

ESTUDIOS PÚBLICOS

Nº 115

INVIERNO

2009

El muro enterrado

Roberto Ampuero

Renacer en la agonía:

De la sobrevida a la vida

Cristián Mallol

Diseños y designios

Roberto Torretti

La influencia de la nueva pedagogía
en la educación: El ejemplo de
Suecia

Inger Enkvist

Inger Enkvist y la educación actual

*D. Ibáñez, F. Claro, C. Cox, A. Rolla,
A. Fontaine e Inger Enkvist*

¿Más salas cuna o permisos
posnatales más largos? Alternativas de
política para apoyar a la maternidad
y la primera infancia

Francisca Dussaillant

Entrada, concentración y competencia:
Supermercados en Chile 1998-2006

*Fernando Díaz, Alexander Galetovic
y Ricardo Sanhueza*

Dossier: Acerca de Antonio Skármeta

Juan Villoro: Elogio familiar de Antonio Skármeta

Rodrigo Fresán: "A las Arenas" revisitado, o apuntes sobre la relectura de un
cuento de Antonio Skármeta

Niall Binns: Skármeta el novelista y la moneda cotidiana de la poesía

CENTRO DE ESTUDIOS PÚBLICOS

ESTUDIOS PÚBLICOS

Nº 115 invierno 2009

ESTUDIOS PÚBLICOS

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

Director Responsable Arturo Fontaine

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

Secretaria de Redacción María Teresa Miranda H.

Secretaria Ejecutiva Ana María Folch V.

Estudios Públicos, revista de humanidades y ciencias sociales, es una publicación académica y multidisciplinaria. Aparece trimestralmente en forma impresa y electrónica (ISSN 0716-1115; ISSN 0718-3089). Los trabajos publicados han sido previamente aprobados por especialistas mediante un proceso de arbitraje ciego. Los artículos son responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de los editores ni del Centro de Estudios Públicos.

Toda colaboración debe ceñirse a las normas de *Estudios Públicos* que se indican al final de la revista. Las contribuciones, así como todo comentario y correspondencia, deben dirigirse a: *Estudios Públicos*, Monseñor Sótero Sanz 162, Santiago 9, Chile. Teléfono: 328-2417. Fax: 328-2440.

© Centro de Estudios Públicos.

Toda reproducción total o parcial de los artículos está prohibida sin la debida autorización del Centro de Estudios Públicos.

Ediciones impresa y electrónica de *Estudios Públicos*

En la edición impresa sólo se publican trabajos en castellano. Los resúmenes de los artículos se incluyen en castellano y en inglés.

En el sitio de internet del Cep, www.cepchile.cl, aparte de los trabajos en castellano publicados en *Estudios Públicos* se incluyen también las versiones en inglés de algunos trabajos, así como los sumarios de todos los números anteriores e índices por autores y temas.

Print and online editions of *Estudios Públicos*

In the print edition of *Estudios Públicos*, papers and documents are published only in Spanish, and abstracts both in Spanish and English. The online edition of *Estudios Públicos* is published on CEP's web site, www.cepchile.cl, which includes all the papers in Spanish, as well as the contents of previous editions, and author and subject indexes. The English versions of a number of papers and documents are also available in the online edition.

Indexación

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

Suscripciones

Pedidos directos al CEP. Monseñor Sótero Sanz 162. Santiago, Chile.

Teléfono: 328-2400. Fax: 328-2440 (Formulario de suscripción en última página.)

ISSN 0716-1115 edición impresa; ISSN 0718-3089 edición en línea.

Composición: Pedro Sepúlveda; *diagramación:* David Parra

Impreso en Andros Productora Gráfica.

Hecho en Chile / Printed in Chile, 2009.

ESTUDIOS PÚBLICOS

REVISTA DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

Nº 115 invierno 2009

ÍNDICE

<i>Roberto Ampuero</i>	<i>Ensayo</i> El muro enterrado	5
<i>Cristián Mallol</i>	<i>Ensayo</i> Renacer en la agonía: De la sobrevida a la vida	31
<i>Roberto Torretti</i>	<i>Ensayo</i> Diseños y designios	49
<i>Inger Enkvist</i>	<i>Ensayo</i> La influencia de la nueva pedagogía en la educación: El ejemplo de Suecia	75
<i>D. Ibáñez, F. Claro, C. Cox, A. Rolla, A. Fontaine e Inger Enkvist</i>	<i>Mesa redonda</i> Inger Enkvist y la educación actual	115
<i>Francisca Dussaillant</i>	<i>Estudio</i> ¿Más salas cuna o permisos posnatales más largos? Alternativas de política para apoyar a la maternidad y la primera infancia	175
<i>Fernando Díaz, Alexander Galetovic y Ricardo Sanhueza</i>	<i>Estudio</i> Entrada, concentración y competencia: Supermercados en Chile 1998-2006	249

	<i>Dossier: Acerca de Antonio Skármeta</i>	
<i>Juan Villoro</i>	Elogio familiar de Antonio Skármeta	310
<i>Rodrigo Fresán</i>	“A las Arenas” revisitado, o apuntes sobre la relectura de un cuento de Antonio Skármeta	316
<i>Niall Binns</i>	Skármeta el novelista y la moneda cotidiana de la poesía	323
Abstracts		329

EL MURO ENTERRADO

Roberto Ampuero

A veinte años de la caída del Muro de Berlín, sostiene Roberto Ampuero en este ensayo, esa frontera de hormigón sigue rondando como un fantasma ominoso nuestra historia nacional y sus perspectivas. No habrá reencuentro del país, ni justicia, ni perdón, ni ampliación de la tolerancia, ni profundización de la democracia —se señala— si la izquierda chilena que no criticó públicamente el Muro (como no critica hoy públicamente los 50 años del castrismo) persiste en el silencio y la evasión. Centrándose exclusivamente en las víctimas de “nuestra” dictadura, esa izquierda continúa rehuyendo el debate sobre las dictaduras de “los partidos aliados” y sus víctimas, como su responsabilidad por haber alimentado el quiebre de la tradición democrática en Chile.

Escasean hoy en nuestro país —afirma el escritor chileno— mesas redondas, libros de ensayo o novelas que aborden este tema desde una perspectiva amplia, que apunten a la reflexión y construcción de nuevas plataformas de acuerdo nacional, y que nos permitan escribir un relato coherente e

ROBERTO AMPUERO. Escritor, doctor en filosofía, profesor de la Universidad de Iowa y columnista. Entre sus obras figuran *El Caso Neruda*, *Nuestros Años Verde Olivo*, *Los Amantes de Estocolmo* y la saga del detective privado Cayetano Brulé.

inclusivo de nuestra historia política reciente. Hay que combatir —agrega— la tendencia a ver sólo lo que queremos ver, pues no hay justicia sin verdad.

Frente a la omisión de la izquierda chilena —advierte Ampuero—, existe por cierto un correlato de centro y derecha, donde también se adeuda la autocrítica por el apoyo brindado a un régimen que violó derechos humanos.

Palabras clave: Muro de Berlín; izquierda política chilena; guerra fría; historia política de Chile; historia política de Alemania; socialismos reales; derechos humanos.

www.cepchile.cl

Durante este verano europeo paseé a diario por lo que queda de la antigua franja de la muerte de Berlín, esa hasta hace 20 años silenciosa tierra de nadie, esa cicatriz amplia y despejada que dividía a la ciudad y en cuyo extremo occidental se alzaba el Muro que durante casi tres decenios los germano-orientales no pudieron cruzar. Siempre al término del paseo —fuese en la mañana tibia o en medio de la brisa de la tarde— regresaba a mi departamento de la Oderbergerstrasse, en el antiguo barrio obrero de Prenzlauer Berg abrigando sentimientos mezclados y convencido de que ese Muro, ya inexistente por fortuna, es, o era, también chileno, que esa larga lápida horizontal, que mantuvo un prolongado diálogo con nosotros, desde el pasado nos exige auto-crítica, reflexiones y respuestas.

Porque a primera vista, como chileno, uno pudiera pensar que ese Muro corresponde a otros, a otras historias nacionales y culturas, a otros destinos y derroteros políticos, en fin, a la vieja Europa o las superpotencias, tal vez. Sin embargo, esa valla de hormigón fue, o es, también chilena, simbólicamente hablando, se entiende. Cuando regresaba a mi departamento después del paseo, sentía, por una parte, la alegría por los millones de alemanes del Este, en algún momento conciudadanos míos, que en noviembre de 1989 conquistaron pacíficamente la libertad; y por otra, la irritación por el silencio que aún guardan compatriotas —líderes o militantes de izquierda de entonces— que respaldaron tácita o implícitamente tanto esa frontera cri-

minal para justificar un régimen supuestamente humanista como la utopía global supuestamente progresista, que los inspiraba. Sí, me irrita esa complicidad abierta o embozada de la que se desentendieron tras el derrumbe del Muro para enfocarse en la recuperación de la democracia en Chile.

Cuando contemplo la antigua franja de la muerte o los escasos restos del Muro pienso también en Chile y nuestra historia y sus perspectivas. Pese a que el tiempo pasa, la frontera, construida y derribada por alemanes, guarda una porfiada relación con la política chilena, con algunos de sus sueños profundos y algunas de sus pesadillas esperpénticas, algo que hoy muchos, que demandan —y con razón— cultivar la memoria histórica nacional entre 1973 y 1989, cubren con el manto del olvido. Sin embargo, el Muro sigue allí, es nuestro fantasma, como dirían Marx y Engels, un fantasma que aun galopa por Chile, inquietando, ruborizando y enfureciendo a sus antiguos adherentes. Aunque fue alzado muy lejos de nosotros y ya desapareció, también es chileno, porque Chile fue parte de la Guerra Fría y uno de sus campos de batalla. Antes de sucumbir bajo las mandarrias del pueblo alemán, el Muro bien podría haber parodiado a John F. Kennedy diciéndonos: “Ich bin ein Chilener”, porque entre nosotros hubo muchos que lo abrazaron y pulieron. Pero desde su polvo nos sigue recordando banderas, programas y una solidaridad que algunos hoy se apresuran a olvidar.

No puedo tolerar la declinación de responsabilidades individuales o de partidos ante esa construcción de concreto, acompañada siempre de alambradas, campos minados, gendarmes con metralletas y perros guardianes, porque fue ella la que posibilitó en última instancia la existencia del socialismo real en Europa, la proyección de una utopía y la concreción de un modelo que se tornó argumento, inspiración y aliado de un sector gravitante en nuestra sociedad. Hablo de un sector político que en 1989, cuando coincidió prácticamente el derrumbe de los socialismos reales con la derrota de Pinochet, corrió a sepultar su complicidad con el Muro pese a que su programa socialista para Chile se inspiraba en modelos que sólo florecían al amparo de ese muro y que condujeron, en tanto utopía, a nuestra peor tragedia en el siglo XX.

Quiero ser claro: Al proclamar la existencia de una dimensión chilena del Muro de Berlín, no me mueve un ajuste de cuentas con

nadie sino el afán de proyectar, como testigo privilegiado de esa etapa de nuestra historia, luz sobre episodios apenas alumbrados de ella. Sólo la verdad posibilita al final la justicia, la escritura de una historia inclusiva, sin silencios y pluralista, el reencuentro del país, el perdón, la ampliación de la tolerancia, la profundización de la democracia. Para que no se me tilde de parcial: frente a ese silencio de la izquierda chilena con respecto al fracaso de su horizonte utópico del siglo XX, silencio que le permite eludir la autocrítica, la reflexión histórica y su responsabilidad, existe un correlato de centro y derecha, donde también se adeuda la autocrítica por el apoyo que esos sectores brindaron a un régimen que, si bien trajo cambios macro-económicos esenciales al país, sin los cuales Chile no ocuparía el sitio de hoy en el contexto latinoamericano, violó derechos humanos. Es precisamente esa colusión del silencio entre izquierda, centro y derecha, lo que nos impide escribir una historia reciente de carácter “nacional”.

Deberíamos combatir drásticamente la tendencia de ver sólo lo que queremos ver. Un artículo que examina la caída del Muro de Berlín despierta interés en un derechista e incomodidad en un izquierdista, y lo opuesto ocurre con uno que aborde la dictadura militar. De ese modo no surgen debates sino exposiciones políticas paralelas, diálogos de sordo. No se superan diferencias, los odios siguen palpitando e incubándose de nuevo, legándose como si la capacidad de aprendizaje se hubiese atrofiado. No es casual que tendamos a celebrar la consecuencia en política, como si la consecuencia fuese garantía y expresión suprema de honestidad y entrega personal, pero olvidemos que ella en sí significa poco o cualquier cosa, como lo demuestra la consecuencia indiscutible de Fidel Castro o Francisco Franco, de Erich Honecker o Alfredo Stroessner, de José Stalin o Adolfo Hitler por permanecer en el poder y atar el destino de sus respectivos pueblos a su destino personal. ¿Alguien más consecuente hasta la muerte que los políticos que he nombrado? Somos incapaces, por otro lado, de generar respeto por el derecho a equivocarse y por la grandeza que implica rectificar. Nos hace falta legitimar en política la virtud del converso, la valentía de quien cambia de opinión porque los hechos han cambiado, el coraje de aquel que no se subordina a la filosofía tribal de mantener de la cuna a la tumba las mismas convicciones. En el fondo, lo que subyace ahí es una suerte de intolerancia, una pérdida de flexibilidad, una obstinación del pensamiento. Y en ese sentido nos hace falta desprendernos como

individuos de la lógica de los partidos políticos y aplaudir al *swing voter*, al ciudadano que en cada elección vota de acuerdo a su conciencia y escrutinio, premiando al mejor candidato, castigando a quien incumple, siendo libre, no garantizando votos a nadie per sécula, dejando en la zozobra al político que cumple a medias las tareas, subrayando la propia independencia, emitiendo el voto como veredicto.

1. El Muro de Berlín es también chileno

Insisto: el Muro de Berlín fue, o es, también chileno: brindó perfil, sustento y contenido al modelo que inspiraba a sectores mayoritarios de quienes gobernaron Chile entre 1970 y 1973. Fue, sin duda, un horizonte utópico que inspiró a las fuerzas de izquierda en los sesenta y ciertas medidas de la Unidad Popular. Estas fuerzas —fundamentalmente los partidos comunista y socialista, y también MAPU y MIR (aunque restringidos estos dos últimos a los modelos de Cuba y Vietnam)— proyectaban el socialismo real como alternativa de desarrollo que garantizaba justicia social, modernización y verdadera democracia, silenciando y/o justificando al mismo tiempo la represión sistemática que se ejercía allí contra la ciudadanía. En lugar de respaldar a los pueblos que vivían en el socialismo realmente existente, estos partidos simpatizaban acríticamente con los partidos comunistas en el poder. Es en este sentido que el Muro se enraíza en nuestra historia política reciente, y es chileno y a la vez espejo nuestro en tanto utopía y pesadilla. Explorar las razones del Muro incomoda a nuestra izquierda porque conduce inexorablemente a la responsabilidad moral que emana del hecho de respaldar dictaduras. Por eso, las fuerzas políticas que postulaban en los años sesenta y setenta a Alemania oriental como modelo de desarrollo se apresuraron en sepultar ese espejo y optan por bajarle el perfil al vigésimo aniversario de la caída del Muro.

Pero si se aspira a escribir una historia chilena coherente, inclusiva y con diversidad de voces, no puede olvidarse que la causa ideológica inicial para nuestra peor tragedia del siglo XX estribó precisamente en que un sector minoritario de la sociedad se propuso superar el atraso y la desigualdad basándose en un sistema que sobrevivía sólo gracias al Muro o, como en Cuba, a la insularidad, la emigración masiva de opositores y los errores cometidos por Estados Unidos ante

Castro. El Muro de Berlín es un espejo que nuestra izquierda sepultó. En este sentido, a la izquierda que no criticó públicamente el Muro (como no critica hoy públicamente los 50 años del castrismo) le ocurre algo semejante que a esa derecha que jamás criticó al régimen de Augusto Pinochet. Con ello, a mi juicio, pierde la izquierda su supuesta superioridad moral frente a la derecha, a menos que se esgrima la lamentable lógica de que es condenable respaldar la represión de una dictadura contra la propia nación, mas “justificable” respaldar la que se ejerce contra otras naciones. Es en este nivel, que se da entre simpatizantes civiles de una y otra dictadura, donde se establece una simetría de responsabilidad política entre derecha e izquierda en la segunda parte del siglo XX, simetría que entorpece —por razones opuestas pero coincidentes— el examen de nuestra historia desde una perspectiva amplia y objetiva.

2. La vida apacible

No se vivía mal en la RDA. Por el contrario. Si uno renunciaba a la pretensión de viajar a Occidente, es decir, en muchos casos al simple deseo de alcanzar la acera opuesta de una amplia avenida dividida por el Muro, o bien disponía, como los dirigentes chilenos exiliados allí, visado para entrar y salir libremente del país, la vida resultaba barata, simple, ventajosa. El alquiler de los sencillos departamentos no podía superar el 10% del ingreso familiar, la salud y la educación (comunista) eran gratuitas, los alimentos (sin la abundancia de Occidente) estaban subvencionados y no era caro no comprar libros (censurados), y no se pagaba impuestos. Desde luego, no se podía viajar a Occidente, y a los países socialistas sólo tras arduos trámites que podían ser rechazados, pese a que uno de los mayores anuncios lumínicos de Berlín este, de la desaparecida línea estatal Interflug, destacaba que la capital era una “ciudad abierta” y sus aeronaves llegaban a cuatro continentes. Tampoco se podía acceder a diarios o revistas, ni a la mayoría de los libros y películas occidentales, considerados “diversionismo ideológico” por el régimen, aunque uno podía enterarse de todo cuanto ocurría al otro lado del Muro por las radioemisoras y canales de televisión occidentales, lo que iba creando en el Este una existencia esquizofrénica.

Alemania oriental era una “sociedad de nichos” en donde uno se replegaba y hablaba en confianza o simplemente escuchaba o veía radio

y televisión del “otro lado”. Los nichos los conformaban la familia o amigos escogidos. Lo que mejor lo representaba era la *datscha* (pequeña quinta de fin de semana, situada en las afueras de la ciudad, que poseían individuos de la clase alta socialista), donde éstos buscaban refugio y recibían a los amigos de confianza. Eran espacios reducidos en los cuales uno podía opinar con (cierta) seguridad sobre política, complicidad que sólo podía captarse si se hablaba bien alemán, o de lo contrario nunca la alcanzaba. Sospecho que fue esto último lo que les ocurrió a muchos dirigentes nuestros. Jamás se enteraron de lo que opinaban realmente los ciudadanos reales del socialismo real ni estaban en condiciones de leer entre líneas sus mensajes. ¿De dónde iban a obtener esa información confidencial? ¿De los apologeticos medios estatales, de los funcionarios alemanes, de la ciudadanía que los veía demasiado “izquierdistas” y dependientes de la solidaridad política y material del sistema? ¿O de los medios occidentales, calificados de imperialistas y revanchistas?

Creo que los chilenos que sí se daban cuenta de las aristas del mundo en que estaban eran los jóvenes que aprendieron el idioma como niños y compartieron con alemanes desde la escuela, donde no tardaban en constatar que la gran obsesión de sus compañeros educados desde la cuna en el socialismo real consistía en marcharse a Occidente. A los chilenos más maduros, el golpe se lo asestaba el régimen cuando querían casarse con germano-orientales. El trámite, largo, complejo, arduo, debía ser aprobado por la policía política y no otorgaba libertad de desplazamiento al cónyuge. Es decir, el chileno podía viajar a Occidente, pero su mujer e hijos alemanes quedaban detrás del Muro. Algo, desde luego, que sorprendía a cualquier chileno de entonces. En el fondo, era una violación a los derechos individuales que a algunos compatriotas les causaba agobio o los volvía cínicos, o bien los arrastraba a un mutismo paciente o a un “resentimiento” políticamente incorrecto, que lo convencía de que lo mejor era irse de algún modo a Occidente.

