión y propaganda municipales, Barcelona ha sabido crear una imagen de concordia, de diálogo y de participación, al mismo tiempo que ha hecho grandes esfuerzos para exportar su exitoso modelo urbanístico. Con las Olimpiadas, se nos mostraba a una ciudadanía identificada con una política municipal concreta, con un reto específico y espectacular. Una ciudad con estas características responde también al modelo soñado por determinados agentes de cambio, públicos y privados, locales y globales, conservadores y liberales. Pero se trata de un modelo en el que no tienen cabida muchos de los actores sociales preexistentes ni aquellos otros que se incorporan a la ciudad sin haber sido llamados. No podemos desvincular la ciudad del conjunto de imágenes y de modelos que han tejido su historia. La historia del urbanismo de Barcelona, desde el tiempo de I. Cerdà (1816-1876) hasta nuestros días, muestra un alto grado de continuidad; así como se puede afirmar que las obsesiones y la incapacidad para gestionar la diversidad interna de la ciudad son una constante histórica (Maza, McDonogh y Pujadas, 2003).

En buena medida, la Barcelona imaginada y soñada por el arquitecto Cerdà tiene mucho que ver con la del alcalde Clos, que responde al modelo de la ciudad cosmopolita que acabamos de delimitar. Ciutat Vella y, mucho más en concreto, el barrio del Raval, son sin duda esa parte de la ciudad que Cerdà nunca consiguió incorporar y domesticar con el objetivo de vincularla y hacerla subsidiaria de la nueva Barcelona del Eixample. El Raval y, en general, el distrito de Ciutat Vella (la antigua Barcelona intra-murallas), son la parte oscura, desordenada, caótica, ingobernable y envejecida, mientras que el Eixample es, al menos en su diseño original dentro del Plan Cerdà (1859), la ciudad soñada, imaginada: amplia, ordenada, uniforme, limpia, controlable.

Desde el último tercio del siglo XIX, la lucha urbanística fue la de tratar de ensamblar el viejo distrito y el nuevo por medio de toda una serie de amplias vías que, desde el nuevo centro, atravesasen y redefiniesen espacialmente la parte antigua de la ciudad. Ampliar el tejido urbano del distrito viejo no era simplemente un acto racionalista de incorporación espacial. Detrás estaba la construcción simbólica, liderada por el discurso de los higienistas y de los reformadores sociales, que quería resolver, al mismo tiempo, los problemas de salubridad y los de desorden social: querían disolver el foco contagioso, tanto de enfermedades infecciosas como de problemas sociales como la prostitución, la pobreza, la marginación o el activismo político (Boatwright y Da Cal, 1984; McDonogh, 1987). Estas visiones dan cuenta de toda una historia de alarma social y de intervenciones que, pese al tiempo transcurrido, persisten hoy en las intervenciones de la administración municipal.

El Raval es uno de esos núcleos principales y más emblemáticos de la vieja Barcelona. Un espacio céntrico, muy cerca de las principales rutas e itinerarios de los turistas y de los visitantes. Un barrio con mucha población que hizo en el pasado

grandes contribuciones a la industria y a la cultura ciudadanas. Un barrio de inmigrantes que se convirtieron finalmente en barceloneses y de barceloneses que buscaban oportunidades, un barrio “servidor de la ciudad” (Artigues, Mas y Suñol, 1980) donde, desde hace muchos años, se han ido substituyendo las callejuelas, los edificios en ruinas, la miseria y la prostitución por edificios nuevos, restaurantes elegantes, espacios abiertos y grandes equipamientos culturales orientados preferentemente para gente ajena al barrio.

En todo este proceso de destrucción y de substitución urbanística y poblacional, no se puede afirmar que las respuestas de los concejales de la ciudad a los muchos problemas del barrio se encuadren en una situación política dominada por la ausencia de interlocutores dispuestos a dialogar y a analizar las perspectivas de cambio de su situación. Son meritorios los esfuerzos de los vecinos para organizar movilizaciones reivindicativas, aún cuando no hayan podido cristalizar en movimientos ciudadanos efectivos, orientados a debatir las condiciones del cambio urbanístico y social del barrio (McDonogh 1999; Maza 1999). El ayuntamiento sabe perfectamente que el Raval es cada vez más un barrio heterogéneo y que ninguna intervención urbanística será del agrado de todos los actores. Al mismo tiempo, los hitos que se quieren lograr con la reforma del barrio no han sido pensados para mejorar las condiciones de vida de sus vecinos, sino para generar la escenografía adecuada y convertir a Barcelona en aquella ciudad cosmopolita orientada a los visitantes y usuarios urbanos.

De entre los muchos ejemplos que se pueden presentar, uno de los más emblemáticos es el de la Plaza de los Ángeles, un espacio que sirve de marco a uno de los mayores equipamientos de la ciudad (más que del barrio): el Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA). La desnudez del espacio, desprovisto de mobiliario urbano o de vegetación, nos indica que fue concebido para no romper la visual del espectacular edificio del Museo, que domina la perspectiva de este enclave. El espacio de la plaza está concebido, principalmente, para ser transitado por los viandantes y visitantes del Museo. Es un espacio para mirar y poder admirar con perspectiva las elegantes líneas sinuosas, de un blanco inmaculado, que caracterizan la estética del Museo, que contrasta de forma impactante con el color gris y el estilo clásico del antiguo Convento de los Ángeles y con la oscuridad estrecha de las viviendas de la calle Valldonzella. La función estética más obvia para este espacio, que podríamos considerar emblemático de las prácticas de la reforma urbanística municipal, es mostrar el contraste entre la luz blanca y los amplios espacios de la plaza y la oscuridad del entorno restante, así como la introducción de elementos para la regeneración del tejido urbano que lo circunda.

El trabajo de legitimación del MACBA y de la plaza por parte del Ayuntamiento se ha ido produciendo a través de una programación puertas afuera por parte del Museo. La plaza se ha convertido, desde 1995, en una extensión de las salas de exposición de la institución –de lo que son muestra las exposiciones o *performances*

que se han realizado y que tienen al barrio como motivo: como *Fabrications* (1998), *Solitud a la ciutat* (2000) o *Casas impropies* (2001)–. La intención de estas iniciativas era convocar a los vecinos al Museo y hacerlos reflexionar acerca de la relación del Museo y su entorno, sobre la vida urbana y la anomia o sobre las formas del urbanismo informal. Otros ejemplo de esta búsqueda de la complicidad de los vecinos son *Vecinos del museo* (1996), *Miradas sobre el museo* (1996), *Màscara i mirall* (1997), *Fotografías de Beat Streuli* (1997), *La ciutat de les paraules* (1998) o *Arte y espacio público* (2000). En muchas de estas exposiciones los protagonistas de la mirada de los fotógrafos eran de nuevo los mismos vecinos del barrio o sus calles y, también, las acciones performativas con las que los artistas interpretaban el lugar.

Esta lógica de control simbólico de los espacios públicos se hace evidente, por tanto, en todo este conjunto de prácticas del Museo, convertido así en el principal patrocinador y protector de la Plaza de los Ángeles. Lejos de ser concebido como un espacio de encuentro espontáneo, la Plaza se transforma, bajo el peso de estas acciones, en un espacio programado. Hasta aquí podemos ver una dimensión “exitosa” de las políticas municipales de regeneración del tejido social, a través de la transformación urbanística y de la dinámica cultural. El MACBA y la Plaza de los Ángeles son la expresión ideal de esta nueva Barcelona cosmopolita que quiere exportar la imagen de una metrópoli acogedora, emprendedora y abierta al turismo y a los visitantes transnacionales y, todo ello, sin renunciar en apariencia a ser una ciudad integradora, capaz de resolver los conflictos sociales y urbanos heredados del pasado.

Por su parte, la gente del barrio también ha querido apropiarse del espacio de manera no programada. Por las tardes se ve a madres jóvenes con sus hijos pequeños, una imagen multicolor y multiétnica que se corresponde con la variada composición social del Raval. Se trata, en general, de vecinos, autóctonos o inmigrantes, que viven más hacia el sur del barrio. A menudo se encuentran adolescentes que frecuentan discontinuamente la escuela y que se dedican a jugar fútbol. Pero también hay otros actores en este espacio. Jóvenes *skaters*, provenientes de diferentes partes de la ciudad e, incluso, de otros países, que han adoptado las rampas del Museo y la superficie de la plaza como pista de patinaje.