Amigos alemanes me dejaron entrever a menudo que soñaban con viajar por unos días a Occidente, aunque fuese dejando de rehén a la mujer o los hijos. Soñaban con ver simplemente el resto de la ciudad, la catedral de Colonia, el Rin, o la otra capital alemana, para no hablar de París, Roma o Londres, que estaban a escasas horas de vuelo. Otros confesaban que les gustaría mudarse al capitalismo para siempre,

y la gran mayoría evitaba el tema de la misma forma en que lo evitaban en sus textos los escritores germano-orientales. ¿Cómo era posible escribir de la RDA o hacer películas u obras de teatro sobre ella sin mencionar la palabra ni la realidad del Muro? Pero así era. El partido gobernante no aceptaba que dicha problemática se abordara. El concepto era impronunciable. El emperador andaba desnudo y nadie podía decirlo. Simplemente esa era la vida que les había tocado, y los germano-orientales la vivían con estoicismo y resignación, tratando de imprimirle sentido a la existencia a través de una ideología que afirmaba que la tarea de los revolucionarios consistía en apoyar a las fuerzas progresistas del orbe (como a los chilenos del exilio y la resistencia a Pinochet), fortalecer el socialismo con el anónimo trabajo cotidiano y combatir la ideología imperialista. El futuro se reducía a un más de lo mismo.

A decir verdad, tanto en Cuba como en la RDA eso constituía una tensión insoluble para los dirigentes: los jóvenes, hartos de la vida gris y rutinaria del socialismo, lamentaban que no tuviesen la oportunidad de vivir al menos “tiempos decisivos” como los que habían vivido sus padres. En una crítica velada lamentaban no haber estado en “la primera hora”, en el inicio de la revolución socialista, en 1959, o los comienzos de la RDA, en 1949, cuando ambas repúblicas alemanas competían sin muro de por medio, y el socialismo aún parecía capaz de desplegar fuerzas productivas competitivas frente a Occidente. En más de una de sus novelas y entrevistas, la cubana Zoé Valdés habla con desagrado de los exiliados chilenos. Los critica porque llegaron con zampoñas, quena, charango y poncho al Caribe, cantando loas a la revolución, ocupando los departamentos que estaban destinados a esforzados cubanos que habían realizado por años trabajo voluntario para acceder a nuevas viviendas, y luego —los chilenos, se entiende— se habían ido, sin cesar de celebrar la revolución cubana, a vivir a Suecia, Holanda o México, a vivir el capitalismo y a integrar desde allá, alegremente, los comités de solidaridad con Cuba. Valdés, que vive en París, es una de las intelectuales cubanas más críticas al castrismo, y su rechazo a los chilenos es compartido por muchos cubanos que nos vieron a los chilenos como rompehuelgas ideológicos, lo que se ve refrendado en cierta medida por nuestra conducta “tránsfuga” en los socialismos reales. El número de exiliados chilenos que dejó el socialis-

mo y se reinstaló en Occidente durante la dictadura de Pinochet refuerza esa apreciación crítica de la escritora a un desplazamiento del cual yo mismo formé parte. Aclaro: no critico la fuga del socialismo a Occidente, sino el ocultamiento de las razones de esa fuga.

Hoy, entre mis amigos alemanes, ni el más “duro” antiguo simpatizante de la RDA de la década del setenta cambiaría por un minuto la competitiva realidad de la economía social de mercado de la Alemania unificada por la existencia segura, regulada y monótona del “primer estado de obreros y campesinos en territorio alemán”. Es cierto que los alemanes orientales incluyen en su concepción política un poderoso ingrediente de justicia social e igualitarismo, heredado de su experiencia socialista, que lleva a muchos a votar por los antiguos comunistas (ya tan renovados que no postulan partido único, ni Muro, ni separación de Europa, ni estatización total), pero nadie quisiera volver al pasado, a un pasado que los alemanes han instalado en un minúsculo museo, situado frente al Alexanderplatz: el Museo de la RDA.

3. Yo también creí en eso

Pero la caridad comienza por casa. Yo también creí en todo eso. Creí en mi juventud temprana a pie juntillas en el socialismo real como alternativa de desarrollo y prosperidad para Chile. Creí en que ese sistema, que conocí primero a través de las publicaciones del partido y la juventud comunista así como de revistas oficiales de las repúblicas populares —revistas de portada a color y de páginas gruesas, brillosas, en las que siempre aparecían obreros y campesinos sonrientes, bien vestidos y alimentados, felices de habitar la utopía—, presentaba la mejor alternativa para mi país y América Latina, una vía de modernización y justicia social, un mundo infinitamente superior al que teníamos entonces, una opción a la que se oponían “los intereses espurios del imperialismo norteamericano y las burguesías nacionales”.

Por eso pedí mi ingreso a la juventud comunista en 1969 y por eso, después del golpe militar de 1973, preferí irme al Berlín oriental que al occidental, cambiar de bloque en medio de la Guerra Fría, irme a vivir detrás del Muro, en la utopía nuestra, como buen comunista. En mi calidad de egresado del colegio alemán, y tras haber aprobado exámenes que me permitían ingresar a universidades alemanas occidentales, era

cuestión de trámite matricularse en ellas. Pero cuando uno es joven e idealista (ambas cosas a menudo van de la mano), uno muestra una coherencia (consecuencia, diríamos en Chile) que difícilmente se repite en la vida. Lo lamentable fue que rápidamente comencé a notar conductas desalentadoras en el socialismo: dirigentes y funcionarios del gobierno chileno depuesto que habían podido escoger entre exiliarse en París, Roma, Amsterdam o Washington, por un lado, y Moscú, Bucarest, La Habana o Sofía, por otro, optaban por Occidente, desde luego. Otros, los que no habían podido escoger y les tocaba en suerte digamos Varsovia, hacían discretas diligencias para lograr que el partido “los enviara a cumplir misiones” en metrópolis occidentales. Me llamaba la atención que muchos de los dirigentes “del pueblo”, aunque no vivían como “pueblo” en Chile, ahora, en el exilio, seguían celebrando el socialismo aunque desde el capitalismo. Figuras emblemáticas de la izquierda, algunas de las cuales habían exigido a Salvador Allende radicalizar la marcha al socialismo, preferían Europa occidental y Estados Unidos, o bien Ciudad de México o Caracas, en lugar del mundo socialista, eso sí, como si parafraseasen un poema de Heberto Padilla: dar un paso adelante y dos atrás, pero “aplaudiendo” siempre al socialismo.

Nunca he logrado establecer la causa última que me empujó a ser comunista. Tal vez fue el “Zeitgeist”, no mi cómoda procedencia pequeñoburguesa. Y sospecho que los dirigentes comunistas de extracción obrera tenían razón al desconfiar de alguien que venía de un colegio particular y padre masón. En el fondo, para mí los derechos individuales eran cosa sagrada, convicción que en algún momento colisionaría con la preeminencia de la masa y la doctrina comunista. Sospecho que me sentí atraído por esa ideología en el instante en que descubrí en los cerros de Valparaíso la miseria, en que me di cuenta que mientras yo iba a un colegio privado, otros iban a escuelas sin recursos, que mientras yo tenía casa y vacaciones, otros habitaban casuchas y mediaguas (Valparaíso no oculta diferencias sociales, por el contrario, las exhibe como ninguna otra ciudad), que mientras yo aprendía otras lenguas y podría estudiar en el extranjero, otros apenas aprendían a escribir y trabajaban desde niños. Creí realmente que el socialismo solucionaría aquello, que la oposición a Allende trataba de impedir que el pueblo se liberara, y que lo que se decía de los países comunistas no era cierto, porque las masas en la Plaza de la Revolución y la existencia de las repúblicas populares probaban la superioridad del socialismo.

4. ¿Lo sabían nuestros dirigentes?

En el colegio alemán en que estudié, desde temprano los profesores alemanes nos hablaron de la existencia del Muro, de la separación de familias, de la imposibilidad de salir de la RDA, algo que, en mi conciencia juvenil contestataria, más que un drama, me parecía una patraña. Después, cuando llegué a vivir detrás del Muro, comprobé que lo que me habían contado en el colegio no era cierto, pues la realidad era peor de lo que me la habían pintado. Es decir, llegué al socialismo con el escepticismo inoculado en las venas. Por eso siempre me he preguntado si los dirigentes chilenos exiliados en la RDA conocían a ciencia cierta el carácter dictatorial del régimen socialista en que vivían y al cual apoyaban.

¿Lo conocían, o realmente fueron incapaces de ver lo que palpita-ba bajo la exitosa superficie que pregonaban los medios oficiales, los únicos permitidos? ¿Sabían que vivían en un sistema dictatorial que era la antítesis de lo que exigían para Chile, como libertad de expresión y reunión, derechos humanos, fin de la policía política, término del exilio y del destierro como castigo contra los opositores? ¿O pensaban que esa contradicción no acarrearía costo alguno en un país que estaba lejos y registra una mala memoria proverbial? Es un tema que aún está pendiente entre nosotros, y que es crucial pues se relaciona con la ética. ¿Lo sabían o no lo sabían? No quiero mencionar nombres para no personalizar la discusión. ¿Lo sabían y callaban por cálculo mezquino, conveniencia personal y de grupo, porque a esas alturas ya no podían lanzar por la borda sus convicciones y militancias sin tener que pagar un alto precio? ¿O lo ignoraban y creyeron realmente que los parlamentos socialistas representaban a la ciudadanía, y por ello probablemente se sorprendieron cuando Europa oriental se rebeló en 1989 contra el comunismo? Si lo sabían y pensaban que sus dos únicas alternativas consistían en vivir bajo la dictadura de Augusto Pinochet o la de Fidel Castro, y que ante eso correspondía identificarse con la del segundo, la posición es de una inmoralidad inaceptable. Y si, pese a haber vivido en países comunistas, no fueron capaces, como dirigentes, de darse cuenta que habitaban en un régimen represivo que les mostraba su mejor cara, treta que desde luego no convencía a su población, entonces esos dirigentes carecían de autoridad para continuar en política. No está capacitado como político respe-

table en democracia quien, viviendo en una dictadura totalitaria, no fue capaz de darse cuenta en qué tipo de sociedad vivía.

El silencio, o bien las declaraciones abigarradas de esos dirigentes —tanto de aquellos que lo supieron todo desde el primer momento como la de aquellos que sostienen haber creído de buena fe que habitaban el mejor de los mundos posibles—, fue un instrumento para asegurar la supervivencia política personal y la del partido al que se pertenecía, con vistas a un futuro Chile democrático. Aun espero el mea culpa profundo y honesto de esos dirigentes —muchos de los cuales ya se retiraron, bien pasando a la jubilación o a los negocios privados. Algo semejante ocurre, lo señalé más arriba, con sectores de derecha relacionados con el régimen de Pinochet.

5. Caen las vendas

Recuerdo una conversación con una estudiante alemana de la Universidad Karl Marx, de Leipzig, en 1974. Reinaba cierta confianza entre nosotros, gracias a mi dominio del alemán. Mientras afuera, en la Strasse des 18. Oktober, caía la nieve, me preguntó:

—¿Y tú, por qué escogiste vivir en la RDA?

—Porque no quería vivir en una dictadura.

La muchacha me miró incrédula:

—¿Y la dictadura chilena te dejó salir del país?

—Pues, si no te están buscando, claro que sí. Te deja.

—Aquí no es así. ¿Y escogiste la RDA?

—Claro, soy comunista. La RDA es un modelo para mi patria.

La muchacha, miembro de la organización juvenil oficial, FDJ, comentó azorada:

—¿Y escogiste venir al socialismo real? Curioso. Yo lo único que deseo es irme de aquí y vivir en Occidente, y no lo puedo hacer hasta que jubile.

Eran diálogos dolorosos porque tu utopía se estrellaba contra la realidad, la hacían añicos los supuestos beneficiados del sistema. Era, desde luego, un sistema que rechazaban los alemanes orientales desde el comienzo del dominio soviético, como sostiene Ralf Dahrendorf en

sus *Reflections on the Revolution in Europe*. Los comunistas alemanes, instalados en el poder por las tropas soviéticas en 1949, apostaron por la letal “vanguardia leninista”, una concepción que parte del supuesto de que los elementos políticamente más esclarecidos del partido saben lo que le conviene al pueblo y que al final éste terminará por aprobar las opciones de la vanguardia. Craso error. Es por ello que nunca se realizan elecciones libres en un sistema comunista. Nadie en su sano juicio considera que es preferible que otros escojan lo que más le conviene a uno mismo.

A la larga para mí, como para otros, el mayor antídoto contra el comunismo fue haber conocido el socialismo real. En realidad, no deja de llamar la atención que sus adversarios más críticos provengan de quienes vivieron en el socialismo, y que sus defensores más fieles se hallen entre quienes nunca vivieron en él. Basta consultar bibliografías o medios de prensa para confirmar esta impresión. Haber conocido a fondo la realidad de partido único de Cuba (que hoy lleva medio siglo, entonces sólo cumplía quince años) me convirtió en un crítico fundamentado de ese sistema, de lo contrario probablemente aún andaría en ciudades norteamericanas o europeas asistiendo a “mítines de solidaridad con la revolución cubana” y creería que el 99,7% de los cubanos siempre ha votado por Fidel Castro. Haber vivido en la RDA y haber conversado en confianza con su gente me libró del bochorno de haber justificado el Muro y de haber pensado que éste en realidad era, como lo afirmaba el gobierno, “una valla antifascista”, levantada voluntariamente por los obreros y campesinos para evitar ataques de Occidente. Sospecho que la mayoría de los chilenos que vivimos en el socialismo real tenemos en nuestro fuero interno una opinión crítica sobre él, y que lo que me diferencia de un militante comunista en esta materia es simplemente el discurso sobre el Muro. No nos diferencia la percepción de la realidad, sino el discurso que articulamos sobre ella, uno crítico, el otro justificador o sin palabras, silencio que siempre es cómplice ante dictaduras.

6. Los intelectuales

No hay duda de que a lo largo de veinte años, los entonces dirigentes de nuestra izquierda han sabido eludir la corresponsabilidad que les cabe por haber vivido en un régimen totalitario sin haberlo

criticado, y por haber dirigido a comunidades de exiliados chilenos mediante los instrumentos de un estado dictatorial. No se trata de proponer una cacería de brujas, sino de colocar el pasado en su justo contexto. Muchos dirigentes amantes de la crítica de las armas nunca se sometieron al arma de la autocrítica. Han preferido ampararse en el silencio. Pero existe otra opción, desdeñada en Chile, para parte del exilio acrítico de esos años.

Me refiero a la opción que representa Stefan Heym, gran intelectual disidente germano-oriental, un escritor notable, que vivió al filo de la navaja, siempre a punto de ser expulsado de la RDA, publicando libros críticos en Occidente, manteniendo un cuidadoso equilibrio con el poder comunista, algo que le permitió sobrevivir a la RDA en la RDA. Heym subrayó antes de morir, como justificación por su identificación general con la alternativa al capitalismo que representaba la RDA, que no podían exigirle “echar por la borda” gran parte de las causas que habían definido su vida y su existencia. Algo similar ocurre con Stephan Hermlin, destacado poeta germano-oriental, que se desplazaba entre el reconocimiento y la desconfianza oficial, intocables ambos, Heym y Hermlin, quizás por haber liberado a Alemania de Hitler integrando los ejércitos de Estados Unidos y Gran Bretaña. Al momento de fundarse, el 7 de octubre de 1949, la RDA impulsó una política que intentó atraer a los principales escritores alemanes desperdigados por el mundo, lo que le permitió reclutar a Bertolt Brecht y flirtear con Thomas Mann, a quien se le concedió amplio espacio editorial. Con el florecimiento de la Guerra Fría y la construcción del Muro, la RDA eliminó los escasos espacios de libertad que ofreció inicialmente a intelectuales independientes.

Tanto Heym como Hermlin, que dialogaban con el poder totalitario, expresaron al final de sus días, después de haber presenciado el absoluto rechazo del pueblo hacia la RDA, que habían sido críticos y no se podía exigir de ellos que renegaran de todo lo que habían creído en el pasado. En esa petición de benevolencia dirigida a la opinión pública expresaban a la vez la responsabilidad política del intelectual y los riesgos que corre al identificarse con el poder político no democrático. Existe también una alternativa autocrítica más de izquierda y comprometida con el sistema, aquella que representa Markus Wolf, el legendario espía. Años antes de la caída del Muro, el general renunció al espionaje, se dedicó a escribir libros y a promover una concepción

democrática de la RDA, algo que expresó en público ya cuando era demasiado tarde, en noviembre de 1989, cuando las masas inundaban las calles y los dados estaban echados contra el socialismo.

Ralf Dahrendorf plantea un argumento que pudiera resultar interesante para nuestra izquierda, como muchas de sus reflexiones sobre el fin de los socialismos reales. Sostiene que el socialismo real fue en el fondo un modelo que intenta acelerar el tránsito de sociedades pre-capitalistas al capitalismo, de allí su déficit democrático. Desde esa perspectiva también es posible hilvanar una suerte de tibia defensa de la izquierda chilena en relación con el apoyo que prestó a las dictaduras de Europa del este. En todo caso es notable que nuestra izquierda no haya aprendido de sus ex aliados desplazados del poder, que en los últimos veinte años basan su renovación asumiendo sus errores y abusos, separándose de figuras y símbolos de antaño, pasando por una reformulación de políticas y utopías, y sometiendo a la revisión crítica y pública de la propia historia. Es precisamente el hecho de barrer el polvo —el polvo del Muro, casi me atrevo a decir— bajo la alfombra lo que le impide a ese sector regresar al escenario con credibilidad y coherencia, y con plena autoridad para enrostrarle a la derecha su respaldo a Pinochet. Mientras esa crítica no vaya acompañada de la autocritica, la primera me sigue pareciendo táctica y efectista, hipócrita. Desgraciadamente, la izquierda sigue cultivando el olvido, a pesar de que en otro sentido lo combate. Sigue negándose a exhibir su pasado, a recordar sus antiguos referentes ideológicos y aliados, pese a que éstos los financiaron durante decenios, y hoy o han dejado de existir o se han renovado.

7. ¿Qué opinas?

Corre 1981. Noche en Berlín este. Estoy a punto de irme definitivamente a Alemania occidental. Me visita un ex ministro del presidente Salvador Allende para conversar sobre Chile y la RDA. Su alemán es deficiente. Tiene más de cincuenta años, lleva unos cinco años en la RDA e intuye que jamás dominará el idioma como para explorar las profundidades del alma germano-oriental. En un momento de la conversación, en la calle, cuando estamos despidiéndonos, sin que yo le haya revelado que planeo marcharme a Bonn con la ayuda de amigos,

me pregunta desde la autoridad que le confiere su paso por el gabinete de un hombre devenido mito:

—Dime una cosa, ¿qué porcentaje de los alemanes, crees tú, apoya el socialismo?