Las relaciones de toda esta gente con los vigilantes privados del Museo son a veces muy tensas y, en más de una ocasión, se ha recurrido a la policía para que intervenga, puesto que se han ido produciendo denuncias de asaltos y robos a los turistas que frecuentan este entorno, o bien accidentes y molestias con los patines. En otras ocasiones, se ha apelado a la intervención de los servicios sociales del barrio con el objeto de canalizar a esta población “conflictiva” hacia otros espacios.

Esta otra cara de la Plaza es un indicador de algunos de los problemas sociales que aún hay que resolver y a los que la reforma y las acciones de control programado no parecen poder hacer frente de una manera convincente. Asimismo, para cualquier observador superficial que haga uso de la persuasiva propaganda turística

municipal, la Plaza de los Ángeles se presenta como un abigarrado espacio de encuentro multicultural, donde se despliegan numerosas iniciativas que buscan diferentes formas de aproximación intercultural. Sin embargo, una observación más cuidadosa y crítica nos muestra cómo las grandes inversiones en espacios públicos no sirven para reducir los conflictos sociales explícitos o latentes que esconde este enclave metropolitano donde los dispositivos de tutela que se implementan son a menudo impugnados.

Este lugar está muy lejos aun del ideal que se proponía la reforma de este sector y con la que se quería convertir a la Plaza de los Ángeles en un lugar de encuentro, en un *collage* humano de carácter multicultural, abierto a la cultura, donde las paredes del Museo se harían casi transparentes, definiendo un espacio sin fronteras separadoras que propiciara una comunicación interactiva alrededor de la obra de arte contemporánea. El deseo de control, la necesidad de programar el uso de los espacios públicos, denotan una actitud de recelo, defensiva, por parte de las autoridades que es congruente con una concepción de ciudadanía tutelada, al menos en relación con aquella parte de la población que nutre lo que hemos llamado la ciudad multicultural. Hay en la ciudad de Barcelona espacios intersticiales que son objeto de reformas constantes, ya que los públicos que terminan por apropiárselos no son aquellos que las autoridades de la ciudad tenían en mente en el momento de la reforma (el Moll de Fusta y muchas de las plazas del Raval son otros ejemplos de estos intentos frustrados; cf. Maza, McDonogh y Pujadas, 2002).

Con todos estos antecedentes de intolerancia y de prácticas de *gentrificación* de los nuevos espacios surgidos de la reforma de Ciutat Vella, la credibilidad que podemos otorgar a las intenciones y motivos para organizar un Fórum Universal de las Culturas es muy escasa. Más que la voluntad de promover un debate a fondo que busque soluciones para la gestión democrática y participativa del multiculturalismo, el Fórum sirve de pantalla para esconder la incapacidad de gestionar de forma equitativa y justa el pluralismo cultural de Barcelona, lo que, como hemos sugerido, tiene unas raíces muy claras: la segregación espacial y la segmentación social. No creo, en todo caso, que Barcelona pueda ser un buen ejemplo de gestión de la multiculturalidad, ni antes ni después de la celebración del Fórum Universal de las Culturas.

Bibliografía

- APPADURAI, A. (1991) "Global Ethnoscapes. Notes and Queries for a Transnational Anthropology", en Fox, R. *Recapturing Anthropology*, Santa Fe, SARP, pp. 191-210.
- ARTIGUES, J., MAS, F. y SUÑOL, X. (1980) *El Raval: història d'un barri servidor d'una ciutat*, Barcelona, Col·lecció el Raval, núm. 1.
- BOATWRIGHT, D. y UCELAY DA CAL, E. (1984) "La dona del barrio chino: la imatge dels baixos fons i la revista 'El escándalo'", en *L'Avenç* 76 (xi), Barcelona, pp. 26-34.
- BORJA, J. y CASTELLS, M. (1997) *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*, Madrid, Taurus.
- CANDEL, F. (1968) *Els altres catalans*, Edicions 62, Barcelona.
- CÍA, B. y FANCELLI, A. (2004) "Entrevista a Joan Clos, alcalde de Barcelona y presidente del Fòrum 2004", en *El País*, 4-1-04, pp. 30-31.
- CLOS, J. (2002) *Discurs de l'alcalde de Barcelona, Joan Clos, a l'acte inaugural de la reunió del Fòrum Mundial de Xarxes de la Societat Civil, UBUNTU*, en <http://www.bcn.es/alcalde/catala/articles/cubuntu.htm>.
- FERNANDES, L. (2003) "A imagem predatória da cidade", en Cordeiro, G., Baptista, L., e Firmino da Costa, A. (comps.) *Etnografias urbanas*, Oeiras, Celta, pp. 53-62.
- FRIEDMAN, J. (1990) "Being in the World. Globalization and Localization", en Featherstone, M. (comp.) *Global Culture*, Londres, Sage, pp. 311-328.
- HANNERZ, U. (1998a) "El papel cultural de las ciudades mundiales", en *Conexiones transnacionales*, Madrid, Cátedra, pp. 205-225.
- HANNERZ, U. (1998b) "Estocolmo, doble mestizaje", en *Conexiones transnacionales*, Madrid, Cátedra, pp. 243-257.
- MARTIN-BARBERO, J. y REY, G. (1999) *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*, Barcelona, Gedisa.
- MARTINOTTI, G. (1996) *The new social morphology of cities*, Paris, UNESCO, MOST, Discussion Paper Series, n° 16.
- MAZA GUTIÉRREZ, G. (1999) *Producción, reproducción y cambios en la marginación urbana. La juventud del barrio del Raval de Barcelona 1986-1998*, Tarragona, Universitat Rovira Virgili, Tesis doctoral inédita.
- MAZA, G., McDONOGH, G. y PUJADAS, J.J. (2003) "Barcelona, ciutat oberta: transformacions urbanes, participació ciutadana i cultures de control al barri del Raval", en *Revista d'Etnologia de Catalunya* n° 21, pp. 114-131.
- McDONOGH, G. (1987) "The Geography of Evil: Barcelona's Barrio Chino", en *Anthropological Quarterly*, vol. LX, n° 4, pp. 174-185.
- McDONOGH, G. (1999) "Discourses of the City: Urban Problems and Urban Planning in Barcelona", en Low, S. (ed.) *Theorizing the City New Urban Anthropology*, New Brunswick, Rutgers University Press, pp. 342-376.
- PEIRÓN, F. (2004a) "Una idea para culminar Barcelona", en *La Vanguardia* (Revista), 11-1-04, pp. 2-5.
- PEIRÓN, F. (2004b) "Los barceloneses dan un notable al Fòrum en una encuesta municipal", en *La Vanguardia* (Vivir en Tarragona), 31-1-04, p. 7.
- PUJADAS, J.J. y BAPTISTA, L. (2000) "Confronto e entreposição: os efeitos da metropolitização na vida das cidades", en *Forum Sociológico* n° 3-4 (II serie), Lisboa, pp. 293-308.
- SASSEN, S. (1991) *The Global City*, New York, London, Tokyo, Princeton, Princeton University Press.
- TORRES, M. (1997) *Un calor tan cercano*, Madrid, Alfaguara.

Entre las reformas y el conflicto: Economía, conflicto y gobernabilidad en Colombia

María del Pilar Castillo V.¹

El libro de José Antonio Ocampo, *Entre las reformas y el conflicto: Economía, conflicto y gobernabilidad en Colombia* (Editorial Norma, 2004, 158 páginas), reúne dos ensayos que reflexionan sobre los procesos económicos y sociales en Colombia desde los noventas. El primero fue escrito en 1992, mientras que el segundo, más reciente, le permite exponer sus nuevas reflexiones acerca de los problemas que aun aquejan a Colombia y que pueden explicar, en parte, la conducta de la economía colombiana en la década de los noventa.

Ocampo parte de señalar dos crisis. La primera tiene que ver con el conflicto interno generado por la fragmentación del poder estatal que se ha ido agudizando por la presencia y fortalecimiento del narcotráfico. La segunda aparece con la implantación del modelo de apertura comercial y la excesiva vulnerabilidad de la economía frente a los ciclos de financiamiento externo. En especial, el fuerte crecimiento del Estado propiciado por el intento de combinar la apertura económica con la ampliación de las esferas de acción social, para contribuir, por esta vía, a superar el conflicto interno.

Estas crisis están relacionadas con la coexistencia de dos sistemas: uno formal y el otro informal. Con el primer sistema, Ocampo se refiere al sistema económico, social y político que se ha adoptado y que es relativamente exitoso; en el otro, el informal, prevalecen las prácticas violentas y mafiosas. Este sistema ha logrado expandirse, tanto a nivel geográfico como social, y volverse funcional al sistema formal. Es decir, los instrumentos propios del informal se han generalizado hasta convertirse en los de mayor uso por el sistema político o por los dueños de la propiedad rural para garantizar su dominio en ciertas partes del territorio.

Aunque, para Ocampo, el conflicto interno ha afectado adversamente al crecimiento económico, en especial las expectativas de los inversionistas, él no es la única causa de la crisis económica reciente. Tampoco está clara para él la relación causal entre la violencia y las enormes desigualdades internas o la agudización de la pobreza. Incluso, no es evidente que los problemas de gobernabilidad se deban a la falta de conciencia de lo público o fallas institucionales

¹ Economista, profesora del Departamento de Economía y miembro del grupo de investigación "Conflicto, aprendizaje y teoría de juegos", Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Universidad del Valle.

en el funcionamiento de los sistemas político y judicial. Más bien, son las características del país las que pueden haber generado los problemas que ahora enfrenta Colombia: el impacto del narcotráfico, una geografía abierta y la tradición de fragmentación del poder.

Ocampo hace un recuento de la doble crisis de fines del siglo XX y de comienzos del siglo XXI. Entre los logros importantes destaca la reducción a un dígito de la inflación y la desaceleración de la economía. De nuevo, sus orígenes se encuentran en la implementación del modelo aperturista que, lejos de impulsar los sectores productores de bienes y servicios, dependió del crecimiento de sectores no transables, crecimiento impulsado por un auge de la demanda agregada interna, reduciendo el Pib *per-cápita* en un 7%.

La adopción de este modelo –en principio, pensado para países en los que el modelo de sustitución de importaciones estaba agotado– no era el adecuado para Colombia, pues esa no era la fase por la que estaba atravesando el país. De hecho, durante seis décadas Colombia creció a un ritmo moderado. La economía colombiana no se basaba en un modelo puro de sustitución de importaciones, como pensaban los teóricos aperturistas, sino que, por el contrario, combinaba un pragmatismo macroeconómico, caracterizado por la mezcla de disciplina fiscal con un fuerte intervencionismo en el campo monetario, cambiario y comercial, y una estrategia activa de diversificación productiva. Esto llevó a una expansión rápida de la agricultura no cafetera y de algunos sectores agrícolas e industriales que habían hecho previamente su aprendizaje productivo y tecnológico bajo el amparo de la protección. El autor no desconoce que hubo actividades ineficientes, sectores con excesos de protección; sin embargo, no constituyen para él una condición suficiente para afirmar que el patrón de desarrollo fuera ineficiente. Por tanto, la apertura fue más bien una imposición que el resultado de un debate interno.

En un primer instante la apertura se pensó como un proceso gradual en el que los sectores productivos que no competían se irían adecuando para entrar en el mercado externo. Sin embargo, la administración Gaviria, a diferencia de la administración Barco, inició una apertura mucho más acelerada y radical acompañada de la ausencia de una verdadera oposición política, sin debate académico. El sector agrícola e industrial fue uno de los más afectados, hasta el punto que pasaron de concentrar el 43% el empleo nacional en 1991 al 36.8% en 1997. El sector petrolero y las exportaciones a los países andinos fueron los de mayor dinamismo en esta época.

¿Cómo fue el ritmo de crecimiento? En los años noventa fue inestable. Las expectativas que se formaron alrededor de los descubrimientos de yacimientos petroleros fueron la explicación del auge del gasto a comienzos de la década, llevando al aumento rápido del gasto público y privado.

Para el autor, en el trasfondo de los problemas de inestabilidad macroeconómica, en especial en el manejo de la política cambiaria, sufridos en la década de los noventa, existen dos consideraciones adicionales. La primera, la difícil adopción de

medidas macroeconómicas restrictivas en medio de la abundancia de financiamiento externo. La segunda, la descoordinación que se presenta por la autonomía del Banco central y la política fiscal administrada por el gobierno.

Ocampo pone en la mesa de discusión los puntos de vista de los defensores y detractores de las reformas económicas aplicadas. Para los críticos, el causante de la crisis de los noventa fue la apertura. Mientras que para sus defensores fue la expansión del gasto público, lo que generó un crecimiento rápido y desordenado del Estado, haciendo difícil la comunicación entre el gobierno y el Banco de la República. Sin embargo, para Ocampo, echarle la culpa a la expansión del gasto público es ignorar que esta política tenía que ver con una estrategia que mezclaba la modernización económica con una política social más activa y con mayor democracia, respondiendo así a los fuertes rezagos que había en materia social.

Sin embargo, no hay consenso acerca de cuánto aumentó dicho gasto en los años noventa. Tanto el DANE como el FMI difieren en sus cifras sobre la expansión del gasto. A pesar de la polémica sobre este punto, el gasto público no fue muy diferente al que se produjo a fines de los setenta y comienzos de los ochenta. Y éste se concentró en la administración pública más que en las empresas estatales, en el sentido de incrementar el gasto social y mejorar el sistema de seguridad social para el pago de pensiones del sector público. Este gasto se concentró en el sector social. A pesar de ello, Colombia mantuvo uno de los niveles más bajos de empleo público de América Latina. Sin embargo, se creó un problema mayor: el incremento salarial de todos los empleados en todos los sectores públicos. De todas formas, se logró un mejoramiento en las coberturas de educación y de seguridad social, lo mismo que en los servicios públicos, disminuyendo así el porcentaje de población con necesidades básicas insatisfechas.

Los efectos favorables del gasto público social se vieron contrarrestados por los impactos adversos de las transformaciones económicas que se reflejaron en el mercado de trabajo, en especial en el empleo agropecuario e industrial, afectando el desempleo abierto urbano. La brecha de ingresos salariales a nivel urbano se debió al incremento en la demanda relativa de mano de obra calificada, como resultado de la liberalización comercial, al cambio técnico, al aumento de los salarios de los empleados públicos. Esto desencadenó una interrupción en el aumento de la cobertura de los servicios sociales, un aumento de la población urbana por debajo de la línea de pobreza y en un incremento de la informalidad.

Ocampo considera que estos resultados ambivalentes llaman la atención sobre la noción de progreso social sostenido, el cual exige tres condiciones: una política social activa, un crecimiento económico estable y una reducción del dualismo de las estructuras productivas que permita disminuir los diferenciales de productividad de ingresos entre diferentes actividades y agentes económicos. Su combinación explica la mejoría de la distribución del ingreso y la baja significativa de los niveles de pobreza en los años setenta. Cosa que no ocurrió en los noventa.

En cuanto a la violencia y la crisis de gobernabilidad, Ocampo reconoce que, a pesar de las ventajas que tiene Colombia en materia de su fuerte tradición republicana y la estabilidad de su sistema partidista, sus problemas más arraigados están relacionados con altos niveles de violencia, asociados a viejos conflictos y al impacto que sobre ellos ha tenido el narcotráfico. La connivencia del sistema informal con el formal ha producido un fallo en el pleno funcionamiento de las instituciones. El asesinato como instrumento válido para eliminar cualquier expresión política ha debilitado la confianza en la democracia y en cualquier forma de organización y movilización social, rompiendo cualquier noción individual sobre lo público.

¿Cuál ha sido la relación entre el narcotráfico y la violencia? Aunque en la historia colombiana siempre ha estado presente la violencia, producto de una nación construida a partir de un conjunto desarticulado de regiones, la misma violencia estimuló las condiciones necesarias para la aparición de otras formas de conflicto ligadas a procesos regionales generados por la pugna por tierras en las zonas de frontera agraria. Muchas de estas pugnas no tuvieron una respuesta del Estado, generando la aparición de movimientos guerrilleros y de autodefensa campesina. Sin embargo, fue el narcotráfico el que jugó un papel primordial en la dinámica de la violencia que hoy experimenta Colombia. Este nuevo elemento dinamizador del conflicto se expandió a otras zonas, preparando el terreno para la aparición y consolidación de los grupos paramilitares.