Es la pregunta honesta, pero políticamente incorrecta, de un hombre que —curiosamente— no tardará en pasar a militar en el partido comunista chileno. En rigor, esa pregunta está fuera de lugar. Todas las elecciones de la RDA demuestran algo de forma enfática: el 98,7% de los electores aprueban los candidatos del gobierno al parlamento, y Erich Honecker, casi alcanza al 100% de apoyo. Eso, según los votos y los medios comunistas. ¿De dónde puede surgir esa pregunta? ¿De su desconfianza hacia los medios oficiales, o de un interés por saber realmente cuál es mi postura definitiva frente al socialismo?

—¿La verdad a la milanesa? —le pregunto.

—Sí —dice el ex ministro mientras fuma y sus grandes ojos café brillan con esperanza y curiosidad en la noche de Berlín.

—Tal vez un 30% de la gente está con el sistema —le digo.

—Noooo, imposible —alega—. Yo creo que los medios occidentales deben influir en un 20 o 30 por ciento, pero el resto está con el socialismo. Es que viven bien acá.

Entonces digo algo definitivo y provocador, no por provocar, sino porque me parece que es lo más cercano al modo en que, supongo, debe pensar un chileno corriente:

—Si no hubiese muro, la gente escaparía en tropel. Y basta con que se escape la mitad de los médicos o de los conductores de camiones para que esto colapse.

Lo dije, y ahora lo traigo a colación no porque quiera presentarme como pitonisa, sino porque era parte del acervo de percepciones de los alemanes orientales. Todos, cada uno desde que tenía uso de razón, lo sabía, lo intuía, porque iba a ser, tal vez, parte de esa ola migratoria si el Muro caía y quedaban sólo dos opciones: vivir en el capitalismo o en el socialismo. Es por eso que la RDA claudica tan rápido en 1989. Saben sus dirigentes que sin Muro el modelo es inviable, que entre socialismo y capitalismo, la gente prefiere el capitalismo con todas sus inseguridades, diferencias y libertades. Pero ahora el ex ministro me mira, decepcionado.

—¿Tú crees que no volverían? —pregunta con la voz trémula mientras aspira el humo y mira hacia el cielo estrellado.

—No es necesario que escapen todos para que todo esto se venga abajo —digo y pienso que es imposible que el político no se haya dado cuenta del país en que vive, de lo que piensan sus habitantes, que la ideología (y la falta del idioma alemán) le impiden ver la realidad, palpar lo que bulle debajo de la delgada y brillante capa que los medios y la propaganda oficial tienden sobre la triste realidad socialista.

8. La autocrítica post Muro

Durante una mesa redonda sobre la caída del Muro, celebrada recientemente en el Instituto Iberoamericano de Berlín, un dramaturgo chileno, que vivió exiliado en Berlín oriental, manifestó con mucha honradez, o al menos así me pareció, que él y numerosos compatriotas que residían en el país socialista tardaron en darse cuenta del mundo represivo en el que vivían. Sostuvo el artista que sólo a posteriori, mientras experimentaban la libertad individual post Muro, alcanzaron plena conciencia de lo que significaba disponer de opciones individuales con respeto a la vida, sin la mediación del Estado al que estaban acostumbrados. En ese sentido tuvo la deferencia de reconocer que él, al escuchar a comienzos de los años 80 que yo me marchaba a Alemania occidental, había pensado, estimulado por la lógica de las acusaciones ideológicas, que yo podía ser un agente occidental. Lamentaba ahora no haber interpretado ese desplazamiento como expresión de una insatisfacción con la falta de libertades en la RDA de parte de un chileno que exigía esas libertades para Chile.

Durante esos días, almorzando en casa de un prestigioso académico alemán, emérito de la Universidad de Humboldt, alguien que se identificó desde la juventud con la RDA y representaba la academia de ese país, reconoció hidalgamente que no podría volver a vivir entre los muros de la RDA, porque había comprobado que los espacios actuales de libertad eran incomparables con los estrechos marcos que el socialismo real ofrecía. En ambos casos —tanto en el del chileno como del alemán— se trata, sin embargo, de intelectuales críticos al sistema capitalista, de defensores de ciertos logros del socialismo real en materia de equidad salarial, acceso a la educación y la salud, pero renuentes

a cambiar el capitalismo actual por un retorno a la vida regulada, gris y triste del socialismo real.

Lo que me llama la atención es que en Chile no existe literatura suficiente sobre esta etapa que es parte de la historia nacional. El historiador marxista Eric Hobsbawm detalla en sus memorias que durante un encuentro en los noventa, en la televisión holandesa, con el ex maestro de espías germano-oriental, Markus Wolf, éste admitió que, a partir de la información que manejaba en los setenta sobre el atraso tecnológico del socialismo, los cuellos de botella económicos y el descontento popular, no veía posibilidad alguna de que su sistema triunfara. Los líderes comunistas habían caído en su propia trampa. Nadie se atrevía a ponerle el casco al gato. A partir de entonces, algo que los ciudadanos de la RDA y uno mismo advertía, la tarea consistía en administrar la crisis que conducía indefectiblemente a la derrota en la emulación con Occidente. Llama la atención también que durante años, y más aun en este año en que se cumplen 20 de la caída del Muro, en Alemania y ex países socialistas se debate activamente la responsabilidad que partidos e individuos tuvieron en el apuntalamiento y desmantelamiento de esas dictaduras, debate que, por cierto, no ocurrirá en Chile.

Pese a que nuestra izquierda apostó por decenios por esos modelos (a comienzos de los setenta el PC y el PS comprendían cerca del 35% del electorado) y recibió solidaria acogida en el exilio después del golpe de Estado, la izquierda evade esa discusión. Resulta curioso, primero, porque fue ella el alumno regional más avanzado de esa vía de modernización, y segundo porque estrechó vínculos y recibió respaldo financiero durante el exilio de esos modelos. Al examinar a fondo el caso chileno, comprobamos que nuestro modelo de transición pacífica al socialismo era el más cómodo para la Unión Soviética y sus aliados en una época de colaboración entre ambas superpotencias.

En nuestro país no aparece, sin embargo, la aceptación de responsabilidades políticas de la izquierda por haber roto, en 1970, con la tradición democrática de Chile y haber declarado que el estado burgués debía ser sustituido por uno socialista. En lugar de ese debate sobre las dictaduras de “los partidos aliados”, se pone el énfasis en la condena a la represión de la dictadura de Pinochet y se despliega —con razón— el drama de las víctimas del régimen militar. En lugar de asumir responsabilidades por el quiebre legal que alimentó, la izquierda optó por enfo-

carse en las denuncias internacionales contra la dictadura y en destacar a las víctimas de “nuestra” dictadura. Escasean hoy en Chile mesas redondas, libros de ensayos o novelas que aborden ese tema desde una perspectiva amplia e inclusiva, que apunte a la reflexión y a la construcción de nuevas plataformas de acuerdo nacional.

9. El Estado de escritores

Cuando la RDA fue fundada, una de las ambiciones culturales centrales fue atraer a prestigiosos escritores alemanes que habían buscado el exilio durante el régimen nazi. La zona de ocupación soviética se esforzó desde el comienzo por transformarse en el “Schriftstellerstaat” (Estado de escritores) y el futuro Estado en un Estado de escritores, claro está, de aquellos que suscribían su ideología o no la criticaban de modo frontal. Figura clave de la estrategia fue Johannes R. Becher, quien regresó desde Moscú al Berlín liberado con la tarea de reclutar escritores, tanto de aquellos que habían sufrido represión y exilio, como de quienes se habían dejado instrumentalizar por el régimen nazi. Entre muchos otros destacaron Hans Fallada, Arnold Zweig, Anna Seghers, Bertolt Brecht y Gottfried Benn. Es la agudización de la Guerra Fría, la prosperidad de Occidente, el Muro y el estalinismo lo que liquida esa apertura inicial y restringe la expresión artística hasta la desaparición de la RDA.

Mientras vivíamos en la RDA, comprobábamos cómo el socialismo era incapaz de permitir el libre flujo de ideas entre Este y Oeste. De los escritores se esperaba lealtad política al sistema, lealtad que debía manifestarse también en forma estética, se transmitía hacia los escritores a través de la Asociación de Escritores de la RDA. Las orientaciones estético-literarias, aprobadas por los propios escritores, exigían una literatura que reflejara “partidariamente” las condiciones de la construcción del socialismo y contribuyera a que los trabajadores participaran de forma entusiasta en esa construcción, y exigían realismo socialista. Por esto en pocos países del mundo la literatura tenía tanta incidencia en la política como en la RDA. Los funcionarios partían de la convicción de que la literatura moldea conductas y ciudadanos, crea estados de ánimo, y puede criticar la sociedad socialista y sus deficiencias, y se halla en manos de intelectuales, en su mayoría miembros de una peque-

ña burguesía políticamente inestable, que se siente atraída por el capitalismo. Por esto, a los escritores se les conminaba a conocer la vida de los trabajadores y llevarles la voz del partido en el perfeccionamiento del socialismo.

No había en Alemania oriental espacio para obras críticas, pero sí lo había en Alemania occidental, y la televisión y las radioemisoras de allí comentaban precisamente los libros críticos. El mensaje llegaba entonces a través del país vecino. Stefan Heym siempre se movió entre ambas Alemanias en materia de publicaciones. Publicando en Occidente lo que le prohibían en el Este, aunque fue leal hasta el final con el “Estado de obreros y campesinos”. Christa Wolf, por el contrario, era el mayor escritor de exportación de la RDA. Bertolt Brecht, el principal intelectual de la RDA, que pasó la parte final de su exilio en California y regresó a Berlín cuando la RDA le ofreció el Berliner Ensemble, Brecht, icono de la cultura comunista, tomó sin embargo la ciudadanía austríaca y mantenía cuenta bancaria en Suiza. Amaba el socialismo real, pero, como muchos dirigentes nuestros, era un pragmático.

10. Nuestro CHAF de cada día

Cuando recuerdo mis años detrás del Muro, que logré atravesar un par de veces esgrimiendo siempre buenas razones ante el Comité Chile Anti Fascista (CHAF) que se encargaba de tramitar la visa de salida y regreso de la RDA, me queda claro que el fenómeno más importante de la vida berlinesa era precisamente el Muro. Curiosamente, ni el cine, ni la literatura hacían referencia a él. En el lenguaje estético el concepto estaba prohibido. No hay novela de la RDA que hable del Muro en forma inequívoca. Incluso el concepto mismo estaba vedado. El partido en el poder lo calificaba de concepto imperialista y deformador de la historia y la realidad. Por esa prohibición uno podría afirmar que la literatura germano-oriental post 1961 queda descalificada en su intento de dar cuenta de la condición humana de entonces. Existe sólo un relato largo, publicado, que aborda claramente el tema de la fuga a Berlín occidental. Es *Der geteilte Himmel* (*El cielo dividido*), de Christa Wolf, publicado en 1963, que habla de una pareja de novios dividida por sus ambiciones: mientras Manfred opta por irse a vivir a Berlín occidental, Rita va a buscarlo para que regrese a la ciudad de Halle, en el este alemán. En esos días se levanta el Muro (13 de agosto

de 1961) y los amantes quedan separados. Rita intenta quitarse la vida, pero despierta en un hospital y comienza a recordar lo ocurrido. El relato fue llevado a la pantalla grande por el reconocido director Konrad Wolf, hermano del espía Markus Wolf, en 1964. Después el tema del Muro se convirtió en tabú en la literatura y el lenguaje oficial de la RDA.

Emplear en la RDA el término “die Mauer” (el muro) constituía un delicado *faux pas* que revelaba problemas ideológicos en el exponente y acarreaba problemas políticos. De ese modo, el concepto desapareció del uso público, aunque seguía existiendo en el resto del mundo y en el lenguaje privado de los ciudadanos. La dirección del partido, consciente de que gran parte de lo que vemos lo percibimos a través del lenguaje, suponía que eliminar el concepto, eliminaba el Muro como realidad. Carlos Cerda, ya instalado de vuelta en Chile, recoge en su novela *Morir en Berlín* la experiencia del CHAF en el control de los exiliados que ejercían funcionarios del gobierno germano-oriental y dirigentes chilenos. Era en esos instantes —cuando uno advertía que el desplazamiento a Occidente dependía de permisos que otorgaban funcionarios—, uno se preguntaba qué papel hubiesen jugado esos compatriotas en un sistema socialista chileno.

11. Escena en el S-Bahn

Una noche de invierno, cuando viajaba tarde en un coche destaralado del tren urbano (Stadt-Bahn) de Berlín oriental, un viejo usó el concepto que el gobierno no quería ver mencionado. Fue un viejo borracho. Llevaba un abrigo sucio y un maletín con botellas de cerveza. En cuanto vio subir a un uniformado del regimiento a cargo del resguardo de la frontera, se puso de pie, se acercó a él y le gritó ante el estupor del resto de los pasajeros:

—*Mörder! Mörder! Mörder!* (¡asesino!, ¡asesino!, ¡asesino!).

Consternados, los pasajeros no podíamos creer lo que estaba ocurriendo. Sabíamos qué pasaría a continuación: el soldado de elite llamaría a refuerzos y el pobre viejo terminaría sus días en una cárcel política. Pero el soldado, demasiado joven y extenuado, y a la vez sorprendido, y viendo que nadie decía nada, que todos sólo observaban

la escena como si fuese un sueño, optó por permanecer hierático, auscultando la noche a través de la ventana, que le devolvía su imagen y la del borracho insultándolo.

—¡Abajo el Muro! *Mörder!* —repetía el viejo lleno de ira y dolor.

Al guardia de frontera, efectivo de la unidad más leal al sistema, no le quedó más que bajarse en una estación y dejar el carro en poder de su adversario, que siguió bebiendo sin que nadie le expresase una palabra de aliento o desaprobación por su conducta.

12. País de nichos

Dicen que, en cierto sentido y en cierta etapa de la vida humana, la RDA era un país ideal para vivir en él. No había duda de que la infancia constituía una gran etapa, al menos así lo registra la experiencia y encuestas post 1989. No había otro país en el mundo donde la mujer tuviese mayor participación en la vida laboral y donde el 100% de los niños contase con salón cuna y jardín infantil para que sus madres pudiesen asistir al trabajo. Todos los niños encontraban un lugar semejante y encontraban colectivos y maestros, espacios adecuados, no de lujo, pero suficientes, y un ambiente en el cual iban creciendo protegidos por una ideología que convertía a los iconos y líderes políticos —Marx, Lenin, Grotewohl, Ho Chi Minh, Thälmann, Honecker, Allende— en símbolos paternos junto a los cuales se crecía. Se crecía en un mundo de sueños, protegido, convencidos de que la RDA era el mejor país del mundo, que formaba una alianza con los demás países socialistas y luchaba por los pobres del mundo. Al frente, en la vereda contraria (nunca se afirmaba: al otro lado “del Muro”), estaban el imperialismo, los capitalistas, políticos que dominaban sobre los trabajadores y campesinos, desataban guerras y respaldaban regímenes dictatoriales. Era el mejor de los mundos posibles...

Hasta que a cierta edad, siempre traumática para los ciudadanos de la RDA, descubrían, por lo general en la intimidad del hogar y de labios de sus padres, que vivían en una prisión rodeada de muros y alambradas, de la cual no se podría salir hasta que jubilara y sobre la cual no se debía comentar en público. Era el momento más duro de los

jóvenes germano-orientales, el de la toma de conciencia de que no eran sujetos libres y protegidos por un Estado bienhechor, ni aliados de las mejores causas de la humanidad, sino prisioneros de por vida en un sistema que no aceptaba la disidencia, que premiaba con plazas de estudio y los mejores trabajos sólo a quienes se mostraban obsecuentes con el poder. Era el despertar político real. Se vivía bajo una dictadura sobre la cual no se podía hablar, rodeado de muros y alambradas que no existían ni en el lenguaje personal ni en el arte ni la literatura, un aislamiento que se hacía más doloroso al escuchar las radioemisoras o ver los canales de televisión de Berlín occidental, que llevaban a diario, minuto a minuto, mensajes e imágenes de un mundo inalcanzable que se alzaba a menos de un kilómetro de distancia, muchas veces a la vista desde una estación de trenes o el balcón de un edificio.

A mí esa sensación me sobrecogía. Por eso me instalé el verano pasado en la Oderbergerstrasse, en el barrio del Prenzlauer Berg, inmediatamente junto a lo que fue otrora la tierra de nadie, la franja de la muerte, el Muro. No me cansé de cruzar una y otra vez la Bernauer Strasse, donde antes se elevaba el Muro y sus alambradas, esa breve distancia que millones soñaban cruzar, que centenares murieron en el intento de hacerlo, que millares pagaron con cárcel por planear hacerlo o saber de quienes pretendían hacerlo y no lo denunciaron a las autoridades. No me cansé de cruzar esa Bernauer Strasse, de sentir de nuevo dolor por todos mis amigos y amigas, grandes amigos y noviecitas, que siendo alemanes y alemanas, no podían cruzar y que en su imposibilidad subrayaban que eran seres de segunda clase, mientras un extranjero venido del extremo del mundo sí podía hacerlo, y podían hacerlo las palomas y los gorriones de Berlín.

El exilio chileno sirvió a eso. Y en cierta forma también llevamos una responsabilidad que nunca hemos querido afrontar. Es más fácil seguir insistiendo en que aquellos chilenos que se marcharon de la Alemania oriental y la criticaron eran “mal agradecidos” y “agentes de la CIA o del BND”, que admitir que se había callado ante el encierro de 18 millones de seres humanos, entre los que se vivía y de los cuales se conocía a la larga los sueños y frustraciones de desplazamiento, de cruzar a Berlín occidental aunque fuese por una vez en la vida y por unas horas. No hay relatos ni libros del exilio chileno que expresen ese dolor y esa vergüenza, solidaridad con los alemanes germano-orientales, que a lo sumo podían acompañarlo a uno hasta la Friedrichstrasse, a despedirlo a

uno antes de que uno, minutos más tarde, llegase a Berlín occidental y viajase de allí a París o Bruselas, al mundo, como un ser libre.

Zoé Valdés se queja de los chilenos en este sentido. Nos mira con desprecio desde su literatura. Llegábamos a Cuba a apropiarnos de sus departamentos y plazas de estudio por el simple hecho de ser revolucionarios derrotados por Pinochet, celebrábamos al régimen (que entonces “sólo” tenía 17 años, no los cincuenta de la actualidad), contábamos historias terribles de la represión de Pinochet pero sin escuchar ni por un minuto la de la policía castrista contra quienes pensaban diferente, y luego, sin dejar de cantarle a la revolución, nos íbamos de La Habana a vivir a Estocolmo, Roma, Ciudad de México, Caracas o París. Es una historia de la cual no hablamos, que hemos castigado con el silencio, que evitamos hundiéndola en la desmemoria, sepultándola en el olvido, en un esfuerzo por pulir nuestra imagen de víctimas de la historia, de ocultar nuestros protagonismos como hechos y cómplices de la violencia en la historia.

13. Conversando frente al Wandlitz

Julio del 2009. Una casa cerca del lago Wandlitz. Es la casa de Tanja, la hija de Markus Wolf, el espía mítico. El telón de la posguerra ya cayó. Tanja está casada con un ex alto oficial del espionaje de Alemania del Este, encargado de infiltrar Alemania occidental (tarea que cumplió con éxito y la ayuda de su suegro ya fallecido). Ambos me reciben a cenar con mi esposa y una pareja amiga en el jardín de su casa, bajo la sombra de árboles frondosos. Saboreamos platos de origen ruso (su padre creció en la Unión Soviética, hasta donde su abuelo huyó escapando de Adolfo Hitler), bebemos vodka y unos mojitos, pero sobre todo hablamos, hablamos sobre lo que ha sido haber creído en un proyecto popular que se desplomó en un cerrar de ojos porque el pueblo lo derrumbó. Son grandes perdedores de la historia reciente.