En términos generales, el narcotráfico contribuyó al financiamiento de las principales formas de violencia en Colombia y a la constitución de toda una estructura delincencial. Una muestra fehaciente de la relación entre el narcotráfico y todas las formas de violencia es la lucha por el control de los territorios en donde tiene lugar el cultivo y procedimiento de las drogas ilícitas: coca y amapola. El punto central del análisis del autor apunta a que la presencia de las organizaciones armadas en el territorio colombiano y su lucha por los recursos está relacionada también con factores sociales, como la mala distribución de oportunidades económicas, los bajos niveles educativos de la población y la baja participación política.

Sin embargo, los problemas de violencia no bastan como explicación del desempeño de la economía en la década de los noventa. Razones de tipo puramente económico pueden explicar, también, la desaceleración de la economía. Es por eso que el libro de Ocampo resulta un interesante ejercicio de reflexión sobre las causas que originaron el comportamiento de la economía colombiana en la década de los noventa. Su primer ensayo es riguroso en mostrar las consecuencias del modelo aperturista y de las reformas económicas llevadas a cabo en ese periodo. Sin embargo, no ofrece una tesis novedosa acerca de la relación entre el conflicto y la gobernabilidad, y mucho menos logra diferenciarse de otros textos que anteriormente la han considerado.

Del espejo roto al kaleidoscopio¹

Florence Thomas²

El espejo roto presenta una serie de ensayos antropológicos sobre los amores y la condición femenina en la ciudad de Cali a partir de la conformación de un taller formativo de jóvenes sociólogos y sociólogas bajo la dirección del profesor Sevilla. Y si bien durante un tiempo no entendí por qué me habían llamado para presentar este libro, encontré la explicación en la última página del texto, cuando Sevilla se pregunta qué dirán de todo este trabajo las mujeres etnógrafas-autoras o poetisas-autoras. No soy ni etnógrafa-autora ni poeta-autora, pero sí feminista-autora, y sospecho que él quería también oír las reflexiones de una feminista cuyo tema central es, por supuesto, la condición femenina y que, además, ha sido atraída por un tópico que probablemente deberíamos dejar con exclusividad a la poesía o al discurso de la locura: he nombrado el amor, o más exactamente y de manera más contemporánea, el vasto campo de los amores y sus estragos.

Pero no soy caleña. A Cali la conozco de paso, de conferencias, de hoteles. La Universidad del Valle, por supuesto, y su Centro de Estudios de Género y Sociedad; G. Castellanos, la Fundación Sí Mujer y la imprescindible M. L. Londoño; el viejo Café Libro, los Turcos y sus encebolladas, porque Cali es también la primera ciudad que visité a mi llegada a Colombia hace 36 años. El hotel Aristi y la Plaza Caicedo, la Librería Nacional y sus tertulias. Una ciudad que inspiraba en esos tiempos un cierto respeto no sólo por su imagen estereotipada de *cheveridad* y salsa, liviandad y planicies conceptuales, como dijo el periodista bogotano, sino por una especie de equilibrio que había sabido construir o encontrar entre la Razón y el goce, con habitantes *sentipensantes* como diría Galeano; sí, un cierto equilibrio entre la piel y el espíritu, entre los encuentros de pieles blancas y pieles negras, entre la dulzura del azúcar y la embriaguez de la cocaína, entre A. Caicedo y J. Martín Barbero. En fin, un cierto espíritu que envidiábamos calladamente los bogotanos.

Hoy, cuando han pasado años y Cali es inevitablemente también un hilo en la trama del terror y de la violencia del país, ya no sé cómo respira, cuál es su color, a qué ritmo viven sus barrios populares y cómo aman sus mujeres. Sin embargo la

¹ Texto de la intervención preparada para la presentación del libro de Elías Sevilla Casas (en coautoría con M. Córdoba, C. de los Reyes, L. Loaiza, A. Machado, A. L. Paz, K. Rosero y Z. Saldarriaga) *El espejo roto: ensayos antropológicos sobre los amores y la condición femenina en la ciudad de Cali* (Universidad del Valle, Cali, 2003, 329 pp.).

² Psicóloga, Coordinadora del Grupo “Género, mujer y Sociedad”, Universidad Nacional de Colombia.

lectura de *El espejo roto* me evocó las primeras letras o notas de una nueva canción, los primeros elementos de una trama y algunas piezas de ese complejo rompecabezas que es la Cali de hoy.

Haré, entonces, en un primer momento un breve resumen de las dos grandes partes del libro, para después tratar de responder a la pregunta sobre qué pueden pensar de este texto las mujeres-autoras como yo.

Desde mi lectura, la primera parte del libro que consta de 5 capítulos se podría dividir en dos partes. En los capítulos 1, 2 y 3, E. Sevilla, K. Rosero y Z. Saldarriaga realizan una muy cuidadosa aproximación teórica, o más exactamente y para retomar la expresión de Sevilla, construyen una trama de nociones que ayudan a pensar inicialmente y en abstracto los fenómenos que constituyen los ejes del trabajo: espejo roto y condición femenina, el amor o los amores como rituales y mitos, lo popular en su ubicación socio-demográfica, lo mestizo, el complejo del honor y de la vergüenza, lo permisivo y lo chévere, y el pluralismo racial y su encuentro con el amor, entre otras nociones. También nos presentan el soporte empírico de la investigación, que consta de 59 entrevistas realizadas y complementadas por lo que los autores llaman una *participación observante* de los encuentros amorosos en los barrios escogidos por las dos co-autoras, residentes de por vida de estos barrios, hecho que les permitió realizar observaciones y conversaciones informales sobre los encuentros amorosos del barrio, ayudando así a precisar lo referente a las moralidades y modalidades de seducciones amorosas.

Los capítulos 4 y 5 trabajan dos tópicos específicos que pretenden, como dicen los autores, llevarnos *del espíritu a la piel*. En el capítulo 4 el tema del racismo, o sea del color de la piel en materia de amores, hecho que nos recuerda que Cali es una ciudad tri-racial y que era inevitable examinar el cruce de razas y amores. El 5 nos pasea por la ciudad en cuanto lugar por excelencia de lo que llama el autor *las epifanías del cuerpo*, a través de un estudio iconográfico del busto, o más exactamente de los senos, como metonimia de un cuerpo bello y erótico.

Vemos entonces cómo, a medida que avanzamos en el libro, se precisan los amores populares caleños a través de las moralidades y éticas particulares que los sostienen, pero también a través de los colores y sabores de la piel, de la *hexis* corporal, de lo que se muestra y lo que no se puede mostrar, de lo permitido y lo prohibido, de lo que incita y a la vez marca los límites, de todo un conjunto de elementos o fenómenos que conforman un guión de una inmensa complejidad para la mirada del antropólogo y de una aparente sencillez para los actores y actrices que encarnan estos amores.

La segunda parte del libro (capítulos 6 y 7), se dedica a los amores comerciales, comúnmente llamados “prostitución” y “trabajo sexual”, es decir a aquellos amores que *sustituyen el penoso proceso de la seducción por un simple trámite de un contrato comercial*. Como es habitual en el libro, el capítulo 6 inicia con una discusión conceptual muy a la orden del día, por lo menos en Europa, sobre las

denominaciones de prostitución y de trabajo sexual, ligándola a los debates entre los abolicionistas, quienes quieren erradicar esta “plaga social”, y los contractualistas, quienes defienden el derecho de las mujeres a ejercer ese trabajo bajo ciertas condiciones de contratación, refiriéndose entonces al trabajo sexual como a cualquier otro trabajo. El capítulo 7 (*De putas y prostitutas a fufurufas, diabras y bandidas*) muestra la situación concreta de los amores comerciales femeninos en Cali desde una perspectiva susceptible de abordar la multiplicidad y diversidad de situaciones existentes.

Termina el libro con un epílogo muy al estilo de Sevilla, que incursiona en la literatura por medio de dos novelas de autores caleños: M. E. Bonilla y el imprescindible A. Caicedo, quienes presentan en sus respectivas novelas (*Jaulas* y *Qué viva la música*) personajes femeninos que permiten medir los cambios en relación con las vivencias de las mujeres caleñas de hoy. Pero no, en realidad el libro termina con un último capítulo titulado *Los caminos de la antropología* en el que Sevilla se pregunta qué significa hacer estudios etnográficos en un campo tan minado como el de los amores.

¿Qué dicen las mujeres feministas-autoras de este ensayo? ¿Qué digo yo? En primer lugar quiero mencionar que el hecho de preocuparse por saber qué piensan las mujeres de este trabajo, mujeres antropólogas, poetas o, en mi caso, feministas, me parece no sólo interesante y honesto, sino alentador y promisorio. Quiere decir que esa verdad antropológica que trataron de construir los y las investigadoras no es sino esto: una verdad y no *la verdad*; y es entonces reconocer que hubiera sido posible construir otras verdades desde otras marcas de autor o desde otras disciplinas a partir de esa caja de herramientas que son hoy las ciencias sociales. Esta pregunta de humildad me gusta mucho.

Ahora bien, para responder a esta inquietud me tengo que alejar del texto, tomar distancia para, de alguna manera, respirar fuera de esa verdad etnográfica, ese metalenguaje complejo y, en ocasiones, un poco abrumador, aunque probablemente necesario; en ese esfuerzo para trascender los datos brutos y aprehender una verdad etnográfica, sentí más de una vez una escritura organizada y reglamentada, que caracteriza todo informe investigativo serio; y en muchas páginas percibí esta función de revisión implacable que el investigador debe desempeñar volviéndose así escritor y censor del modelo impuesto por la mirada antropológica. Sin embargo, este texto es sin duda una pieza clave de un inmenso rompecabezas sobre la condición femenina. Una pieza clave que permitirá poco a poco, a partir de otras miradas, seguir completando el rompecabezas. Porque con este texto aprendí tanto de la condición femenina como he podido aprender de la lectura de *Las olas* de V. Woolf, o de *El amante* de M. Duras o *En diciembre llegan las brisas* de M. Moreno. Y después de algunos años de una escritura en libertad –me pensioné hace 7 u 8 años– no sé si podría volver a escribir desde el canon académico, si podría volver a este metalenguaje lleno de referencias teórico-

conceptuales, literarias y estéticas. Y *El espejo roto* es, en este sentido, un texto rico pero difícil, por lo menos para una psicóloga feminista ya libre de toda atadura académica. Pero permite por supuesto abrir la puerta a una multitud de preguntas que es la función principal, creo yo, de la investigación social.

Y bien, ahora que mencioné la inmensa riqueza de este texto, quisiera tratar de explicar aquello que me impresionó, las cosas que me gustaron y las que extrañé.

Me impresionaron, de alguna manera lo dije ya, las introducciones de cada capítulo, las implicaciones analíticas de las metáforas utilizadas, las tramas de nociones que hacen pensar inicialmente y en abstracto los fenómenos analizados, las fuentes y construcciones históricas de los conceptos trabajados, las numerosas referencias a los debates de la antropología contemporánea, pero también la seriedad con la cual es abordada la historia tri-racial de Cali, el concepto de lo popular y, en fin, la extrema riqueza de las referencias del campo estético, referencias literarias y poéticas.

Ahora bien, me gustaron algunos capítulos más que otros. Particularmente, pues tal vez enriquecieron mi mirada de feminista-autora, los capítulos dedicados a la iconografía del busto y a los amores comerciales me desordenaron muchas ideas estereotipadas que aún tenía sobre el cuerpo femenino y, sobre todo, sobre los amores comerciales.

El capítulo 5 nos enmarca en una ciudad en la cual, *por su brisa, su clima, su luz, su historia social y cultural se vuelve el escenario por excelencia de las epifanías del cuerpo*, se da la oferta y la demanda más importante de América Latina en cirugías estéticas. Por este camino llegamos a la ruptura del espejo en relación con la deconstrucción casi total de una referencia al busto de una mujer-madre que nos recordaba hasta el cansancio que la maternidad era nuestro único destino. Ese busto femenino era ante todo una metonimia de la madre nutricia que nos trae a la memoria la imagen de la Virgen María que ofrece su seno al Niño Dios, un seno a la vista pero exclusivamente para reforzar la representación de una mujer-buena-madre-nutricia. Pero con la aparición del busto estético-erótico, el seno femenino esta perdiendo su connotación biológica de reserva nutricional que asegura la vida. Y lo que me sorprendió en este capítulo es esta tensión de un busto que se ofrece cada vez más a la mirada pero que a la vez impone sus límites. El otro masculino debe mirar sin ofender, debe mirar sin extralimitarse. Significa entonces que debe admirar un cuerpo exhibido pero no traspasar el límite de lo vulgar o del irrespeto. Y si se extralimita, ella en seguida hará sentir los límites y podrá responder, incluso de manera agresiva. Esta tensión de un busto que se ofrece a la mirada pero que a la vez impone sus límites abre el camino no sólo para entender los cada vez más complejos juegos de seducción impuestos por las mujeres, sino para abordar la construcción paulatina de una identidad femenina que parece romper con todas las viejas metáforas maternas y familistas. Los autores muestran cómo las mujeres caleñas construyeron su manera de responder a múltiples

requisitos, como los de una educación que sigue siendo en cierta forma estricta sin negar las adquisiciones de la revolución femenina, ni los dictámenes de la moda y su dictadura de la belleza.

Y si bien es cierto que el capítulo plantea inquietudes sobre lo que significan para las caleñas, particularmente para las adolescentes, los bustos manipulados, retocados, operados y siliconados, también apunta a la desaparición paulatina de la referencia al seno como recurso nutricional es decir de un cuerpo biológico, de unos senos maternos y en fin de una mujer hembra. La biología cede el espacio a la historia. Con operación o sin operación, el cuerpo femenino se politiza, se historiza. Esto es, de una manera u otra, una conquista de las mujeres, que poco a poco están recuperando su cuerpo a sabiendas de que ellas solas son las que deben decidir sobre él.

Sobre todo los capítulos 6 y 7 me desordenaron: en relación con la prostitución, mis referentes seguían articulados al estereotipo de la prostituta-víctima. El texto me permitió ver la inmensa complejidad y diversidad de los amores comerciales que combinan, en una permanente tensión, lo propio y lo extraño con el orden simbólico y el orden mercantil. Por supuesto, descubrir de otra manera lo que sabía sin saberlo, no me impide pensar que, como siempre cuando se abordan los amores comerciales, prostitución o trabajo sexual –no hablo de las fufurufas, diablitas o bandidas–, existe un vacío impresionante relativo a los consumidores de tales amores. Hablo de los hombres por supuesto. Y aunque este punto desborda los propósitos de este trabajo, no puedo dejar de mencionarlo.

Para terminar, me queda por mencionar lo que me hizo falta en este trabajo. Por supuesto, lo que voy a decir no los va a sorprender. De verdad, es difícil entender que en ninguna introducción de capítulo, todas tan meticulosas y ricas en referencias contextuales históricas, literarias, culturales, geográficas, demográficas u otras, nunca se mencione y se trabaje lo que ese gran historiador de la nueva historia, G. Duby considera como *una de las mutaciones culturales sin precedente, tal vez la más importante de todos los cambios que afectan a nuestra civilización en los albores del tercer milenio*, es decir la revolución pacífica de las mujeres. Y no me vengan con que la marca de autor era antropológica y no feminista. Esto ya lo sabíamos, pero ello nunca le impidió tener referencias históricas, sociológicas, literarias, geográficas y demográficas para enriquecer su verdad etnográfica. Me sorprendió no encontrar una sola referencia a los aportes de las feministas en relación a la deconstrucción paulatina de la vieja metáfora de lo femenino que ustedes llaman la rotura del espejo. Por eso, desde mi perspectiva, era crucial nombrar la revolución pacifista de las mujeres, esta única revolución triunfante del siglo XX, cuyos efectos de hecho ustedes no dejan de mencionar en cada una de las introducciones de los capítulos, pero sin ponerle nombre a los aportes del feminismo, o más exactamente de los feminismos, y a las demandas y luchas del movimiento de mujeres que supo potenciar, como ningún otro, los procesos de industrialización, urbanización, modernización y secularización generados desde

mediados del siglo pasado en nuestro país. Esto no suponía hacer un trabajo feminista, sino reconocer los impactos de una revolución cultural que, si bien nunca estalló como otras, simplemente ocurrió y sigue ocurriendo en medio de enormes resistencias.