Escucho del matrimonio, hasta hace 20 años integraba la crema y la nata de la nomenklatura germano-oriental, algo que ya he oído mucho de funcionarios alemanes orientales de la RDA: que no es fácil echar por la borda las convicciones políticas de toda la vida. Son palabras que al menos quisiera escuchar de compatriotas míos, que ayer apoyaron el modelo y hoy miran hacia otro lado. Para el oficial de inteligencia, el primer día de la reunificación alemana comenzó con un

grupo de agentes occidentales tocando a su puerta con orden de allanamiento. Él ya había escapado a Moscú. Sólo volvió a Alemania tras ser amnistiado. Él y su mujer recuerdan a los exiliados chilenos que llegaron en masa a partir del once de septiembre de 1973, sienten que sus propias vidas quedaron marcadas por la suerte que corrían los luchadores por el socialismo en una alejada tierra latinoamericana y admiten que les costó celebrar la recuperación de la democracia de sus aliados porque en esos años moría su propio estado, la RDA.

—¿Y cómo les va a esos líderes chilenos que se exiliaron aquí? —me pregunta el ex oficial.

—En el poder. Supongo que les va mejor que a ustedes —repongo.

—Aquí no podía irnos de otra forma —comenta Tanja con mirada triste—. Con mi padre sabíamos que Mielke (el jefe de la Stasi) tenía micrófonos en nuestra casa; y Honecker, cuando regresaba por las tardes a Wandlitz (ciudadela donde residía la dirigencia germano-oriental), cruzaba apurado y cabizbajo el jardín para refugiarse hasta el otro día en su vivienda... ☐

RENACER EN LA AGONÍA
DE LA SOBREVIDA A LA VIDA*

Cristián Mallol Comandari

Capturado por la DINA en diciembre de 1974, Cristián Mallol permaneció detenido cerca de dos años en distintos centros de prisión política del régimen militar en Chile. Estas páginas contienen sus reflexiones sobre los procesos de deshumanización de víctimas y victimarios, las dificultades inherentes a la superación de experiencias traumáticas producto de situaciones límites y sobre algunos aspectos para evitar en el futuro la deriva feroz en la solución de problemas políticos, que no hace más que construir el infierno.

Palabras clave: mimesis y procesos persecutorios; polarización política; violaciones a los derechos humanos; deshumanización; superación de vivencias traumáticas; perdón.

* Agradecimientos: a María Olga Ruiz Cabello, historiadora del CECLA, Universidad de Chile, toda mi gratitud por haberme invitado y llevado a plasmar estas reflexiones. A Sergio Muñoz Riveros, poeta, escritor y analista, por su lectura acuciosa, sus sugerencias y su generosidad. Agradezco también al Dr. Juan Manuel Fierro Bustos por haberme sugerido el título; este alude a los tres tipos de personas que plantea Unamuno: los superficiales, los impetuosos y los agónicos. Estos últimos serían aquellos que adquieren la lucidez de la muerte, integran la finitud de la vida, asumen que son trágicamente mortales y, conscientes de esta condición agónica, buscan darles sentido a sus existencias y de cierta manera trascender.

CRISTIÁN MALLOL. Nació en Santiago de Chile en 1948, ingresa al MIR en 1968 cuando estudiaba matemática en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Chile. Sin

Estudios Públicos, 115 (invierno 2009).

embargo, sus tareas partidarias no las realiza en el ámbito estudiantil sino que en la incipiente estructura de Bases Clandestinas de esa organización, desarrollando, entre otras, tareas de instructor militar. A fines de 1969 deja el MIR y participa en la formación del MR2 (sigla utilizada por el Movimiento Revolucionario Manuel Rodríguez, el cual no tiene relación alguna con el Frente del mismo nombre que surgiera en Chile casi veinte años después, en el último quinquenio de la dictadura de Pinochet). Organización de carácter político-militar más afín al proyecto de la Unidad Popular, se autodisuelve en 1972 y la mayoría de sus militantes reingresó al MIR. Al momento del golpe de Estado, Mallol (alias Gustavo) ocupaba el cargo de Sub-Jefe del GPM1, estructura sectorial del MIR que operaba en las comunas de San Miguel, La Granja, San Bernardo, Buin y Paine. El Golpe lo sorprende en la empresa Sumar, al lado de la población La Legua. Buscado por los organismos represivos, los cuales no dudan en detener transitoriamente y presionar a su familia (padre, madre, hermano, ex esposa, hija de cinco años), pasa a la clandestinidad y asume la Jefatura del GPM1. A mediados de 1974 pasa a integrar el Comité Central del MIR y asume la dirección de las estructuras (los GPM) que operaban en Santiago-Centro, en el puerto de San Antonio y en el Frente Universitario. A comienzos de diciembre de 1974, es sorprendido en su casa de seguridad por agentes de la DINA. Pese a que recibe un balazo, logra escabullirse saltando una pandereta. Es perseguido por las calles aledañas y recibe otros tres balazos. Malherido es trasladado a Villa Grimaldi, donde recibe todo el rigor del trato que caracterizó a los centros de tortura de la dictadura. A fines de febrero de 1975, aparece junto a Hernán González, José Hernán Carrasco y Humberto Menanteaux, también dirigentes miristas, en un montaje televisivo de la DINA (similar al que sufriera años después Karin Eitel), que fue emitido por el Canal Nacional, en donde es leído un documento que da cuenta de la profundidad de los golpes recibidos y de la precaria realidad organizacional y táctica del MIR. Condenado a muerte por la Dirección del MIR, junto a sus otros tres compañeros, Cristián Mallol permanece en Villa Grimaldi casi cinco meses, y luego tres meses en Cuatro Álamos, otro recinto de la DINA. Finalmente ingresa como prisionero al sistema de campos de concentración de la dictadura, pasando por Tres Álamos y Melinka (Puchuncaví). Sus compañeros González, Carrasco y Menanteaux son dejados en libertad en septiembre de 1975. González logra viajar a España por reunificación familiar. Carrasco y Menanteaux, sin embargo, son recapturados por la DINA un par de meses después, y posteriormente asesinados. A fines de 1976, por la presión del gobierno de Carter, Pinochet cierra los campos de detención ilegales. Mallol sale libre en esa ocasión y se exilia a continuación en Francia, donde termina un proceso de revisión ideológica comenzado en su período de prisionero. Renuncia al guevarismo (al que pasa a considerarlo como un neofascismo por su teoría del Hombre Nuevo) y entra a militar en el Partido Comunista Francés, partido al cual renuncia cuando la URSS invade Afganistán. En Francia obtiene dos doctorados en Matemática (de Tercer Ciclo en 1979 y de Estado en 1989) y ejerce como Maître de Conférences durante diez y siete años en el Departamento de Matemáticas e Informáticas Aplicadas y Ciencias Sociales, en la Universidad Paul Valéry de Montpellier. Vuelve a Chile en 1994, ocupando un cargo de Profesor Titular en la Universidad de la Frontera, funda el primer doctorado de esa universidad, crea la carrera de Ingeniería Matemática.

*Con mucha ternura para Marcia Merino y Luz Arce,
víctimas de unos y de otros, chivos expiatorios de todos.*

La experiencia de quienes tuvieron que reconstruir su vida después de pasar por los campos de concentración ha sido tratada extensamente por autores como Primo Levi, Hannah Arendt, Robert Antelme, Michael Pollak y Tzvetan Todorov¹, algunos de ellos en su calidad de sobrevivientes. La dificultad que plantea tratar esta temática, donde los dolores del alma se enfrentan a las veleidades de la condición humana, se percibe en los cambiantes laberintos estructurados por la tríada memoria-trauma-testimonio. Lo que aquí expongo son algunas aproximaciones personales sobre esta materia, que espero sirvan para la reflexión y la sanación². Estas ideas fueron madurando en mí hace bastante tiempo, pero tomaron forma y sentido a partir de las conversaciones con la historiadora María Olga Ruiz, académica del Centro de Estudios Culturales Latinoamericano (CECLA) de la Universidad de Chile.

1. Sobre la mimesis y los procesos persecutorios

Quiero comenzar esta incursión apoyándome en una mirada que se sustenta en el pensamiento de René Girard. Me refiero a la mimesis o lo mimético como explicación de comportamiento y estructuración de las comunidades humanas³.

Levi, Primo: *Trilogía de Auschwitz*; Arendt, Hannah: *Eichmann en Jerusalén. Un Estudio sobre la Banalidad del Mal*; Antelme, Robert: *La Especie Humana*; Pollak, Michael: *Memoria, Olvido, Silencio*; Todorov, Tzvetan: *Frente al Límite*.

² Teniendo en cuenta comentarios y sugerencias que he recibido por este trabajo y, particularmente, de los evaluadores de *Estudios Públicos*, creo conveniente aclarar y precisar lo siguiente: dado que en el texto subyace una experiencia personal y vital, hay cuestiones que no son transmisibles de buenas a primeras. Concibo, pues, perfectamente que tenga partes herméticas que se presten para variadas interpretaciones y de las cuales surjan diversas interrogantes. Que sean ellas bienvenidas pues eso es lo importante: en mi actividad de investigador (en matemática) aprendí que lo esencial es plantear las buenas preguntas; las respuestas vienen con el tiempo, a través de la actividad humana.

³ Véase, por ejemplo, *El Chivo Expiatorio* y *Los Caminos Antiguos de los Hombres Perversos*, entre otros. Por cierto, no es mi intención aquí, y lejos de mis competencias, explicar la teoría de la Mimesis y de los Procesos Persecutorios. Yo me he afirmado en las ideas desarrolladas por René Girard para entender procesos y comportamientos que viví y observé en mi experiencia concentracionaria, como también en las

La mimesis, que es el proceso de imitación entre los seres vivos, nos marca y nos define individual y colectivamente desde los comienzos de la historia. Después de todo, lo que subyace en los primeros aprendizajes es justamente eso: es imitando que aprendemos a hablar, a mirar, a escoger, a discriminar, a reconocer límites y ritos, etc. Más allá de estos efectos, que sin duda podemos catalogar como positivos, la mimesis tiene entre sus oscuras raíces el temor, así como el celo, la envidia y el deseo, y más ampliamente las pasiones, aspectos por tanto que, si bien constatables, son altamente incomprensibles (en el sentido del entendimiento racional de su génesis y desarrollo).

Podemos caracterizar someramente este proceso con la frase *ocupar el lugar del otro*, absolutamente antinómica con aquello *de ponerse en el lugar del otro*, que es la base del amor y del respeto. El que los seres humanos propendan más en su comportamiento a ser guiados por la primera frase (*ocupar...*) que por la segunda (*ponerse...*) no es una paradoja: allí se expresa la condición humana, sus misteriosos orígenes y su complejo entramado. Notemos que es evidente para la mayoría de los animales la tendencia a ocupar el lugar del otro, lo que muestra hasta qué punto la mimesis está reñida con la razón.

Así las cosas, la mimesis tiene la doble característica de ser creadora de desorden y también un proceso que establece el orden. Claro es que si cada cual desea a través de la mimesis parecerse al otro, y, por tanto, no diferenciarse de él hasta aspirar a ocupar su lugar —por cierto que inconscientemente—, a la larga el caos adviene entre los miembros de la comunidad en que se producen estos múltiples procesos, los que son a la vez individuales y colectivos (como cada cual imita, todos imitan).

Es evidente que ninguna sociedad puede vivir permanentemente en el desorden, en la disputa de los espacios vitales, sobre todo cuando no hay conciencia ni comprensión de las causas del conflicto. De una manera u otra, la comunidad necesita encontrar mecanismos que le permitan recuperar una relativa tranquilidad y un orden aceptable. Ahora bien, desde la mitología a los relatos históricos, el mecanismo apacigua-

secuelas existenciales manifestadas en grupos de víctimas. Creo que los conceptos de Girard permiten comprender en parte sustantiva fenómenos importantes y la pincelada que yo hago de ellos es más bien una invitación a los lectores a zambullirse en las fuentes, y para ello propongo una pequeña bibliografía al final.

dor por excelencia ha sido lo que se denomina el proceso culpabilizador, sacrificial: *el chivo expiatorio*, que podemos resumir en la frase, fuerte en consecuencias: *pasar del todos contra todos al todos contra uno*, entendiéndose esto por una persona (Job), una categoría de individuos (las brujas en el medioevo), un pueblo (los judíos, desde siempre), etc.

El chivo expiatorio pasa a ser el responsable de los males que aquejan y azotan a la comunidad. Terminar con él (de una manera u otra, según las situaciones y los ritos) es la condición basal de la recuperación de la armonía, de vencer la paranoia colectiva (el miedo a la peste), de acabar con la angustia existencial (qué será de nosotros), etc. En el paroxismo de este mecanismo, la comunidad, cada uno, cree por fin comprender las razones de la discordia, del miedo, del dolor, de los antagonismos y del desorden. Esto obviamente se logra por un proceso intenso, homogéneo y unánime, de mimesis (no podría ser de otra manera), y una vez eliminado el chivo expiatorio, físicamente (la muerte), simbólicamente (el despojo del poder, la corona) o territorialmente (el destierro), se llega a la tranquilidad, obviamente transitoria, hasta el próximo desorden.

Como el sacrificio del chivo expiatorio trae la paz, es bastante común que una vez eliminado se le sacralice: si bien la comunidad y cada cual lo culpó de los males, también le prestan el poder de extinguir y anular los mismos males. Muchos ritos ancestrales, religiosos, y algunos más recientes, vienen de esta doble percepción del chivo expiatorio.

Los mecanismos de mimesis tienen roles obviamente esenciales en las adaptaciones humanas individuales a conglomerados tales como las agrupaciones y movimientos religiosos, fuerzas armadas y ciertos partidos políticos (aquellos estructurados en base a militantes profesionales), como también a experiencias sociales y políticas traumáticas. Cabe aquí la pregunta: ¿podemos entender cabalmente el envilecimiento colectivo del pueblo alemán en la experiencia hitleriana sin los procesos de mimesis?

2. Devenir en el infierno

Los comportamientos dentro del universo concentracionario (y con esto, en una evidente simplificación, me refiero a la prisión arbitraria, la tortura y la muerte) no pueden ser explicados sin los procesos de mimesis y de chivo expiatorio. En el contexto de la dictadura chilena, la

experiencia de miles de personas que pasaron por los centros de tortura, campos de concentración y cárceles de Pinochet, es significativa y —*mutatis mutandis*— aparecen las mismas características vivenciales de las espantosas experiencias de persecución, sufrimiento y aniquilamiento que encontramos desde temprano en la historia, en donde resaltan, obviamente, lo acaecido en el siglo pasado, tan cercano a nosotros, y que, los hombres y mujeres del siglo XX, asociamos con las experiencias del nazismo, del estalinismo, del horror de Camboya y, más recientemente, la locura genocida en la ex Yugoslavia.

El conglomerado de victimarios, así como el de las víctimas, no puede funcionar sin mimesis. Los primeros no sólo para hacer implacable su eficiencia y su crueldad, sino principalmente para mantener en el tiempo esa actividad oscura, aunque ciertamente humana, con una mirada más bien indulgente: *yo torturo, violo, castigo, doy muerte, porque los otros lo hacen; yo no hago ni más ni menos que lo que hacen los otros; si todos los míos lo hacen, entonces mi labor es dura, ingrata, pero necesaria y, a la postre, reconfortante.*

En la acción compartida donde todos se retroalimentan en la mimesis de unos con otros, se diluye la culpa y se desarmen los cortafuegos que entrega la ética, esos valores adquiridos otrora por el solo hecho de haber nacido en una sociedad entonces sin conflictos y en relativa paz. No está de más decir que cuando estas comunidades de represores y asesinos entran en crisis (desmoralización, derrotas parciales, envidias y avidez), afloran los mecanismos del tipo chivo expiatorio, resueltos generalmente con el asesinato —por *débil*, por *traidor*, etc.—, que curiosamente, como veremos, en otro contexto y realidad, son razones que se asemejan a las del conglomerado que se buscó aniquilar, el de los derrotados.

En cuanto a las víctimas, es evidente que en un recinto represivo, la mimesis sirve en un comienzo a la sobrevida (la experiencia en los campos nazis es elocuente al respecto). Salvo muy pocas excepciones, todas las personas tienen —*grosso modo*— el mismo comportamiento, matizado por la singularidad de cada uno: estamos aquí en medio de un proceso de mimesis que lleva a la indiferenciación. Si bien cada uno, en esas circunstancias, hace lo que puede, con lo que tiene, en definitiva su tendencia es hacer lo mismo que hacen los otros.

Dependiendo de la conformación absolutamente aleatoria del grupo humano en cuestión, de la singularidad de algunos de sus miembros,

de la suerte de otros, se desarrolla allí un cierto modo de “vivir la sobrevivencia”, al que todos contribuyen, con mayor o menor fuerza. Se hace lo mismo que el otro, buscando perderse en el grupo, haciendo de éste un solo ser: es la indiferenciación vital. Esto explica, de cierta manera, por qué en algunos campos de exterminio o de detención surgieron experiencias que en otros recintos no ocurrieron: las formas de ayuda mutua, las expresiones de solidaridad, los actos de rebelión, etc.

La crisis en este conglomerado comienza después. ¿Cuánto después? Simplemente cuando se tiene la certeza de haber salvado la vida, o, por lo menos, de que ella no está mortalmente amenazada en lo inmediato. Dicho de otra manera, cuando surgen condiciones para preocuparse del alma.

De la sobrevivencia se pasa a reconstruir la vida, en una nueva realidad y con nuevos límites. Allí, cada cual y como pueda, trata de recuperar su dignidad y su realidad humana. Es aquí que los caminos comienzan a bifurcar. Todo ello se hace al azar de las cosas, las tristezas, las pérdidas y los duelos de cada uno; allí no hay indiferenciación: cada cual palpa sus devastados dominios, sus estragos interiores, cada cual intuye su propio, único y extenso desgarró, su dolor íntimo, aquel que no puede compartir. Este proceso de rehumanización no es sencillo ni fluido: se hace en la bruma y en la oscuridad que todavía envuelve, maniata, entraba. Algo se ha perdido irremediamente en cada uno. Forzosamente se vivirá con una herida que nunca cicatrizará del todo, una herida personal que lacera el alma. Pero además, cada uno, perdido en un laberinto, cargará con lo que decodifica como culpas y reproches.

Allí está escondido el preámbulo de un nuevo proceso de mimesis, el cual buscará sus chivos expiatorios. Surgen así la comunidad de los *fuertes* (entre ellos, los *héroes*) y la de los *débiles* (y sus chivos, los *traidores*). Esto puede parecer paradójico pues, en definitiva, todos son individuos dañados y, en gran medida, derrotados. La mayoría de los *sobrevivientes activos*, aquellos que se aferran a la imagen que los otros tenían de él y también a la mirada que ellos tenían del mundo, tratarán con más o menos suerte de pertenecer al primer grupo.

Esta división se realiza mediante un proceso inconsciente de imitación, y se caracteriza por la búsqueda de *responsables* y la *culpabilización colectiva* de unos por otros. Particularmente clara es la propensión de los denominados *débiles* a tomar este camino con el fin

de ser aceptados, pese a todo y a veces a costa de todo, en el grupo de los *fuertes*.

Sin embargo, en muchos casos la destrucción del alma ha sido tal, que la persistencia de la antigua autoestima no puede más que derivar en dolencias íntimas, crueles y desgarradoras o, directamente, en enfermedades mentales inhabilitantes para las construcciones humanas de futuro, de ternura y de piedad. Se vive del pasado y en el pasado: es como si el tiempo se hubiese detenido y no hubiera espacio para el presente. Todo ello es la perpetuación de un gran y lacerante dolor. Allí la vida no tiene lugar: es, en definitiva, la imposibilidad de vivir plenamente.