Me queda preguntar si de verdad ustedes creen que el espejo está roto. Yo, y muchas feministas, nos estamos haciendo esta pregunta. Sin duda ese viejo espejo que nos devolvía la imagen de una mujer sumisa y abnegada, cuyo cuerpo disciplinado y cuya palabra tachada ideológicamente o prestada no lograba hacer realidad, se fracturó. Y la única manera de iniciar su fractura era borrando la imagen del hombre que siempre aparecía también en el viejo espejo, tras la mujer, como soportándola y dándole existencia. Era el deseo del hombre que la hacía existir y aparecer, pero su existencia no era sino un simulacro. Hoy las mujeres ya no son sólo mujeres de la ilusión, como lo muestra A. M. Fernández, mujeres de la ilusión de los hombres, mujeres sin realidad propia, mujeres simulacros, signos eternamente contruidos e intercambiados por los hombres. La Emma Bovary de Flaubert, la Dulcinea de Don Quijote —o sea de Cervantes—, la Beatriz de Dante, la María de Isaacs o la Mona Lisa de da Vinci se están desdibujando porque, por fin, las mujeres tienen la posibilidad de pensarse a sí-mismas desde la libertad y la autonomía. Los múltiples eventos que marcan nuestra segunda mitad del siglo XX, combinándose con la aparición de un movimiento de mujeres y de sus luchas alrededor de cuatro derechos fundamentales para en la obtención de autonomía (patrimoniales, educación, políticos, y sexuales y reproductivos) permitieron que ellas se enfrenten, por primera vez en la historia de la humanidad, a una voluntad de saber sobre ellas mismas y que nazca un deseo que va de la mujer a la mujer y ya no del hombre a la mujer.

Voluntad de saber y deseo propio son los ejes de una revolución que significa una bifurcación histórica del deseo y del saber, una bifurcación inédita del pensamiento y de la realidad que permite que se instale el des-orden o que se diluya el orden establecido, despojándolo de su carácter determinante, definitivo y natural, como dice L. Mena en su bello libro *El orden femenino*. Y ese des-orden que se generó gracias a la revolución de las mujeres es lo que los autores constataron a lo largo de su análisis de la condición femenina de las mujeres caleñas.

No sé si esto permite llegar a la rotura total del espejo. La resistencia del pensamiento único es dura, como lo es la resistencia a aceptar esa bifurcación del deseo y la fractura del Sujeto único. Es fuerte la resistencia a aceptar a una mujer sujeto de deseo en un acto que inaugura palabra y cuerpo: aún después de leer *El espejo roto*, no creo mucho en su rotura total. La imagen se ha vuelto borrosa y ha tocado cambiar el viejo espejo por un kaleidoscopio, ese objeto extraño que devuelve una imagen fracturada que combina colores y formas y hace enormemente compleja nuestra realidad. Las mujeres han ganado autonomía y la posibilidad de pensarse a sí mismas, pero falta mucho recorrido para afirmar que ha cambiado del todo el panorama ideológico-epistemológico.

Lo nuevo reside en la gestación de una sociedad abierta donde las normas son plurales y selectivas y se acompañan de estrategias heterogéneas y de márgenes de indeterminación, lo que no significa una inversión de roles y normas que apunte a la ruptura definitiva del espejo. Allí donde las determinaciones eran fijas, existen ahora posibilidades de escogencia individual. Los modelos sociales generan orientaciones y preferencias facultativas bajo la nueva presión de autodeterminaciones y de indeterminaciones subjetivas. Las mujeres se enfrentan a la posibilidad de auto-dirigirse lo que las pone frente a un kaleidoscopio de imágenes y a una enorme ambivalencia de roles: ello nos hacen pensar la femineidad como un principio de incertidumbre que pone en cuestión la existencia misma de una condición femenina. Ser mujer es definitivamente no reconocerse en lo ya pensado, en lo establecido. De alguna manera ser mujer hoy es extraviarse. Y este extrañamiento lo debemos en gran parte a esas luchas de las mujeres de mi generación tan poco citadas en esta investigación.

Volviendo ahora a lo que representa este libro, quiero recordar lo que dijo durante una conferencia en París J. Clifford cuando trataba de definir el oficio del antropólogo. Lo resumió con dos frases cortas, desafortunadamente difíciles de traducir al español: que este oficio podía resumirse por *pas si vite* y *qu'est ce qu'il y a d'autre*, cuya traducción aproximada sería “no tan de afán” y “¿qué más hay”? Y esta investigación cumple casi perfectamente con estas dos recomendaciones.

Cómo es posible hablar de la historia de los medios de comunicación en Colombia

Sonia Muñoz¹

I. Resulta poco promisorio la reseña de un libro cuyas primeras líneas versan sobre la dificultad de escribirla. Pero sí, la tarea es ardua por varias razones: *Medios y Nación. Historia de los medios de comunicación en Colombia*² es una obra de 595 páginas que compendia treinta y tres ponencias escritas por otros tantos autores. Pero a menos que se trate de una patente evasiva, esa dificultad no puede imputársele, sin más, ni a sus copiosas páginas ni a su número de voces.

Todos los textos compilados en este volumen fueron discutidos en el marco de la VII Cátedra Anual de Historia Ernesto Restrepo Tirado reunida en Bogotá y organizada por el Museo Nacional de Colombia en noviembre del 2002; en una de sus primeras páginas, “Sobre estas memorias”, se advierte:

Los debates que se realizaron una vez terminados los paneles y la mesa redonda en los que estuvo dividida la Cátedra no figuran en la presente publicación. No obstante, los lectores interesados podrán consultar las grabaciones en audio y video en el Centro de Documentación del Museo. (p.12)

La trascendencia de las cuestiones entonces tratadas habría merecido, aparte de la vasta tarea editorial que comento, su registro audiovisual. El que varios soportes se ocupen de la reproducción de un acontecimiento implica asuntos nada superfluos; por un lado, interroga a quien se preocupe por las diversas formas legítimas de conservar hoy “las memorias”: una economía generosa habría querido salvar las de la VII Cátedra; por el otro, pone a esta autora en aprietos, ya que su escrito debe infortunadamente prescindir de aquellas polémicas, exceptuando una: pese a lo enunciado en la cita anterior, el texto que cierra el libro, y cuyo enigmático título es *Más allá de la nación de balas, goles y colas*, contiene la edición de un debate en el que participan, en palabras del Asesor de la Coordinación Académica del evento,

¹ Profesora de la Escuela de Comunicación Social, Universidad del Valle.

² Obra publicada por el Ministerio de Cultura y Aguilar Editores (Bogotá, 2003) con el apoyo de los Ministerios de Cultura y Comunicaciones, del Convenio Andrés Bello, de las Embajadas de España y México, del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, de la Fundación Beatriz Osorio, de la Empresa de Teléfonos de Bogotá, de *El Tiempo* y de Andiaros.

... debatientes [sic] de alta legitimidad periodística. Ellos son Antonio Caballero, el periodista más independiente de Colombia; Yamid Amat, el periodista más revolucionario en los medios colombianos; Gerardo Reyes, el periodista investigador más reconocido del país, y Juan Restrepo, corresponsal de Televisión Española. (p. 582)

Habíamos hablado de cerca de treinta autores; ciñéndome a la información biográfica que acompaña el nombre de cada uno en la página que encabeza su respectivo escrito, se constata que la mayoría proviene del mundo académico capitalino: diez son docentes e investigadores vinculados a universidades públicas y privadas de Bogotá, dos pertenecen a universidades localizadas en Medellín, y uno a la Universidad Central de Caracas. Otros seis autores se presentan como profesionales asociados a una universidad de la capital y a un medio de comunicación. El resto, de número más escaso, labora exclusivamente en un medio de comunicación o en una institución del Estado colombiano. Este volumen reúne también las ponencias de tres autores (artista-realizador audiovisual, escritor-periodista, investigador-crítico-realizador audiovisual) sin filiación institucional explícita.