Paradójicamente, aquellos *débiles* que por diversas causas no emigran a la colectividad de los *fuertes*, tienen razones, esperanzas y muchas veces condiciones de reencaramarse a la vida y, no pocas veces, ciertas vivencias, intensas y profundas, que les entregan ciertos grados de satisfacción. Por lo tanto, construyen una nueva autoestima y, obviamente, una nueva mirada al mundo. No es mi intención aquí de hablar de las bondades de los *débiles*, quienes, en el marco de sus experiencias traumáticas, tienden a estar relativamente bien, o lo mejor que pueden. Aunque llevan a cuestras el sufrimiento y ello puede ser doloroso, no se han paralizado. Como sea, han generado un espacio para la vida, el cual puede ser precario, reducido, pero es.

3. El “Mudo” y la trampa semántica

Algunos ex prisioneros que fueron víctimas de la tortura y sobrevivieron (cuestión que algunos de ellos perciben como una mancha), cuentan incansablemente su historia haciendo hincapié en que ellos no *hablaron*. Es el Síndrome del Mudo⁴.

Se trata quizás de una expresión extrema de víctimas que devinieron *fuertes*, con rituales en círculo y sin más futuro que reescribir un pasado, generalmente mistificado y no consciente. Pero extrememos las cosas: tomemos a un Mudo y aceptemos, como él dice, que no

⁴ Una advertencia al lector. En caso alguno tengo la pretensión de explicar el conjunto de los mecanismos contextuales, sociológicos y psicológicos que instalan este comportamiento, cuestión bastante compleja. Me limito aquí a describir y enunciar ciertas hipótesis sobre un tipo de enfermedad del alma que padecen muchas víctimas, con sus consecuencias humanas evidentes.

habló. Supongamos que lo colgaron y no *habló*, que le pusieron corriente en el sexo y no *habló*, en la boca y no *habló*, en los ojos y los oídos y no *habló*. Supongamos incluso que fue sometido a la horrible experiencia de ver las torturas a su pareja, su hijo, su hija, y no *habló*. Supongamos que tuvo un sufrimiento largo, casi interminable, y no *habló*.

Esa suposición es inquietante y provoca escozor, angustia y tristeza. Por un lado, estamos —sin duda inconscientemente—, frente a una manera de minimizar al torturador, una manera de convertirlo en impotente y por tanto de atenuar, después de todo significativamente, su ferocidad e inhumanidad. Pero, por otro lado, y quizás sea lo más doloroso, lo que más molesta en esta suposición de heroicidad a toda prueba, viene con esta pregunta: ¿si le ocurrió todo eso y no *habló*, dónde quedó perdida, en qué laberinto del alma se extravió su humanidad, su propia, vital y hermosa humanidad? Definitivamente, el Mudo es expresión de la derrota humana y del inmenso daño que hacen los represores.

¿Hay posibilidad de entender, de alguna manera, este descenso al vacío humano? ¿Podemos explicarnos, aunque sea somera y parcialmente, esta caída vertical hacia la pérdida de la ternura y el amor que hemos ido describiendo y que se corona dramáticamente con el Síndrome del Mudo? Creo que sí.

No hay mimesis triunfante sin lenguaje, en general bastante rudimentario, pues sólo con palabras simples se convence, se organiza y se moviliza a una muchedumbre dispersa, temerosa y desorientada. Las palabras pueden, por lo tanto, verse utilizadas en actos infames (siempre es así en la dualidad persecución-sacrificio). Ellas se utilizan para tergiversar la realidad (en la Villa Grimaldi, importante centro de tortura y exterminio de Santiago, las víctimas eran llamadas *paquetes* por los victimarios). Esa tergiversación, esa pérdida de sentido semántico, contribuye eficazmente a hacer más llevadera las cosas para el opresor, pero también y sobre todo es la entrada hacia el envilecimiento de unos y otros, de víctimas y victimarios.

Los sobrevivientes se dividen en *fuertes* y *débiles*, en *enteros* y *quebrados*. A muchos de estos últimos se les tilda de *colaboradores*. Vale la pena detenerse aquí, pues colaborar es eminentemente un acto voluntario; más aún es un acto positivo, es decir, quien colabora es más apreciado por aquellos que reciben la colaboración y, por lo tanto,

el colaborador incrementa necesariamente su autoestima. ¿Es eso lo que ocurrió con el pobre judío que debía cumplir ciertas tareas en los campos de exterminio? ¿Le aumentó el amor propio? No. En el contexto de la experiencia chilena, ¿es eso lo que ocurrió con la Flaca Alejandra en manos de la DINA? Obviamente que tampoco.

La perversión semántica aparece otra vez en términos como *entregar* (fulano me *entregó*; zutano *entregó* a merengano, etc.), o *hablar* (este *habló*, este otro no *habló*, etc.). Detengámonos en esto último, que nos vincula con el Síndrome del Mudo: es evidente que nadie habla, pues es otro acto voluntario; más aún, hablar es un acto que emana de una decisión racional, tomada en condiciones relativamente aceptables. A las víctimas se les arranca información mediante la aplicación de tormentos atroces que van pulverizando sus referencias y sus razones. Quien asimila eso al hecho de *haber hablado* no hace más que envilecer a su prójimo (él *habló*), destruir su amor propio (yo *hablé*), y, obviamente, una vez más, blanquear al torturador. Cada cual en ese trance, donde no hay lugar para la lucidez ni pausa para el pensamiento, busca proteger algo. En general, la tortura logra su cometido y arranca información al torturado: para eso es. Sin embargo, éste siempre logra proteger algo, así sea que se equivoque en sus opciones, si es que podemos llamarle así.

¿Qué logran en definitiva los autodenominados *fuertes* con ese uso abusivo y perverso del lenguaje? Logran dos cometidos, uno es de cierta manera deseado y el otro, el más grave, manifiesta una absoluta ceguera.

Por un lado, logran reclutar adeptos, generalmente vociferantes y sumisos, por lo tanto esclavos de cierta manera, para los procesos persecutorios. Estas personas, estas víctimas, creen darles paz a sus espíritus con ese sentido de pertenencia y de acción que ellos denominan de justicia. Como ya dije, estos son exactamente los mismos mecanismos utilizados por los represores para hacer más eficientes sus actos y para mantener una aceptación satisfactoria de sí mismos y del grupo al cual pertenecen.

El otro efecto de este saqueo del espíritu y de la semántica es, qué duda cabe, la desresponsabilización de los represores, pues en definitiva los “fuertes” terminan explicándose los ultrajes, las derrotas y sus dolores como consecuencia de la *debilidad*, la *colaboración*, la *traición* de unos cuantos, a veces muchos, pobres diablos.

4. La adaptación al miedo y sus secuelas

Pero, ¿de dónde y por qué surge esta perversión semántica, verdadera herramienta de demolición de uno mismo y del otro?

No es fácil aventurar respuestas a esta pregunta. Aquí hay cuestiones que se ubican en el límite de la razón, que se ocultan en las fronteras de la sobrevida y del subconsciente. Sin embargo, me atrevo a postular que aquí también hay un proceso, un acto muy inconsciente, de mimesis, que no lo explica todo pero entrega cierta luz: las víctimas heredan, o más bien se apropian del lenguaje de los victimarios. Es de ellos que siempre se ha escuchado, en esos duros trances, frases como “habla y sufrirás menos”, “colabora, es mejor para ti”, “entrega algo y te dejamos tranquilo”. Esa jerga acompaña siempre a las víctimas en los recintos y centros de tortura; tales frases se escuchan a cada rato, y poco a poco se van apropiando de ellas, casi naturalmente, pues en tales lugares cohabitan represores y víctimas; allí esas categorías humanas coexisten, comparten una cotidianidad feroz. Día a día se adaptan unos a otros.

Pero la suerte de las víctimas está absolutamente en manos de los victimarios. El capitán Miguel Krasnoff, en la Villa Grimaldi, me dijo un día “...*nosotros somos jueces y verdugos...*”. Y lo hacía sentir en cada momento.

No hay posibilidad alguna de que no se establezcan ciertos lazos entre los que tienen el control y los sometidos. No hablo de afectos, aunque obviamente no lo descarto, entendiendo que es una situación excepcional y que todo lo que surja de allí tendrá las señas de la enfermedad.

La experiencia en los campos de exterminio nazis corrobora lo aquí expuesto: de una u otra forma se establecen relaciones entre víctimas y victimarios. Tales relaciones, para las víctimas, están determinadas por la sobrevida y es una manera de adaptarse a una experiencia límite sobre la cual no tienen control alguno (es cosa de revisar la historia de los “kapos” en los campos de exterminio). En tales condiciones, la primera forma de adaptación, que no es consciente, es parecerse a los otros, a aquellos que controlan todo, absolutamente todo: el tiempo, la vida, y más decisivo aún, el sufrimiento y el dolor.

No estamos aquí frente a decisiones conscientes y racionales. Se trata más bien de una especie de darwinismo concentracionario. En

este proceso, sordo, incontrolable e inevitable, se instala imperceptiblemente *el hablar como los otros*, como la manera más elemental y primaria de adaptación. La mimesis, que gobierna tantas cosas en los grupos humanos aparece de nuevo, participando en la organización de la vida en ese infierno.

Si bien es sabido que los vencedores siempre imponen su idioma y su lenguaje a los vencidos (por algo hablamos español), aquí el fenómeno es más perverso: hay en definitiva una adopción de términos y de conceptos con inversiones valóricas: la misma palabra que enaltece o exime al victimario hunde o culpabiliza al reprimido.

Esto no es algo que ocurre segmentada o aisladamente: el proceso de imitación del lenguaje de los represores por parte de las víctimas es un continuo, viene desde siempre y se ha transmitido de historia en historia, convirtiéndose en la manera “natural” de designar y describir los comportamientos humanos en condiciones extremas: *hablar, delatar, entregar, colaborar, traicionar*, etc. Esas palabras estigmatizadoras llenan desde hace mucho la literatura, perpetuando la trampa semántica, la cual se hace mucho más difícil de detectar cuando esos mismos textos y relatos también se construyen con expresiones como *resistir, combatir, ser heroico, ser ejemplar*, etc., las cuales, más allá del uso o del abuso que se les dé, son culturalmente reconocidas como atributos positivos, en igual medida que las otras son nauseabundas y negativas.

El hecho de que tales formas de lenguaje sigan utilizándose después por los sobrevivientes, ya en libertad y actores en la medida de lo posible de sus vidas, no hace más que confirmar que los procesos adaptativos en condiciones extremas son gobernados por los pliegues más recónditos del alma. En ese esfuerzo, en esa lucha ciega en que la vida se olvida de la razón, se van acumulando aquí y allá, en la dispersión del azar, las heridas, las enfermedades invisibles y lacerantes que hacen que en definitiva ya no seamos los mismos, aunque creamos con la fe del carbonero que lo somos.

5. Reflexiones de sanación

Las víctimas se dividen en muertos y sobrevivientes. Los muertos, nuestros muertos, nos acompañan día y noche, pueblan nuestros momentos de flores y de brumas, y quizás ya es hora de dejarlos tranquilos, en el reposo del recuerdo. Los vivos conviven con mayor o

menor suerte con sus traumas, sus desgarros y sus silencios y, en general, no son conscientes del peso real del pasado en su propio devenir íntimo. Podríamos pensar que es bueno que ello sea así, pues se trataría de un mecanismo de protección. Sin embargo, muchos sobrevivientes, como ya lo dijimos, reescriben permanentemente el pasado, repitiendo una y otra vez el mismo texto, carente de introspección y, en tales condiciones, la sanación no está al alcance de la lucidez. Muchos seguirán lamentándose de no haber muerto, otros de no haber sufrido más, y así la vida no tendrá más proyecciones que la sombra que la acompaña. La victoria de los represores no cesa.

Como es obvio, las categorías de *fuertes* y *débiles* fueron creadas por los autodenominados *fuertes*. En lo que hemos expuesto, creo, hay ciertas explicaciones sobre cómo se configuran esas categorías y bajo qué criterios alguien pertenece o se le reconoce pertenencia a uno u otro grupo. Sólo he entregado algunas luces o pistas que pueden explicar por qué persiste y se repite este estado de cosas, común a varias experiencias concentracionarias y sus secuelas.

Sin embargo, caben aquí al menos dos preguntas, cuyas respuestas podrían entregarnos nuevas luces.

La primera es esta: ¿cuál fue la diferencia, frente al tormento, entre un *entero* y un *quebrado*? No podemos responder a esta pregunta sin entender que cada uno traía una historia anterior y que fue amarrado al catre de la tortura con ella y por ella: los represores, de algún modo, lo sabían. Sabemos, además, que cada persona tiene un umbral frente al dolor, frente al horror. Es así que, con al menos esas dos variables, se conforma la ecuación de la hecatombe individual, en la cual se muere o se sobrevive. La muerte, muchas veces pedida a gritos por la víctima en medio del espanto, es generalmente un accidente, un error técnico. En la sobrevida, surge un ser escamoteado, despojado de fuerzas y certezas, mancillado, humillado, temeroso. Casi un animal herido. ¿Podemos pedirle cuentas? ¿Quién puede hacerlo sin blanquear a los verdugos?

La segunda pregunta, inevitable, es la siguiente: ¿cuál fue la diferencia contextual y vital que permitió a unos y a otros, al *entero* y al *quebrado*, sobrevivir a la experiencia represiva? Siempre, tácitamente, se da por hecho que el *débil* preservó su vida porque *colaboró*, porque *delató* a otros, porque en definitiva *canjeó* la información que poseía para *eludir* el sufrimiento y la muerte. Si aceptamos esta explicación,

¿cómo entender entonces la sobrevida del *fuerte*? Admitiendo circunstancias excepcionales para algunos y grados significativos de suerte para otros, que obviamente pudieron darse, la verdad es que esto no es seriamente sostenible.

En manos de los torturadores, unos y otros fueron reducidos a la condición de seres guiados por los más primarios instintos, arrinconados en un mundo gobernado por el miedo, el dolor y la incertidumbre, y hacia el cual cada víctima se fue deslizado inexorablemente. Allí, de nuevo, cada cual, despojado de sus recursos de existencia, hizo lo que pudo y la sobrevivencia del *fuerte* no tiene razones distintas a la sobrevivencia del *débil*: ellas siempre fueron potestad de los represores, los únicos que en ese infierno podían decidir sobre la vida y sobre la muerte. Ahora bien, es evidente que en esos trances profundamente desiguales entre víctimas y victimarios, la singularidad de cada víctima tuvo un pequeño espacio, singularidad que, como ya expliqué, se expresó por la historia que cada uno traía y por el umbral íntimo frente al horror que cada cual descubrió allí, sin preámbulo alguno.

Sin embargo, tal singularidad no puede explicar la sobrevivencia, cuestión que se hace evidente cuando constatamos que tal persona, sin importancia alguna para los represores, está muerta, asesinada, desaparecida (y hay muchos casos) y tal otra, un importante cuadro o dirigente, sobrevivió (y también hay muchos casos). Las respuestas simplistas al respecto no hacen más que oscurecer el necesario entendimiento, atenuar la responsabilidad absoluta del represor y desarrollar procesos persecutorios y culpabilizantes entre los sobrevivientes.

6. La difícil lucidez y la necesaria conciencia

¿Torturaríamos nosotros a ellos, nuestros torturadores? Pese a lo sorprendente, no queda duda que esta pregunta cabe hacerla. Y no me refiero aquí a lo que en ciertos casos aparece como una secuela, una enfermedad del alma, surgida del drama y del dolor vivido por unos en manos de otros: el agobiante deseo de la venganza.

La primera respuesta que aparece es obviamente que no: nosotros, víctimas de la tortura, en caso alguno nos prestaríamos, bajo ninguna condición y en ninguna situación, para torturar a otro, fuese este un feroz torturador. Sin embargo, pienso que tal respuesta peca de

candidez y se sostiene en una visión binaria y ahistórica que coloca a todas las víctimas como buenas personas y a todos los victimarios como malas personas. Si bien es cierto que no cabe duda que al momento de los hechos los victimarios eran personas envilecidas, esto es claramente una respuesta simplista.

La historia, aún la bastante reciente, nos entrega claras pruebas de que respecto de la condición humana las cosas son mucho más complejas: basta, por ejemplo, recordar que muchos franceses perseguidos, víctimas de los nazis durante la segunda guerra mundial, fueron a su vez represores terribles en la guerra de Argelia, diez años después, en donde las técnicas de tortura descollaron en eficiencia y crueldad.

No podemos responder con profundidad a la pregunta planteada sin hablar de los victimarios ¿Cómo surgen y se hacen? ¿De dónde vienen?

Al respecto, me permito relatar una situación personal: cuando yo estaba bastante a mal traer, casi agónico, en las mazmorras de Villa Grimaldi, herido de cuatro balas y, además, torturado, venía a conversar conmigo un agente de la DINA. Era un muchacho que había conocido en mi barrio de Ñuñoa, con quien había compartido buenos momentos, pichangas de fútbol en la calle, bailes, pololeos, etc. Él venía a hablarme de esos momentos que habíamos pasado juntos, y que, sin ser amigos, nos habían hecho habitantes del mismo universo socio-cultural. Recuerdo que en medio de mi dificultad física y psicológica me dije: “él podría ser yo y yo podría ser él”. En algún momento nuestras vidas bifurcaron, y por razones que no vale la pena detenerse (pues creo que realmente no son importantes), en los sacudones de la historia yo quedé en el campo de los derrotados y él en el de los vencedores, y, más aún, tiempo después, yo sería una víctima y él un victimario. ¿Pudo haber sido exactamente al revés? Sin duda.

Durante todo este trabajo he hablado fundamentalmente de las víctimas. Hablar de los victimarios no sólo es mucho más difícil sino que también mucho más ingrato.

El abundante material de estudio de estos aspectos, realizados en torno a las experiencias represivas acaecidas por todos los rincones del mundo, particularmente aquella llevada a cabo por la Alemania nazi y también por la URSS estalinista, muestran que los campos de concentración, de trabajo y/o de exterminio, así como los destacamentos de las distintas policías, funcionaban con personas comunes y corrientes.

Si bien había seres monstruosos, sin alma y de una infinita crueldad, ellos eran realmente una minoría. Los escritos de Primo Levi, los estudios de Tzvetan Todorov, las reflexiones de Hannah Arendt, entre otros, nos muestran que la tortura y la muerte, en toda su demencial magnitud fueron organizadas y llevadas a cabo, con celo y disciplina, por personas que en su gran mayoría no sobresalían del promedio tanto en sus historias personales, como en sus aspectos éticos, sus infancias, sus vidas de familia, etc.; es decir, hasta ese capítulo de sus vidas habían sido seres normales. No me queda la menor duda que en lo que atañe a nuestra experiencia, los mismos parámetros se repiten.

Debemos pues hablar de los victimarios, pero debemos hacerlo entendiendo que son seres humanos, y aunque nos cueste, seres humanos que hasta entonces habían construido una vida no muy distinta a la de las víctimas. Obviamente no se trata, en caso alguno, de brindar atenuantes a sus actos inhumanos y ni mucho menos debilitar la imperiosa necesidad de justicia.