Aunque sucinta, la enumeración anterior permite sugerir que si en la VII Cátedra tiene preeminencia el pensamiento del estudioso vinculado a la academia bogotana, es en ella —en las universidades Nacional, Javeriana y Los Andes especialmente— donde se concentra su saber más sólido y/o decantado. Dado que la Cátedra se propone recopilar, tal como reza uno de sus objetivos, *las investigaciones existentes sobre la historia de los medios de comunicación en Colombia* (p.10), esta obra ofrecería entonces una muestra sobresaliente del estado actual del conocimiento histórico sobre los medios y la nación.

Pero al convocar además a otros profesionales que no tienen como oficio exclusivo o declarado la investigación histórica, el Museo no sólo expresa su espíritu de apertura³; tal gesto advierte que el estudio de los complejos problemas que le interesan, tal como puede leerse enseguida en los siguientes *Objetivos específicos*, germinaría bien en otros lugares, aparte de la oficina del académico:

Reflexionar sobre las formas como los medios de comunicación hacen parte de proyectos políticos y culturales de su época y la manera en que los han transmitido.

Reflexionar sobre el modelo de ciudadanía que han transmitido, en su momento, los medios de comunicación.

Ver de qué manera los medios han configurado los elementos fundamentales de la cultura política.

³ Habría que preguntarse si esta apertura promueve la inter-disciplinariedad o el encuentro inter-institucional, que no son lo mismo. Y así como importa evaluar si el propósito interdisciplinario se traduce, de hecho, en una rigurosa práctica intelectual, habría que estimar con la misma urgencia si un empeño como el de esta Cátedra promueve el análisis y la reflexión, tal como pretende.

Hacer un análisis de la manera como los medios han presentado los procesos de confrontación y los actores involucrados en ellos a lo largo de la historia del país.

Ver cómo han representado territorialmente los medios de comunicación a la nación colombiana.(pp. 10-11)

Los escritos que integran esta obra se hallan organizados en seis Paneles; cada uno está a su vez compuesto por una ponencia introductoria (elaborada en los seis casos por un académico) y por cuatro escritos más, exceptuando el Panel II, que consta de tres. El Panel I es antecedido por cuatro exposiciones inaugurales.

Los textos son de extensión desigual: mientras los inaugurales fluctúan entre dos y media a nueve páginas, el resto oscila entre cinco a cuarenta páginas. Los más cortos no suelen acompañarse de una bibliografía o de notas de pie de página. Algunos, los más largos, exponen generalmente avances de investigaciones en curso; otros, más numerosos que los anteriores, abordan una serie de episodios concatenados en orden cronológico apoyándose por lo general en obras ya publicadas. El texto introductorio a cada Panel ofrece casi siempre una síntesis comentada de las ponencias que le siguen; en este volumen también puede leerse un informe de gestión que describe los objetivos, alcances y méritos de una iniciativa ministerial, así como la transcripción de un debate entre cuatro periodistas y de una *Pregunta de la audiencia*.

Ahora sí enuncio la principal traba que enfrentan estas notas: he de comentar las muy diversas ponencias que sobre la historia de los medios de comunicación en Colombia y/o sobre el vínculo existente entre los medios y la nación hacen unos profesionales que, si bien se ocupan sin excepción de la producción de textos alfabéticos (los informes del funcionario, los artículos o libros del investigador, las crónicas, editoriales y entrevistas del periodista, los guiones del realizador audiovisual), no están cobijados por instituciones que, como la universitaria, promueven el oficio más o menos exclusivo de observar metódicamente ciertos procesos sociales actuales o del pasado. ¿Existe por lo tanto algún criterio común válido que permita examinar estos escritos? Permítaseme un corto rodeo antes de responder.

II. Quizás no sea sensato esperar que todos los autores discutan el modo como tratan de resolver ciertas hipótesis, o que establezcan el principio por medio del cual estiman pertinente relacionar ciertos hechos entre sí, o, aún, que fundamenten algunas de sus aserciones presentando el examen documental del caso. No obstante, su sola participación en la Cátedra y la posterior publicación de su exposición los obliga, sin excepción, a someterse a una restricción: la que se deriva de su poder para hablar en público. He dicho restricción y poder a la vez: si bien el ponente se inviste del prestigio de la institución que lo designa, de manera que su palabra tiene por ese sólo hecho un valor mayor que la de quien no lo es, tal privilegio no está

exento de riesgos; al ofrecer sus conocimientos para el examen de quien lo escucha o lee, el orador-autor debe tener –¡qué duda cabe!– “algo que decir”. No me refiero a aquel extraordinario decir del pasado que evoca Pierre Bourdieu cuando examina esta particular forma de exhibición ante extraños:

*En la Antigüedad, los sofistas, de quienes Platón hizo un generoso retrato, estaban en una situación parecida a la mía. Llegaban a una ciudad donde eran desconocidos pero familiares. Solían ser precedidos de un gran alboroto: se hacía publicidad. Había mecenas que anunciaban: “Empedocles estará en mi casa. Es muy importante. Tiene algunas cosas extraordinarias que decir”. En esas ocasiones, los grandes Sofistas podían hacer lo que llamaban una “epideixis”. Nosotros lo podemos traducir por “exhibición”. Se exponían en un espectáculo. Solían escribir textos ceremoniales, textos de espectáculo, extremadamente condensados y trabajados, una especie de compendio sobre el que ponían todo su pensamiento. (“Thinking about limits”, en M. Featherstone (ed.), *Cultural Theory and Cultural Change*, Sage, London, 1992, p. 37 [Traducción mía])*

Admitamos sin embargo que todavía hoy la situación autorial tiene algo de extraordinario: el artista, el funcionario, el periodista y el profesor abandonan su rutina para presentarse ante personas que seguramente no conoce; aunque su palabra pueda tener supremacía sobre el silencio de quienes escuchan durante el tiempo que dure su disertación, él difícilmente podrá saber cuál es el destino de sus ideas. Ni siquiera el mago de la oratoria escapa a esa incertidumbre: pues al abandonar la sala y perderse así el contacto con su público, ¿no se esfuma también el hechizo?. Precisamente porque no sabemos con certeza qué se hará con lo que decimos en público, es preferible abogar, como lo hacen unos pocos de los autores publicados en este volumen, por hablar de aquello que ha sido bien pensado. Por ejemplo, cuando se recurre al vocablo “nación” –idea que condensa un largo trayecto de muy variados usos, prejuicios e ideologías– ¿qué debe entenderse?. Para quien así habla o escribe, como para su oyente o lector, las posibilidades son múltiples: ¿es la *nación* equiparable al *país*, a la *patria*, al *suelo materno*, al *pueblo*, a *los míos*, al *Estado*? ¿Qué señala el Coordinador Académico de la Cátedra antes citado con su *Más allá de la nación de balas, colas y goles*? ¿Por qué es para él factible retratar la nación como algo (¿?) de lo que se pueda estar fuera?; pues su *más allá* de no sólo autoriza la adición de otros tantos males, sino que con esa idea insinúa la existencia de dos naciones en una; o de una, pero escindida: una *más allá*, otra más acá. Incluso conviniendo en que la nación que se halla *más allá* designa la nación deseada, o la-que-debería-ser, volvemos a la misma sin salida: la expresión de buenos deseos no suplanta la actividad analítica.

Algo similar puede argüirse sobre el uso distraído que se hace a veces en este volumen de “medio de comunicación” o de “hecho histórico”⁴. Tales términos, precisamente por ser tan comunes, se presentan a la conciencia como realidades ya fabricadas, como si de hecho existiese algún acuerdo en torno a lo que con ellos se designa. En esos casos se promueve una “comprensión ilusoria”⁵, una barrera que se alza contra la *reflexión* y el *análisis*, justamente las tareas que dice impulsar la VII Cátedra .

III. Sólo ahora parece posible despejar el interrogante establecido antes de cerrar el punto I. A la luz de las consideraciones anteriores, y obligada como estoy a hacer una ponderación limitada e incipiente de algunos de los textos que componen *Medios y Nación*, he optado por comentar a continuación unas pocas pero reveladoras proposiciones: aquellas que, entre otras más del mismo tenor, bastan para ilustrar cómo los automatismos pueden prosperar por igual en el escritorio del investigador, en la sala del museo o en la oficina del periodista (aclaremos que mis juicios no se extienden a todos los escritos; por fortuna, *Medios y Nación* publica a unos pocos autores que cultivan la imaginación y el rigor).

Por ejemplo, dice una ponencia:

La producción de la realidad que hacen los medios de comunicación constituye uno de los referentes comunes que nos hablan sobre nosotros mismos. Mirarnos en el espejo de los medios de comunicación significa comprendernos desde la cotidianidad, analizar las huellas de aquello que nos ha venido produciendo, pensar cómo nos hemos construido públicamente como nación. (p.20)

Si bien la imprecisa escritura de los párrafos anteriores entorpece su intelección, se puede manifestar con relativa certeza que allí el símil de los medios de comunicación como un espejo es conspicuo. Si hoy la analogía parece extraña, no se trata de una representación nueva. El enunciado señala la existencia de un vínculo especular entre los medios y la *sociedad* o entre los medios y la *cotidianidad*; estaríamos ante una versión tal vez ingenua pero acentuada de la

⁴ En la radio, la televisión y el periódico, el “hecho histórico” es un calificativo recurrentemente utilizado para tipificar los más variados episodios de sus informes diarios. ¿Cómo interpretar ese tópico?: ¿cómo una forma banal de representar la historia en tanto cualquier evento escenificado por los medios puede ser elevado a la dignidad de un hecho que merece hacer parte del pasado?. O, ¿estamos ante un discurso que invoca el pasado para en seguida liquidarlo?: en vista de que los así llamados “hechos históricos” se agolpan en la pantalla o en el periódico, uno tras otro, día a día y sin descanso, el trajinado “hecho histórico” moriría de agotamiento: triste suerte ésta, la de unos hechos que carecen de duración.

⁵ Tomo la idea de Bourdieu (*op. cit.*, 39), cuando distingue la “comprensión ilusoria” de la incompreensión. Cuando una proposición no se comprende se tendría la opción de preguntar: ... “Por favor repítalo, dígalos de otra forma”. Pero contra la falsa comprensión, contra la comprensión ilusoria, no hay nada que hacer.

teoría del reflejo, la cual, como se recordará, tuvo tiempos de auge en el medio universitario durante algunas décadas del siglo pasado. Sólo que entonces se argumentaba que los medios reflejaban los intereses y la ideología de los grupos dominantes. Pero en los fragmentos citados se supone que los medios han alcanzado un estilo de dominio que no creo se hubiese podido expresar así antes: el del poder generalizado, absoluto y omnisciente de los medios; y el estimarlo deseable. En este espejo *generalizado* del diario transcurrir nos reflejaríamos, podríamos comprendernos y encontrarnos como nación. Incluso la autora de esas líneas cree que la misma Cátedra *se comprende* en ellos: *La Cátedra de Historia Medios y Nación es una invitación, una sugerencia, una pregunta que se mira en la memoria, se comprende en el espejo cotidiano de los medios de comunicación ...* (p.20)⁶.

He releído varias veces los escritos compilados en esta obra: no he encontrado en ellos ningún estudio concienzudo, juicio razonado o evidencia empírica que permita sugerir la existencia de tan colosal poderío.

La euforia también habría insuflado el pensamiento de otros ponentes cuando se refieren a las inagotables virtudes de ... ¡la historia de los medios de comunicación!:

Los medios de comunicación son un espejo vivo, privilegiado y por descubrir sobre la formación de una imagen de Colombia como nación. En la historia de los medios de comunicación asistimos a la invención de una nación por la palabra, la voz y la imagen. (p. 39)

Si el primer enunciado del párrafo anterior reitera el símil de los medios como un espejo, en el segundo se ofrece una proposición poco coherente, pero entusiasta, acerca de la historia de los medios de comunicación; afirmaciones infundadas en tanto no despejan, por lo menos, los siguientes interrogantes: ¿qué debe entenderse aquí por *historia*?; como la historia no puede ser sino algún tipo de relato, ¿dónde se halla tal *historia de los medios de comunicación* en Colombia ante la cual *se asiste* a lo que inventa?; y ¿qué fundamenta la enorme dimensión inventiva que se le atribuye a la historia?

Otro autor, en una tónica parecida, ensalza también la capacidad heurística y movilizadora de la ahora llamada *historia social de la comunicación y del periodismo*:

⁶ El símil del espejo alimenta otras versiones sobre la pretendida relación entre los medios y la sociedad. Véase la siguiente: *Y como la historia de Colombia no podría entenderse si se prescindiera de buscarla donde está mejor expresada, que es en las columnas de los periódicos, tanto en las notas de opinión como en las simples noticias, podemos concluir que el propósito de la búsqueda incesante de la utilidad común, encomendado por los primeros que aquí lo hicieron a quienes desearan consagrarse a este oficio, no ha dejado de ser, un solo día, el inspirador del periodismo en Colombia* (pp. 29-30).

Resumiendo las reflexiones aquí planteadas, quisiera decir que este nuevo campo de la investigación sobre la historia social de la comunicación y del periodismo puede brindar valiosos elementos autorreflexivos para repensar en clave comunicativa y político-cultural los procesos de modernización, urbanización, masificación, nacionalización de la cultura, conformación simbólica de la cultura popular, secularización, individuación y configuración de actitudes de modernidad en la historia moderna y contemporánea de Colombia.

En síntesis (...) este nuevo campo de investigación puede tener una función clave de memoria cultural y ciudadana, y sin duda alimentará la búsqueda de un nuevo orden democrático y de una comunidad pacífica más apta para tramitar dialógicamente sus desacuerdos y para recuperar sus posibilidades de proyección como nación tanto en sus límites geográfico-territoriales como en el contexto global (pp. 375-376).

En el caso recién citado, las extraordinarias virtudes del conocimiento histórico tendrían su fundamento en una doble creencia. En la fe de quien escribe en la capacidad iluminadora de la *historia social de la comunicación y del periodismo*; gracias a su nuevo enfoque, ésta podría revisar vastos y plurales procesos, al parecer ya estudiados. Infortunadamente, al lector le llega sólo el anuncio de esa voluntad; la simple enumeración de los complejos fenómenos que esta nueva historia social podría *repensar*, o la declaración de la existencia de una clave maestra que habría de guiarla, no suprime la urgencia de sustentar porqué la *historia social de la comunicación y el periodismo* puede alcanzar tan singular pujanza. Por otro lado, la ponencia asegura que el conocimiento histórico ofrece un potencial movilizador sin precedentes en tanto, entre otras cosas, podría alimentar la búsqueda de un *nuevo orden democrático*. Pero aquí de nuevo se hace silencio sobre por qué ese campo de estudios puede traer los trascendentales cambios previstos. ¿Cómo explicar al lector que se soslayan tales cuestiones si el mismo ponente ha advertido que esta historia, cuyos ricos frutos avizora, es un *campo de estudios en proceso de constitución, con desarrollos muy desiguales en sus distintos subcampos*”? (p. 369)

Para terminar, una ilustración adicional del uso irreflexivo de la “nueva historia”:

En su interpretación de los productos simbólicos, la nueva historia ha reconocido como legítimas las fuentes de la comunicación. Los trabajos de Walter Ong sobre oralidad y escritura (...) de Roger Chartier sobre la historia de la escritura, (...) de Renán Silva sobre la prensa americana en el siglo XVIII, entre muchos otros, demuestran que los procesos de comunicación son parte integral de la historia humana, y que en esa dirección se deben explorar sus significados e impacto social.

De esta forma, es responsabilidad de la historia la organización de la producción social de la comunicación en el sentido más amplio. Para ello es necesario explorar la forma como las sociedades organizan comunicativamente su producción de significados, sus sistemas de significación y incluso sus formas de construcción simbólica. (pp. 247-248).

Ni los estudios de R. Chartier versan sobre la historia de la escritura, como se afirma, ni se entiende cómo puede ser responsabilidad de la historia —óigase bien— la *organización de la comunicación en el sentido más amplio*. Sin añadir comentario alguno, invito al lector a releer los párrafos citados: constatará cuán equívoco es también allí el uso que se hace de *comunicación*.

IV. Sin poder extenderme más por razones de espacio, baste decir que *Medios y Nación* ofrece de todo: la explosión eufórica de quien celebra que se quiera ser colombiano, la promesa de cambio del orden social por medio de un hipotético saber salvador, la aserción incontrastable por su vaguedad sin límites, la asunción irrefutable que se hurta a la verificación, el recurso a la fecha como único principio de inteligibilidad, y el discurrir inteligente casi catapultado por el chapucero bla, bla, bla pseudo-académico.