Cualquier ser humano, común y corriente, buen padre, buen vecino, puede encontrarse, potencialmente, en las vueltas de la vida, desempeñando tareas de eficiente torturador ¿Cómo se llega a eso? ¿Cómo se permanece en eso? Generalmente las condiciones que incuban tales procesos surgen en momentos de crisis, de polarización extrema, en donde unos frente a otros pasan de adversarios a enemigos y en donde el enemigo debe ser demonizado, deshumanizado a ultranza (es claro que no se tortura a sus semejantes, a sus pares); la mimesis hace el resto (*hago lo que hace el resto por el bien de todos*) y si bien algunas personas con grandes recursos morales o con profundos reflejos humanos logran salirse de esa maquinaria infernal —muchas veces a costa de sus propias integridades personales— ello es realmente anecdótico: la gran mayoría permanece en esa actividad, convencidos de realizar un trabajo difícil pero indispensable, amparados en esa visión uniforme y justificatoria que entrega la mimesis, tal cual lo explicara al comienzo de este artículo.

Finalmente, respondiendo a la pregunta inicial, lo que he querido decir aquí, es que las víctimas que hemos reflexionado y que no llevamos un ápice de la enfermedad de la venganza en nuestra alma, no torturaríamos a nuestro torturador, en caso alguno y bajo ninguna

circunstancia, no sólo para no deshumanizarnos y parecernos a él sino que para rehumanizarlo y que se acerque a nosotros.

Pero también he querido decir que debemos estar conscientes de que en otras vueltas de la historia nos hubiésemos podido encontrar en el campo de los vencedores y probablemente algunos en el rol de victimarios y un cierto número en tareas de torturador. Aceptar esto es ineludible para que en el futuro tengamos cada vez menos estas hecatombes humanas, así sea que —observando cómo a través de los tiempos la condición humana ha sido capaz de lo mejor y de lo peor— yo no pueda dejar de manifestar un cierto pesimismo al respecto.

Necesitamos obrar para aportar a la formación de ciudadanos lúcidos y conscientes del lado feroz que llevamos adentro. Tarea muy difícil pues se trata de enfrentar siglos y siglos de historia humana, que nos marca y nos condiciona en la resolución de problemas. Desde ya debemos preparar una nueva base para educarnos en la civilidad y hacer que poco a poco los procesos de mimesis hagan lo suyo, ahora incorporando en quienes vendrán reflejos positivos y bondadosos, para que, pese a todo, puedan vivir una plena humanidad.

Debemos aportar a la construcción de un mundo en donde se respeten a ultranza los derechos humanos, un mundo que será nuestro en la medida en que en él estarán nuestros nietos. Para ello es menester que todos dejemos de repetir comportamientos funestos, que comprendamos y destrabemos la trampa semántica para sacudir alguna de las enfermedades que llevamos en el alma, y así entendamos que en esta traumática experiencia, nuestra sobrevivencia toma todo su sentido cuando se proyecta generosamente hacia un futuro que ciertamente no nos pertenecerá.

Lo anterior será posible en la medida en que unos y otros reaprendan a mirarse y a compartir el mundo. En la medida en que cada uno se coloque en el lugar del otro y desde allí construya la ternura vital. Será posible si desde el lugar del otro cada uno se mira a sí mismo con compasión. Si desde allí perdona y se perdona, acepta sus límites y sus miserias y se reapropia de su humanidad, junto con los otros, todos los otros⁵.

Septiembre, 2009.

⁵ Si bien explícito recién ahora, al final, el tema del perdón, éste ha estado presente en mis reflexiones desde hace mucho tiempo y sin duda cruza de lado a lado a este texto. Al respecto sugiero el libro de J. Sacks.

BIBLIOGRAFÍA

- Antelme, Robert: *La Especie Humana*. Arena Libros.
- Arendt, Hannah: *Eichmann en Jerusalén. Un Estudio sobre la Banalidad del Mal*. Editorial Lumen.
- Girard, René: *La Violencia y lo Sagrado*. Editorial Anagrama.
- : *El Chivo Expiatorio*. Editorial Anagrama.
- : *La Ruta Antigua de los Hombres Perversos*. Editorial Anagrama.
- : *Acerca de las Cosas Ocultas desde la Fundación del Mundo*. Argentina: H. Garetto Editor.
- Levi, Primo: *Trilogía de Auschwitz*. El Aleph Editores.
- Pollak, Michael: *Memoria, Olvido, Silencio. La Producción Social de Identidades frente a Situaciones Límite*. Ediciones Al Margen.
- Sacks, Jonathan: *Dignity of Difference*. Continuum Int. Publishing Group [*La Dignité de la Différence*, Editions Bayard.].
- Todorov, Tzvetan: *Frente al Límite*. Editorial Siglo XXI. ☐

DISEÑOS Y DESIGNIOS*

Roberto Torretti

La prueba físico-teológica de la existencia de Dios infiere la existencia de designios personales de la presencia en el mundo de diseños funcionales. Está siendo invocada en los Estados Unidos por grupos religiosos contra Darwin y el neodarwinismo. Tras evocar brevemente los primeros testimonios de

ROBERTO TORRETTI. D.h.c. Universidad Autónoma de Barcelona; Dr. phil. Universidad de Freiburg i. Br.; Profesor emérito, Universidad de Puerto Rico; Profesor titular, Universidad de Chile; miembro de número del Institut International de Philosophie y de la Académie Internationale de Philosophie des Sciences. Principales libros: *Philosophy of Geometry from Riemann to Poincaré* (Dordrecht: D. Reidel Publishing Co., 1978); *Relativity and Geometry* (Oxford: Pergamon Press, 1983); *Creative Understanding: Philosophical Reflections on Physics* (Chicago: The University of Chicago Press, 1990); *El Paraíso de Cantor: La Tradición Conjuntista en la Filosofía Matemática* (Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1998); *The Philosophy of Physics* (New York: Cambridge University Press, 1999). Artículos recientes: "The problem of time's arrow historico-critically reexamined", en *Studies in the History and Philosophy of Modern Physics*, 38: 732-756 (2007); "Getting Rid of the Ether: Could Physics Have Achieved it Sooner, with Better Assistance from Philosophy?", en *Theoria*, 60: 353-374 (2007); "Objectivity: A Kantian Perspective", en Michela Massimi, ed., *Kant and Philosophy of Science Today* (Cambridge University Press, 2008), pp. 81-94.

* Agradezco a la Dra. Carla Cordua, el Dr. Juan Manuel Garrido, la Dra. Alicia Hoffmann y la Dra. Lucía Lewowicz sus observaciones y sugerencias acerca de una versión preliminar de este trabajo. Me ayudaron a eliminar algunos de sus defectos. Agradezco asimismo a un árbitro anónimo la recomendación de explicar el concepto de *deriva genética*, que espero haber cumplido satisfactoriamente en la nota 27.

la prueba en la Antigüedad, en este artículo se repasa su historia moderna, a partir de la dura crítica de Hume y la más benévola de Kant. La atención se concentra en la *Teología Natural* de Paley (1802). Se muestra en qué sentido puede decirse que el *Origen de las Especies* de Darwin (1859) para sobre sus pies la concepción de los seres vivos profesada por Paley. No es, pues, incongruente —se señala— que el argumento “from design” (diseño/designio) sea resucitado para esgrimirlo contra la biología evolucionista.

Palabras clave: Darwin; Diseño Inteligente; Hume; Kant; Paley; prueba físico-teológica; selección natural.

Para Humberto Giannini

La existencia de un Dios personal, infinitamente sabio, poderoso y bueno no cambiaría un ápice el curso efectivo de las cosas. Lo que ocurre ocurriría tal como ocurre, con Él o sin Él¹; aunque, claro está, si Él existiera, ocurriría así conforme a Su voluntad, garantía perpetua e infalible de la calidad inmejorable de lo real. De hecho, aunque a más de un sobreviviente del siglo XX le cueste creerlo, la buena calidad del acontecer, según se manifiesta a la observación humana, ha solido invocarse desde la Antigüedad, en Europa y en las tierras colonizadas desde Europa, para demostrar la existencia de un Dios personal, mediante eso que los filósofos llaman “la prueba físico-teológica” y —en inglés— *the argument from design*. Como es sabido, la palabra inglesa *design* significa a la vez *diseño* y *designio*². En la naturaleza abundan los *diseños*, estructuras y procesos armoniosos, gratos a nuestra imaginación y asequibles a nuestro entendimiento. *The argument from design*, movido por la fuerza arrolladora de la homonimia, infiere de ellos la presencia operante de los *designios* de una persona inteligente que los diseñó y puso en obra.

¹ Un creyente dirá más bien que *sin Él no ocurriría nada*; pero a fin de cuentas viene a parar en lo mismo, ya que lo que vaya ocurriendo no podría diferir en un ápice de cómo efectivamente ocurre, pues ha sido previsto por Su inteligencia y refrendado por Su voluntad.

² Compárese la situación análoga en francés: *dessin/dessein*. De hecho, presté atención por primera vez a la polisemia del vocablo inglés *design*, leyendo a Madeleine Barthélemy-Madaule (1979).

Como hay versiones del “argumento del diseño/designio” que Jenofonte³ y Platón⁴ ponen en boca de su respectivo personaje “Sócrates”, es verosímil que también lo profesara el Sócrates histórico. El argumento no aparece en las obras “profesionales” de filosofía natural de Aristóteles, ni en su *Metafísica*. Pero en un pasaje del diálogo exotérico juvenil *De la Filosofía*, el estagirita sostiene que personas que hayan vivido siempre en una cavidad subterránea —cómoda y bien alhajada, pero sin salida a la superficie—, donde han oído hablar de un numen y un poder divinos, si vieses de súbito la luz del sol y la regularidad con que da paso a la noche, la luna ora creciente y ora menguante, así como el orto y el ocaso de los astros, sin duda concluirían que los dioses existen y que todo lo que están mirando es obra suya (Cic. *De Natura Deorum* II.37). En las monarquías helenísticas y el imperio romano, la demostración de Dios por sus obras fue difundida en los escritos y también sin duda en las prédicas callejeras de los estoicos⁵, de donde posiblemente la recogió Pablo de Tarso. El apóstol, claro, no propone un razonamiento, sino una aseveración perentoria que lo presupone: los incrédulos no tienen excusa, pues la existencia de Dios está patente en sus obras desde la creación del mundo⁶.

Estas ideas se repiten con fruición durante el medioevo europeo, cuando la literatura de intención epistémica recupera la preferencia infantil por la narrativa antropomórfica, que la ilustración antigua había relegado a la poesía⁷. El primer campeón de la ilustración moderna, Benedicto de Spinoza, exhibe despiadadamente su inanidad en el Apéndice del Libro I de su *Ética*, donde expone y ridiculiza el prejuicio

³ X. *Mem.* I.4; cf. IV.3.13: “quien coordina y mantiene unido todo el universo —en el que todas las cosas son bellas y buenas, y las ofrece a sus usuarios sin desgaste, sanas, sin vejez, sirviendo infaliblemente con mayor rapidez que el pensamiento— se deja ver obrando lo más grande, aunque nos es invisible en cuanto administrador de esas cosas”.

⁴ Pl. *Phlb.* 28d-31b, *Soph.* 265b-266d, *Leg.* 886a, 967b.

⁵ Cf. la selección de textos reunidos por Long y Sedley (1987), §54, 1:323-343; 2:321-332.

⁶ “Lo que se puede conocer acerca de Dios es evidente para ellos, pues él mismo se lo ha revelado. Porque desde la creación del mundo las cualidades invisibles de Dios, es decir, su eterno poder y su divinidad, se perciben claramente a través de sus obras, de modo que ellos no tienen excusa” (Rom. 1:19-20). Este es el texto bíblico invocado por el Concilio Vaticano I en su pronunciamiento dogmático contra el agnosticismo (Denzinger 2005, §3004).

⁷ Misia Landau (1991) ha puesto de manifiesto la persistencia de la narrativa infantil en la literatura científica —paleoantropológica— desde Huxley, Haeckel y Darwin hasta el momento en que ella escribe.

humano según el cual todas las cosas naturales actúan, igual que nosotros, para un fin, y hasta el mismo Dios dirige todo hacia un fin determinado⁸. Sin embargo, aunque Spinoza logró convencer a una minoría lúcida y poco a poco creciente, el argumento del diseño/designio ocupa, desde mediados del siglo XVII hasta mediados del XIX, especialmente en Gran Bretaña, un lugar preferente en la “teología natural” con que las fuerzas conservadoras buscan apuntalar el tinglado bamboleante de la teología revelada⁹. Entre la Revolución Americana y la Francesa, Hume (1779) y Kant (1781), los dos filósofos europeos más uniformemente admirados desde entonces, lo ponen en jaque con la misma arrolladora eficacia, aunque este con bastante menos decisión que aquel.

A la crítica de Hume me he referido en otro lugar (Torretti 2006, pp. 84-95) y no la repasaré aquí. Hay solo un detalle que vale la pena tener presente, en vista del uso que se está dando al argumento del diseño/designio hoy. El personaje Cleanthes, a quien Hume confía la presentación del argumento en los *Diálogos sobre la Religión Natural*, describe el mundo en torno como

una gran máquina, subdividida en un sinnúmero de máquinas menores [...]; todas estas diversas máquinas, y aun sus partes más diminutas, están ajustadas entre ellas con una exactitud que [...] se asemeja precisamente, aunque en mucho supera, a las producciones del artificio humano [...]. Puesto que los efectos se asemejan, nos vemos conducidos a inferir, se-

⁸ “...omnes res naturales, ut [homines] propter finem agere, imo ipsum Deum omnia ad certum aliquem finem dirigere” (Spinoza, *Opera* 3:78). La percepción de Spinoza como padre de la ilustración moderna se la debo a Jonathan Israel (2001) y a mi amigo Jaime Concha que me recomendó este libro.

⁹ En buena medida, la idea moderna de una religión natural —y con ella el programa epistémico de una teología natural— nace de la repugnancia provocada por las guerras entre católicos y protestantes. Sin embargo, aunque recelada por la ortodoxia más rígida, la nueva disciplina obtuvo el apoyo de los poderosos, que le auspiciaron cátedras y proyectos de investigación. A esta última categoría pertenece la serie de los ocho Tratados de Bridgewater, que financió un legado del octavo conde de este nombre, fallecido en 1829. Publicada entre 1833 y 1840, la serie incluye un libro sobre la química, la meteorología y la digestión por William Prout, otro sobre la mano como muestra de diseño/designio (*The Hand: Its Mechanism and Vital Endowments as Evincing Design*) por Charles Bell, y un tercero sobre astronomía y física general por William Whewell. El llamado *Noveno Tratado de Bridgewater: Un Fragmento*, por Charles Babbage (2ª ed., 1838) no formó parte de la serie, pero la ha sobrevivido porque se lo ve como una obra pionera de la computación moderna.

gún todas las reglas de la analogía, que las causas también se asemejan y que el autor de la naturaleza es algo similar a la mente del hombre, aunque posee facultades mucho mayores, en proporción a la grandeza de la obra que ha ejecutado.

(Hume 1779, pp. 47-48)

El personaje Philo objeta: “La operación de una parte muy pequeña de la naturaleza, a saber, el hombre, sobre otra parte muy pequeña, a saber, la materia inanimada que está a su alcance, es la norma por la cual Cleanthes juzga el origen del todo”. Aun si admitimos, para facilitar la discusión, que es legítimo argumentar de este modo —“midiendo por el mismo estándar objetos tan enormemente desproporcionados”—, hay ciertamente

otras partes del universo (fuera de las máquinas de invención humana) que se parecen mucho más al tejido del mundo y que, por tanto, ofrecen una mejor conjetura respecto al origen universal del sistema. Estas partes son los animales y las plantas. El mundo obviamente se parece más a un animal o a una planta que a un reloj o un telar. Es más probable entonces que su causa se parezca más a la causa de aquellos. Esa causa es la generación o germinación. Por tanto, podemos inferir que la causa del mundo es algo similar o análogo a la generación o la germinación.

(Hume 1779, pp. 130-131)

De hecho, “las palabras *generación* y *razón* designan solo ciertas potencias y energías en la naturaleza cuyos efectos se conocen, pero cuya esencia es incomprensible; y uno cualquiera de estos principios no tiene más que el otro un privilegio para convertirse en el estándar de la naturaleza entera” (Hume 1779, p. 135). Estas observaciones de Philo merecen especialmente la atención de todos nosotros, porque hoy los adeptos del argumento del diseño/designio alegan que el origen de los organismos vivos tiene que ser obra de una inteligencia sobrehumana justamente *porque* la inteligencia humana se ha probado incapaz de fabricarlos —un método, por decir lo menos, curioso de razonar analógicamente.

La crítica kantiana de 1781 —repetida en 1787 sin alteraciones— se limita a mostrar que la prueba físico-teológica, que razona desde el diseño específico de objetos determinados observables en el mundo, no puede, como pretende, deducir de ello la existencia de un

ser perfectísimo si no se convierte subrepticamente en la prueba *a contingentia mundi*, de la cual Kant ha demostrado que, por su misma estructura lógica, no puede tener más fuerza probatoria que la prueba ontológica, cuya falacia puso de manifiesto en primer lugar. Más que estos aspectos técnicos, familiares a todos los estudiantes de filosofía, me interesa subrayar el tono deferente con que Kant se refiere en la *Crítica de la Razón Pura* (A 622-625/B 650-653) al hábito humano de suponer un designio tras cada diseño, aunque, según él, esta suposición no baste, ni remotamente, para inferir del orden del mundo la existencia de un Cosmócrator, absolutamente inteligente, poderoso y bueno. Aunque Kant dice que no puede aprobar las pretensiones de este argumento a una certeza apodíctica —y explica por qué—, tampoco tiene nada que objetar a “lo razonable y útil del procedimiento” (*die Vernunftmäßigkeit und Nützlichkeit des Verfahrens*); antes bien, lo recomienda y alienta.

El respeto que la prueba físico-teológica inspira a Kant se entiende mejor a la luz de su *Crítica del Juicio* (1790), y a la vez arroja luz sobre el propósito y la estructura, a primera vista desconcertante, de esta obra. Consta ella de una Introducción, originalmente mucho más larga que la que se imprimió con el libro, y dos partes tituladas “Crítica del juicio estético” y “Crítica del juicio teleológico”. Estas tres divisiones tratan materias que un plan de estudios actual clasificaría en tres asignaturas distintas: la lógica de la investigación científica, la estética y la filosofía de la biología, respectivamente. La Introducción (especialmente la primera versión, publicada póstumamente) aborda un problema que Kant ya había tocado en su primera crítica en el apéndice “Sobre el uso regulativo de las ideas de la razón pura” (A 642-668/B 670-696). Aunque el esquematismo de los conceptos puros del entendimiento sería capaz, *en principio*, de organizar cualquier flujo espacio-temporal de sensaciones en una experiencia unificada según dichos conceptos, nuestra condición humana demanda ciertas facilidades; si el material sensible no se presta de suyo a la acción sintetizadora de nuestra mente, si no le sugiere formas de orden, si no exhibe al menos incipientes diseños que den pie a una reflexión mediante la cual nuestra facultad de juzgar forme conceptos, la empresa intelectual de la constitución de la experiencia no podría iniciarse siquiera. La Crítica del juicio estético funda en esta relación entre material sensible y facultad de juzgar, la originalísima doctrina kantiana sobre la belleza: gozamos

con ella, nos place el reflejo vibrante de las nubes sobre la superficie de un lago, la dinámica de los colores en una puesta de sol; en cuanto el juicio reflexivo es estimulado por estas manifestaciones sugerentes, disfruta jugando con estos patrones sin propósito, sin que su libre ejercicio llegue a cristalizar en conceptos. Así, según Kant, la belleza —al menos, la belleza natural— consiste en lo que él llama “idoneidad sin un fin” (*Zweckmässigkeit ohne Zweck*), o en otras palabras, en diseños sin designio. Como advirtió agudamente Jacques Derrida (1978, pp. 101-103, 108-113), la existencia de un propósito, de una intención efectiva, dejaría sin efecto a la belleza. En la expresión que Kant emplea para describirla, la preposición “sin” (*ohne*) no expresa, pues, privación, sino que tiene un significado constitutivo: según Derrida, se trata de un “sin sin sin”. La belleza es propiamente el acontecer del ‘sin’ en el diseño sin designio¹⁰. En contraste con esto, la Crítica del juicio teleológico se toma completamente en serio la finalidad aparente en las formas orgánicas. De hecho, el diseño del ojo de una mosca común apunta notoriamente a la función de recoger información visual con él, el diseño de la cabeza de una tenia está ni que mandado a hacer para aferrarse firmemente al intestino de su huésped. Kant es consciente de que las condiciones de nuestra experiencia no permiten concluir de ahí que los insectos y sus ojos, o las lombrices solitarias, sus hábitos y sus cabezas son obra de un Supremo Diseñador. Pero sostiene sin titubear que la pregunta por el designio y la correspondiente indagación de la funcionalidad jugarán un rol heurístico imprescindible en el estudio científico de los seres vivos hasta que, *per impossibile*, surja “un Newton que haga comprensible, con arreglo a leyes naturales que no han sido dispuestas con alguna intención, la generación de siquiera una brizna de hierba”. Para Kant, es “absurdo siquiera esperar” que tal explicación se produzca¹¹. En vista de eso, cabría atribuirle un designio, aunque prescindiendo por completo de la cuestión de si los designios naturales son intencionales o no. De otro modo, la ciencia natural excedería sus límites. “Para no incurrir en la

¹⁰ El último enunciado es mi traducción libre al castellano de la frase con que Juan Manuel Garrido (2009, p. 128) sintetiza en inglés el pensamiento de Derrida. Agradezco a Garrido haberme llamado la atención sobre este y haberme dado la referencia pertinente, durante una conversación que tuve con él cuando preparaba el presente ensayo.

¹¹ Kant, 1790, §75; Ak. 5:400. El pulso de la historia del pensamiento moderno se puede apreciar por el hecho de que entre la publicación de la *Crítica del Juicio* y la del *Origen de las Especies* no alcanzan a transcurrir setenta años.

menor sospecha de querer inmiscuir entre las bases de nuestro conocimiento algo que de ningún modo pertenece a la física, a saber, una causa sobrenatural, [...] hablamos efectivamente de la naturaleza como si la idoneidad de sus diseños fuese intencional, pero a la vez de modo que esta intención se atribuya a la naturaleza, esto es, a la materia". Así se evita todo malentendido, ya que "de suyo nadie va a atribuirle intenciones en el sentido propio del vocablo a un material inanimado". En la teleología aplicada a la ciencia natural se habla con todo derecho "de la sabiduría, la parsimonia, la providencia, la benevolencia de la naturaleza, sin por eso hacer de ella un ser inteligente (porque eso sería absurdo), pero sin tampoco atreverse a querer colocar sobre ella otro ser inteligente como artífice, porque eso sería desmedido". Se trata únicamente de "caracterizar así una especie de causalidad de la naturaleza siguiendo una analogía con la nuestra en el uso técnico de la razón, para tener en vista la regla conforme a la cual hay que investigar ciertos productos de la naturaleza". (Cf. Kant 1790, §68; Ak. 5:382-383).

No obstante el comedimiento que Kant manifiesta en este pasaje de la *Crítica del Juicio*, los parágrafos finales del libro sugieren que él columbraba un propósito mayor en el espectáculo mismo de la vida orgánica: preparar a nuestra inteligencia para que postule la existencia de un solo Dios personal, como demanda una vocación ética combinada *de facto* con una condición menesterosa¹². La atribución de designios a los diseños naturales no tiene para Kant el más mínimo significado epistémico, pero sí el valor protréptico de inclinarnos a profesar la fe racional que según él acompaña a nuestra opción por la moralidad.

El Rvdo. William Paley, autor de una *Teología Natural* (1802) que fue un *non-fiction best-seller* en los países de habla inglesa durante toda la primera mitad del siglo XIX, probablemente nunca leyó a Kant¹³. Pero administra la prueba físico-teológica en términos que, presumo, el filósofo alemán no habría reprobado. Es cierto que según Paley la presencia ostensible de diseños en el mundo en que vivimos remite indefectiblemente a la mano y la inteligencia de un diseñador.

¹² Esta demanda está expuesta en la *Crítica de la Razón Práctica*, libro II, capítulo II, § V, "La existencia de Dios como postulado de la razón práctica" (Ak. 5:124-132). El tema reaparece en el §87 de la *Crítica del Juicio* (Ak. 5:447-453), en el contexto de la "Metodología del juicio teleológico", que ocupa los §§ 79-91 de esta obra.

¹³ He tenido acceso a 12ª edición del libro, publicada en 1809, cuatro años después de la muerte de Paley. El nombre de Kant no figura en ella ni una sola vez.

“Lo que puede amañar (*contrive*), lo que puede diseñar, tiene que ser una persona. Estas capacidades constituyen la personalidad, pues implican pensamiento y conciencia. Requieren aquello que puede percibir un fin o propósito, así como el poder de suplir medios y de dirigirlos hacia su fin. Requieren un centro adonde se unifiquen percepciones y de donde fluyan voliciones; esto es, una mente” (Paley 1809, p. 408). Sin embargo, aunque Paley pensaba, sin duda, que la funcionalidad de los seres vivos atestigua suficientemente la existencia de un Dios personal, es bastante cauteloso en la caracterización de sus atributos. Aunque emplea frecuentemente la palabra ‘perfección’ (*perfection*), en su acepción familiar, para referirse al inmejorable ajuste de los cartílagos que se observan en una chuleta de ternera (1809, p. 100) o al desarrollo consumado de los dientes de una larva (p. 254), se abstiene de aplicarla al “Creador diseñador” (pp. 67, 230, 256, 432) al que apunta su argumentación. Los predicados superlativos —omnipotencia, omnisciencia, omnipresencia, eternidad, aseidad, existencia necesaria, espiritualidad— que teólogos y filósofos tradicionalmente atribuían a Dios son vindicados por Paley bajo la condición de que se entiendan en un sentido que sea compatible con la verdad y la razón y que no supere nuestra comprensión, el cual, según él, ciertamente admiten (Paley 1809, p. 443). Así, ‘omnipotencia’ significa meramente un poder “incomparablemente mayor que cualquiera que experimentamos en nosotros mismos, que cualquiera que observamos en otros agentes visibles; mayor también que cualquiera que podamos requerir, para nuestra individual protección y preservación, en el Ser de quien dependemos” (p. 444). La palabra ‘omnisciencia’ designaría solo un saber mucho mayor que cualquier idea que tengamos basada en las operaciones intelectuales más complejas de los seres más inteligentes que conocemos; pues —opina Paley— “el Creador tiene que conocer íntimamente la constitución y las propiedades de las cosas que creó; lo cual parece implicar también un conocimiento anticipado de su acción recíproca y de sus cambios, al menos en la medida en que estos resultan de una serie de causas físicas y necesarias” (p. 444). ‘Omnipresencia’ expresa únicamente que “en cada parte y lugar del universo que conocemos, percibimos el ejercicio de un poder que, creemos, procede mediata o inmediatamente de la Deidad” (pp. 445s.). ‘Eternidad’ es un predicado negativo, la negación de un comienzo o un fin de la existencia presente del objeto al cual se aplica (p. 447). “‘Aseidad’ (*self-existence*) es

otra idea negativa, a saber, la negación de una causa precedente, como un progenitor, un hacedor, un autor, un creador. ‘Existencia necesaria’ significa existencia demostrable” (p. 448). Bajo esta interpretación deflacionista de los atributos divinos, la prueba físico-teológica quedaría sustraída al impacto de la refutación de Kant, aunque, en el marco de la filosofía crítica, tampoco se la podría considerar concluyente.

Distinta es la relación de Paley con Hume, cuyos *Diálogos* seguramente conoció, puesto que dedica varias páginas a fustigar la idea de atribuir a la “generación” el origen de los organismos vivos y sus asombrosos diseños, prescindiendo de la inteligencia de un diseñador. La palabra ‘generación’ designa una operación diversificada, abigarrada, divisible en muchas partes. El filósofo que se acoge a la simplicidad del nombre no considera “qué aparato de instrumentos, algunos estrictamente mecánicos, son necesarios para su éxito; qué tren de operaciones y cambios incluye, sucediéndose unos a otros, relacionados unos con otros, proveyendo unos para otros; avanzando todos, por pasos intermedios y a veces perceptibles, hasta su resultado final. Sin embargo, se pretende que, porque la totalidad de esta acción complicada está empacada en un solo término, ‘generación’, hemos de establecerlo como un principio elemental y suponer que cuando resolvemos en este principio las cosas que vemos hemos dado cuenta suficiente de su origen, sin la necesidad de un Creador inteligente que las diseñe” (Paley 1809, p. 421). Pero, nos advierte Paley, “la generación no es un principio, sino un proceso” (*generation is not a principle, but a process* —ibid.). Sería impertinente defender aquí a Hume y a su portavoz Philo contra estas objeciones de Paley; pero conviene en todo caso recordar que la preferencia por la explicación lúcida de los fenómenos como manifestaciones inconfundibles de un *proceso* sujeto a ley —en vez de referirlos a *principios* incomprensibles y arcanos¹⁴—, es la marca distintiva del pensamiento científico moderno. Junto con admitir que no había logrado descubrir “la razón” de las propiedades que atribuye a la gravedad, Newton proclama al final de sus *Principia*: “Basta que la gravedad exista de veras y actúe de acuerdo con las leyes que hemos expuesto y sea suficiente para todos los movimientos de los cuerpos celestes y de nuestro mar” (Newton 1713, p. 484; 1726, p. 530). Y Newton, elucidado para la época victoriana por el astrónomo Herschel

¹⁴ En griego, ‘principio’ se dice justamente *arkhé* (ἀρχή).

(1830) y el filósofo Whewell (1837, 1847), será justamente el modelo metodológico que guíe a Darwin cuando dé vuelta al revés la visión teológica de los organismos vivos propuesta por Paley o, más exactamente, la pare sobre sus pies¹⁵.

Paley destaca en su libro dos aspectos notables de la vida animal y vegetal que ocupan un lugar prominente en la obra de Darwin. En primer lugar, la adaptación de los órganos entre sí y a componentes específicos del entorno, que asegura el ejercicio de funciones vitales. Paley comenta varios casos. Presta especial atención —como hará luego Bergson (1948, pp. 61ss.)— a la estructura del ojo, comparándolo con el telescopio. “Están hechos conforme a los mismos principios, ajustándose a las leyes que regulan la transmisión y refracción de los rayos de luz. No me refiero al origen de las leyes mismas, sino a que, estando fijadas, la construcción, en ambos casos, se adapta a ellas. Por ejemplo, estas leyes requieren que, para producir el mismo efecto, los rayos de luz sean refractados por una superficie más convexa al pasar del agua al ojo, que cuando entran al ojo desde el aire. En conformidad con esto, hallamos que el ojo de un pez, en esa parte suya que se llama el lente cristalino, es mucho más curvo que el ojo de los animales terrestres. ¿Qué manifestación de designio podría ser más obvia que esta diferencia?” (Paley 1809, pp. 18-19; cf. p. 452). “Los lentes del telescopio y los humores del ojo se asemejan perfectamente entre ellos, en su figura, su posición y su poder sobre los rayos de luz”, conduciendo cada haz de rayos a un punto a la distancia correcta del lente; en el ojo, “al punto preciso donde la membrana está desplegada para recibirlo” (p. 21). Recuerda Paley que para corregir la aberración cromática, que afligía a los primeros telescopios, “un óptico sagaz” tuvo la ocurrencia de estudiar cómo el ojo logra evitarla. La observación le enseñó que “en el ojo, el mal se remedia combinando lentes compuestos de diferentes sustancias”, con diferentes índices de refracción. Siguiendo esta pista, el artífice corrigió el defecto, “imitando, en cristales hechos de materiales diferentes, los efectos de los diferentes humores que los rayos de luz atraviesan antes de alcanzar el fondo del ojo. ¿Podría existir sin propósito en el ojo, esto que sugirió al óptico el

¹⁵ Cf. Ariew 2008, p. 84: La teoría de Darwin es al creacionismo de Paley “lo que la cosmología heliocéntrica de Copérnico es al universo geocéntrico de Tolomeo. Para la sabiduría biológica convencional sobre su cabeza (*It stands the conventional biological wisdom on its head*)”. La misma metáfora fue empleada por Gould 1983, p. 91.

único medio eficaz de lograr ese propósito?” (p. 22). Destaca Paley además la variación automática de la apertura de la pupila con la intensidad de la luz, que ocurre con tal precisión que, mientras cambia de tamaño, el orificio del ojo en todo momento “conserva su exacta forma circular”, un efecto difícil de conseguir en una imitación artificial. Se refiere también al mecanismo, a la sazón recién descubierto, del ajuste de los ojos a la distancia del objeto que se intenta ver con ellos. “El punto de convergencia [de los rayos de luz] detrás del lente debe caer críticamente sobre la retina, o la visión es confusa; pero, en igualdad de condiciones, este punto, debido a las propiedades inmutables de la luz, cae más atrás cuando los rayos provienen de un objeto cercano que cuando fueron enviados desde uno remoto” (p. 25). Según Paley, el ajuste resulta de tres cambios simultáneos: “La córnea [...] se torna más curva y prominente; se empuja hacia adelante el lente cristalino [...]; y se alarga el eje de la visión, esto es, la profundidad del ojo” (p. 26). Gracias a ellos, se produce “exactamente el efecto deseado, a saber, la formación de una imagen sobre la retina, ya sea que los rayos lleguen al ojo en estado de divergencia, como ocurre cuando el objeto está cerca del ojo, o que sean paralelos entre sí, como ocurre cuando el objeto está situado a distancia. [...] El autor de una estructura con tal capacidad de cambio tiene que haber conocido las leyes más secretas de la óptica” (p. 27).

La adaptación de las formas orgánicas al servicio de las funciones que cumplen siempre fue la piedra angular de la inferencia que va del diseño al designio. La fama de Darwin se basa más que nada en que supo mostrar que las adaptaciones pueden explicarse de otro modo y que, por tanto, dicha inferencia no es procedente. Sorprende por eso hallar en el libro de Paley una exposición concisa pero reveladora del fenómeno del que Darwin hará depender decisivamente su nueva explicación: *the struggle for life*, la lucha por la supervivencia de animales y plantas que tienden a multiplicarse mucho más allá de lo que el planeta que habitan sería capaz de sustentar. Paley advierte un aparente conflicto entre la benevolencia que atribuye a los designios divinos y la funcionalidad de “los talones y picos de las aves, los colmillos, los dientes y las garras de los animales de presa, la boca del tiburón, la tela de la araña y las innumerables armas ofensivas pertenecientes a diversas tribus de insectos voraces” (Paley 1809, p. 469). Se apresura a señalar que el depredador que priva de vida a otro animal más débil

para asegurar la propia actuaría de hecho en beneficio de este, al liberarlo de la vejez miserable y hambrienta que le espera, dado que los animales no gozan de una malla de protección social¹⁶. Pero, agrega, “para hacer justicia a la cuestión, el sistema de la destrucción animal debe considerarse siempre en conexión estricta con otra propiedad de la naturaleza animal, a saber, la superfecundidad. Son cualidades que se compensan (*countervailing qualities*)” (Paley 1809, p. 475). Procede entonces a describir las ventajas que reporta la multiplicación sobrea-bundante de las criaturas, para luego mostrar “que dichas ventajas son otras tantas razones para establecer ese sistema de hostilidades nacionales (*that system of national hostilities*) que intentamos explicar. [...] Un solo bacalao pone, en una sola estación, un número de huevos mayor que el de todos los habitantes de Inglaterra. Podrían citarse otros mil ejemplos de generación prolífica que, aunque no iguales a este, conducirían al incremento de la respectiva especie con una rapidez que excede los cálculos. [...] Las ventajas de esta constitución son dos: primero, que tiende a mantener el mundo siempre lleno; mientras que, en segundo lugar, permite que la proporción entre las diversas especies de animales se modifique diversamente, según se requiera para diferentes propósitos o que diferentes situaciones les provean habita-

¹⁶ Para que el lector no crea que ironizo, transcribo aquí el texto de Paley: “Let it be considered, therefore, in what a condition of suffering and misery a brute animal is placed, which is left to perish by decay. In human sickness or infirmity, there is the assistance of man’s rational fellow-creatures, if not to alleviate his pains, at least to minister to his necessities, and to supply the place of his own activity. A brute, in his wild and natural state, does every thing for himself. When his strength, therefore, or his speed, or his limbs, or his senses fail him, he is delivered over, either to absolute famine, or to the protracted wretchedness of a life slowly wasted by the scarcity of food. Is it then to see the world filled with drooping, superannuated, half-starved, helpless, and unhelped animals, that you would alter the present system, of pursuit and prey?” (“Considérese pues en qué condición de sufrimiento y de miseria se halla una bestia bruta abandonada a morir por deterioro. En los achaques y enfermedades del hombre, cuenta este con la asistencia de sus congéneres racionales, si no para aliviar sus dolores, al menos para atender a sus necesidades y para sustituirlo en su propia actividad. Un bruto, en su estado salvaje y natural, lo hace todo por sí mismo. Por tanto, cuando su vigor, o su velocidad, o sus miembros, o sus sentidos le fallan, queda entregado o bien a la hambruna total, o bien a la prolongada desdicha de una vida devastada lentamente por la escasez de comida. ¿Queremos entonces cambiar el sistema actual de la cacería y la presa solo para ver el mundo lleno de animales encorvados, incapacitados por la edad, desnutridos, desvalidos y desamparados?” —Paley 1809, p. 474). Por su parte, el médico Erasmus Darwin —abuelo de Charles Robert—, en una “nota filosófica” a su poema *The Temple of Nature*, publicado en 1803, presenta abiertamente el sistema de la cacería y la presa como una forma natural de eutanasia para animales viejos y enfermos (Darwin 1804, p. 56).

ción y alimento” (p. 476). “Pero esta superfecundidad, aunque de gran uso e importancia ocasionales, excede la capacidad ordinaria de la naturaleza para recibir o mantener su progenie. Toda sobreabundancia supone destrucción o debe destruirse a sí misma. Quizás no haya ninguna especie de animales terrestres que no cubriría la tierra si se le permitiera multiplicarse con perfecta seguridad; ni de peces que no llenase el océano. Al menos, si cualquier especie singular fuera dejada a su incremento natural sin perturbarla ni restringirla, su mantenimiento agotaría el alimento de otras especies. Es necesario, pues, que los efectos de tan prolíficas facultades sean coartados. Con los otros controles y límites, todos al servicio del mismo propósito, se combinan los raleos (*thinnings*) que ocurren entre los animales, por la acción de unos contra otros” (pp. 479-80). Así, el sistema de la destrucción se relaciona expresamente con el sistema de la fecundidad; ambos forman parte “de un mismo esquema compensatorio” (p. 481), cuyo principal propósito, según lo entiende Paley, es prevenir la extinción de especies, “una desgracia que, al parecer, se trata celosamente de impedir” (*a misfortune which seems to be studiously guarded against*, p. 480); una apariencia que entre tanto se ha disipado no solo debido a la extinción masiva que estamos presenciando, sino también a que la paleontología actual estima que un 99% de las especies que han vivido sobre la Tierra ya no existe. Esta muestra del texto de Paley¹⁷ basta, pienso, para convencernos de que Darwin, que lo leyó a fines de la década de 1820 mientras estudiaba en Cambridge, podía haber encontrado allí las mismas ideas que lo sacudieron cuando leyó a Malthus en septiembre de 1838, encaminándolo hacia su doctrina de la selección natural.

Darwin cuenta en su autobiografía que tanto el libro *Evidences of Christianity* de Paley, que debió estudiar para una clase, como la *Natural Theology*, a que me he referido arriba, le procuraron tanta satisfacción intelectual como los *Elementos* de Euclides. Aceptando irreflexivamente sus premisas, se dejó encantar y convencer por la larga serie de argumentos (Darwin 1958, p. 59). En la Universidad de Cambridge, Darwin se preparaba para el ministerio divino, que habría desempeñado en el marco de la Iglesia Anglicana. Interrumpió abrupta-

¹⁷ Vale la pena leer el pasaje completo (pp. 473-481), fácilmente accesible en el sitio web <http://darwin-online.org.uk/content/frameset?itemID=A142&viewtype=text&pageseq=1>.

mente su carrera cuando aceptó, a los 22 años, la posición de naturalista a bordo del *H.M.S. Beagle* y caballero de compañía de su capitán, Robert FitzRoy¹⁸. Durante un viaje alrededor del mundo que duró casi cinco años, además de reunir una enorme colección geológica, botánica y zoológica, hizo las observaciones y reflexiones que lo llevarían, a su regreso, a concebir el sistema de las especies biológicas, su origen y desarrollo, de un modo radicalmente distinto del prevaleciente hasta entonces. En la misma autobiografía, en la sección que titula *Religious Belief*, Darwin comenta que, a la luz de su nueva manera de pensar, “falla el viejo argumento del designio en la naturaleza, ofrecido por Paley, que antes me pareció tan concluyente”. “Ya no podemos alegar, por ejemplo, que el hermoso gozne de una concha bivalva tiene que haber sido hecho por un ser inteligente, como el gozne de una puerta es hecho por el hombre. *No parece haber más designio en la variabilidad de los seres orgánicos y en la acción de la selección natural que en la dirección en que sopla el viento*” (Darwin 1958, p. 87; cursiva mía).

No voy a retrazar el camino seguido por el pensamiento de Darwin desde que terminó su viaje hasta la publicación de su libro *Sobre el Origen de las Especies por Medio de la Selección Natural, o la Conservación de las Razas Favorecidas en la Lucha por la Existencia* (1859)¹⁹. Ni vendría al caso intentar un resumen del acopio de hechos y razones que convirtió a la teoría de la evolución de la vida que allí se explica, combinada con la teoría de la herencia que surge en el siglo XX de los hallazgos de Mendel y las ideas de Weismann, en el cimiento y el eje de la biología actual. Me interesa únicamente dejar claro cómo la enseñanza de Darwin ha desbaratado el argumento del diseño/designio no solo en la formulación rotunda y perentoria de San Pablo, sino también en la versión comedida e inconcluyente alentada por Kant y en la intermedia profesada por Paley. Esto no quiere decir

¹⁸ El 31 de agosto de 1831, Henslow escribió a Darwin proponiéndole este empleo. Entre otras cosas, le dice: “Capt. F. wants a man (I understand) more as a companion than a mere collector & would not take anyone however good a Naturalist who was not recommended to him likewise as a *gentleman*” (“El cap. F. —según tengo entendido— necesita una persona más como compañía que como mero coleccionista y no aceptaría a nadie, por muy competente que sea como naturalista, si no le fuese recomendado también como *caballero*”. —Barlow 1967, p. 30; énfasis en el original).

¹⁹ El tema es complejo y ha dado lugar a mucha controversia. El lector interesado puede consultar las obras siguientes, que a su vez mencionan y comentan otras: Ospovat (1981), Hodge y Kohn (1985), Desmond y Moore (1991), Sloan (1995), Largent (2009).

que un biólogo evolucionista de hoy que cree en la existencia de un Dios personal no pueda coherentemente atribuirle la autoría de las leyes de la evolución e incluso hacerlo responsable de las condiciones en que entran a operar. Pero su biología *per se* no contribuye nada a esa creencia ni le brinda el menor respaldo.

Para entender bien lo que está en juego es oportuno distinguir dos aspectos de la teoría de la evolución propuesta por Darwin. Tenemos, por un lado, (i) la aseveración del hecho mismo de la gradual transformación de las especies botánicas y zoológicas, que descenderían unas de otras y, en último término, todas de un solo tronco común; y, por otro, (ii) una tesis sobre el mecanismo que produce y dirige esa transformación, al cual Darwin denominó ‘selección natural’, y que Wallace, para esquivar las connotaciones antropomórficas de la idea de *selección*, le sugirió que llamara —con una frase de Spencer— ‘supervivencia de los más aptos’ (*survival of the fittest*)²⁰. Aquella aseveración se insinuaba ya por lo menos desde el siglo XVIII: Buffon la enuncia como posible, aunque la rechaza de inmediato invocando la revelación divina (1753, pp. 382s.); Diderot juega con la idea en *El Sueño de d’Alembert*, redactado en 1769; Lamarck (1802, 1809) es el primer zoólogo que profesa abierta y sistemáticamente el transformismo (aunque no llegó a sostener que todos los organismos descienden de un antepasado común); el libro evolucionista de Chambers (1844), publicado anónimamente, goza de un gran éxito de ventas en la Inglaterra victoriana, aunque es rechazado de plano por el *establishment* científico. Por otra parte, la selección natural es la gran ocurrencia original

²⁰ Wallace a Darwin, 2 de julio de 1866. En su respuesta del 5 de julio, Darwin manifiesta su acuerdo total con lo que Wallace le escribe sobre las ventajas del término spenceriano y señala el inconveniente de que, a diferencia del suyo, no se lo puede emplear como sujeto de un verbo. Recuerda además que la expresión *natural selection* ya se ha usado tanto que es dudoso que sea posible abandonarla; el término que prevalezca dependerá “on the survival of the fittest”. En sus obras posteriores, Darwin escribirá a menudo, de corrido, “la selección natural o supervivencia de los más aptos”, y en la 5ª edición del *Origen* (1869, p. 72), insertó lo siguiente: “He designado este principio, en virtud del cual cada ligera variación se preserva si es útil, con el término Selección Natural, para señalar su relación con el poder de selección del hombre. Pero la expresión ‘Supervivencia de los más aptos’, que el Sr. Herbert Spencer usa a menudo, es más exacta y a veces es igualmente conveniente.” El término spenceriano inspiró más tarde la objeción de que la teoría de Darwin no explica nada, porque se funda en una tautología (pues ¿quiénes son los “más aptos”, sino justamente los que sobreviven?). Hoy en día —bien asimilada ya la noción de que el proceso de la selección natural no requiere decisiones ni intervenciones personales de nadie— damos preferencia al término darwiniano original.

de Darwin, lo que Daniel Dennett (1995) llamará su “idea peligrosa”. La concibe poco antes de 1840, como consta en sus cuadernos de notas y en dos ensayos que redacta en 1838 y 1844, pero no publica. El 9 de septiembre de 1854 empieza a ordenar sus notas para escribir sobre “la teoría de las especies”. Dos años más tarde comunica a Lyell que está trabajando firme en su *big book*²¹. En 1858, el trabajo se interrumpe cuando le llega desde Malasia el manuscrito de un admirador, el naturalista Alfred Russel Wallace, que explica con gran claridad y elocuencia la misma idea, que le había venido a la cabeza durante un ataque de paludismo. Inicialmente Darwin se inclina a admitir la prioridad de Wallace en el descubrimiento de una idea que él mismo había tenido veinte años antes, cuando Wallace no pasaba de los quince; pero, aconsejado por Lyell y Hooker, acepta presentar a la Linnaean Society un fragmento del ensayo de 1844 y un extracto de una carta a Asa Gray de octubre de 1857 donde le explica la selección natural, acompañados por el ensayo de Wallace (Darwin 1858; Wallace 1858)²². Al mismo tiempo, deja a un lado el gran libro y emprende la redacción de un “resumen” —*abstract*, dice él— que aparecerá el año siguiente: el *Origen*.

Aquí, Darwin inicia el “largo argumento” en pro de su teoría recordando los sorprendentes logros de la selección artificial practicada por ganaderos y agricultores. Cuesta creer que todas las distintas razas de palomas (o de perros) descienden de un tronco común, y que se han desarrollado en el curso de unos cuantos siglos, seleccionando para los cruces especímenes que exhiban los rasgos que se busca promover. ¡Qué no podría lograrse por esta vía en los cientos de millones de años que han transcurrido desde que surgió la vida en nuestro planeta! Parecería que Darwin se propone reemplazar el Creador de cada especie auspiciado por los bioteólogos fijistas con un Criador Supremo, que las desarrolla todas a partir de una sola por

²¹ “I am working very steadily at my big book” (Darwin a Lyell, 10/11/1856; en F. Darwin 1887, II:85).

²² Los historiadores están de acuerdo en que la doctrina de Wallace no era exactamente la misma que Darwin guardaba más o menos *in pectore*. Véase, por ejemplo, Beddall (1968); Kottler (1985); Gaton (1998), capítulo 1; Kutschera (2003). La diferencia inicial ayuda a comprender los profundos desacuerdos que los separan luego, no obstante la gran amistad que surgió entre ellos después que Wallace retorna al Reino Unido en 1862.

esmerada y diligente selección, con vistas a uno o más fines²³. Lo sugiere, de buenas a primeras, la expresión “selección natural” con que Darwin designa ya sea el proceso mismo de la diversificación de la vida sobre la Tierra, ya sea la combinación de fuerzas que lo mueve y dirige. Sin embargo, en cuanto atendemos a lo que nos dice acerca de su razón de ser y su modo de operar nos queda claro que la llamada selección natural no supone inteligencia ni propósito. Ocurre —o se ejerce— automáticamente en cualquier población de organismos de una misma especie que reúna ciertas condiciones. Para ello basta que, por un lado, haya *variaciones* con respecto a algún carácter entre los distintos individuos, que estas sean *heredables* y que afecten favorable o desfavorablemente la *idoneidad* de cada individuo para sobrevivir y reproducirse, y que, por otro lado, la escasez de recursos provoque una *lucha por la vida* en la que los organismos más idóneos tienen mayores probabilidades de triunfar, mientras que los menos idóneos son destruidos o mueren sin descendencia. Darwin enuncia esta combinación de ideas con inimitable elocuencia en el sumario del capítulo IV:

Si durante el largo curso de las edades y bajo cambiantes condiciones de vida los organismos varían en lo más mínimo en las diversas partes de su organización —y pienso que esto es indisputable; si ocurre, en alguna edad, estación o año, debido al poder de incremento exponencial de cada especie, una severa lucha por la vida —y esto es ciertamente indisputable; entonces, considerando la infinita complejidad de las relaciones de todos los organismos entre sí y con sus condiciones de existencia, la cual causa una infinita diversidad de estructura, constitución y hábitos, con ventaja para ellos, estimo que sería sumamente extraordinario que jamás

²³ Es lo que insinúa, a mi modo de ver, el reciente ensayo de Robert Richards (2009), un historiador que ganó cierta notoriedad con un libro en que pinta a Darwin como un continuador del romanticismo alemán (Richards 2003; cf. Ruse 2004). No siendo yo mismo un historiador, no osaría controvertir la hermenéutica de Richards, quien entiende literalmente ciertos pasajes donde Darwin personifica la Selección Natural —los más notables proceden del ensayo de 1844 (reproducido en F. Darwin 1909, pp. 85s.) y del manuscrito inconcluso del “libro grande” (Stauffer 1975, pp. 224s.)— mientras desatiende su caracterización inequívoca y suficientemente precisa de las implicaciones del concepto. Pero no me cabe duda que, si fuera acertada la interpretación propuesta por Richards en ese ensayo, tendríamos que transferir la admiración que ahora nos inspira Darwin al primer lector que lo entendió mal y echó a circular la interpretación habitual.

hubiese ocurrido una variación útil para el bienestar propio de cada organismo [...]. Pero si ocurren variaciones útiles para cualquier organismo, seguramente los individuos así caracterizados tendrán la mejor oportunidad (*chance*) de ser preservados en la lucha por la vida; y, en virtud del principio de la herencia tenderán a producir descendientes con características similares. En aras de la brevedad, he llamado Selección Natural a este principio de preservación.

(Darwin 1859, pp. 126-127)

La acción de este principio depende de *todos* los caracteres heredables —macroscópicos o microscópicos, manifiestos u ocultos— que puedan afectar la probabilidad de que un organismo sobreviva y se reproduzca. En el largo tiempo de que dispone, responde indefectiblemente a la más mínima ventaja o desventaja que, en las condiciones imperantes, ofrezca cada variación aleatoria en el diseño orgánico²⁴. “Hemos visto que el hombre puede ciertamente producir grandes resultados mediante la selección, y puede adaptar organismos a sus propios usos, a través de la acumulación de variaciones ligeras pero útiles que le da la mano de la Naturaleza. Pero la Selección Natural [...] es un poder incesantemente listo para actuar y es inconmensurablemente superior a los débiles esfuerzos del hombre, como las obras de la Naturaleza superan a las del Arte” (Darwin 1859, p. 61). El ejercicio de este poder, inexorable como las leyes de la materia que lo rigen, ha determinado que “el objeto más exaltado que somos capaces de concebir, esto es, la producción de los animales superiores sea una consecuencia directa de la guerra de la naturaleza, de la hambruna y la muerte” (p. 490). Así, “desde un origen tan simple, mientras este planeta sigue girando de acuerdo con la ley fija de la gravedad, ha evolucionado y evoluciona un sinfín de formas sumamente admirables y de suma belleza”: diseños sin designio²⁵.

²⁴ Cf. Darwin 1859, p. 61: “Debido a esta lucha por la vida, cualquier variación, por muy ligera que sea, no importa de qué causa provenga, si en alguna medida es ventajosa para un individuo de cualquier especie, en sus relaciones infinitamente complejas con otros organismos y con la naturaleza externa, tenderá a la preservación de ese individuo y será generalmente heredada por su progenie. La progenie también tendrá así una mejor oportunidad (*chance*) de sobrevivir, pues, de los muchos individuos de cualquier especie que nacen periódicamente no puede sobrevivir más que un número pequeño.”

²⁵ “...whilst this planet has gone cycling on according to the fixed law of gravity, from so simple a beginning endless forms most beautiful and most wonderful have been, and are being, evolved” (Darwin 1859, p. 490).

La publicación de *Origen de las Especies* en 1859 volcó la opinión educada en favor del transformismo, que la ciencia oficial había resistido firmemente hasta entonces. Pero una mayoría de los *cognoscenti* rechazó la selección natural y propuso alternativas, incluso neolamarckianas, al punto de que un docto y agudo historiador ha llamado “la revolución no-darwiniana” al vuelco ocurrido en 1859 en las ciencias de la vida (Bowler 1988). Otros, aceptándola, patrocinaron nuevas formas de servidumbre supersticiosa para el género humano: nuestra misión era servir al mejoramiento de la especie, o de la “raza”; dedicarnos a asegurar su triunfo en la lucha por la supervivencia. No supieron comprender que *la verdad* —descubierta por Darwin— *nos hace libres*: producto del azar asistido por la selección natural, no le debemos acatamiento a nada, y no tenemos otros fines ni valores que los que sepamos proponernos. Nietzsche habría sido el primer pensador que lo entendió así²⁶ —aunque Dostoyevski también atribuyó este entendimiento a algunos de sus personajes, a los que repudia—; pero hoy es un lugar común entre la gente educada y empieza a permear todos los grupos sociales, con consecuencias no siempre propicias al bienestar general. Cuando supera, mediante la síntesis con la genética del siglo XX, las limitaciones de las ideas de Darwin sobre la herencia, la teoría de la evolución ha debido admitir, en mayor o menor grado, la operación de la llamada “deriva genética aleatoria” (*random genetic drift*)²⁷ junto a la

²⁶ Al menos Dennett (1995, pp. 181ss.) entiende así a Nietzsche, si bien reconoce que este escribió varios pasajes llenos de inquina contra Darwin (KGW VI-3,114; VII-1, 701; VII-3, 25-26; VIII-1, 312; VIII-3, 95 y 107). El único que conozco donde respalda de lleno su posición, pero dándole crédito por ella a otros, me suena desdenoso: “Lo que nos separa lo mismo de Kant que de Platón y Leibniz es que creemos exclusivamente en el devenir también en cuanto a lo espiritual: somos históricos de cabo a rabo. Este es el gran vuelco. Lamarck y Hegel — Darwin es solo una resonancia (*eine Nachwirkung*). El modo de pensar de Heráclito y de Empédocles ha resucitado. El propio Kant no ha superado la *contradictio in adjecto* ‘espíritu puro’. Pero nosotros...” (KGW, VII-3, 162). Con todo, es muy verosímil que la lectura de Darwin haya despertado a Nietzsche del sueño dogmático, como señaló Walter Kaufmann (en el prefacio de Kaufmann 1950; citado por Dennett 1995, p. 182).

²⁷ Kimura (1983, p. 37) define la *deriva genética aleatoria* como “la fluctuación aleatoria de las frecuencias de los genes en una población, causada por el muestreo aleatorio de gametos en la reproducción”. Para entender sus implicaciones, consideremos una población ideal, cada uno de cuyos miembros tiene la misma probabilidad de procrear con cualquiera de ellos. En tal caso, en ausencia de presiones selectivas, la probabilidad de que un determinado gen esté representado en un miembro de la progenie depende únicamente de la frecuencia relativa inicial de ese gen en la población. Sin embargo, si la población es finita, la frecuencia relativa de ese gen en la próxima generación rara vez coincide exactamente con esa probabilidad. (El caso es similar al de un juego de dados: es

selección natural²⁸. Hay quienes consideran por eso que la biología actual ha superado a Darwin. Sin embargo, al subrayar las raíces aleatorias del árbol de la vida y su completa falta de propósito, ella no ha hecho sino avanzar más lejos en la misma dirección.

Habida cuenta de sus objetivos, no me parece entonces tan desalentada la forma que ha adoptado últimamente la propaganda anti-darwinista de ciertos grupos religiosos en los Estados Unidos. Por décadas promovieron sin éxito la enseñanza obligatoria en las escuelas del llamado “creacionismo”, entendido como la “doctrina científica alternativa” según la cual el relato del *Génesis* es esencialmente correcto y los restos fósiles que sugieren otra cosa han sido regados por Dios, para confusión de los infieles, en rocas muchísimo más recientes de lo que pretende la geología. Perdieron caso tras caso en los tribunales, debido al vínculo innegable entre esta doctrina y las confesiones judeo-cristianas que, aunque mayoritarias en el país, están excluidas de la educación pública por la constitución federal. Hará veinte años, posiblemente a raíz del fallo adverso de la Corte Suprema en el caso *Edwards v. Aguillard* (482 U.S. 578), algunos de esos grupos empezaron a propulsar, con abundante respaldo financiero, la doctrina del “diseño/diseño inteligente” (*Intelligent Design* o ID), la cual renueva el argumento del diseño/diseño guarneciéndolo con una complicada parafernalia matemática y bioquímica. Con ello, este toma un aire cien-

muy raro que se obtengan exactamente cinco ases cuando se lanza 30 veces un dado bien balanceado). En la tercera generación, la probabilidad del gen depende de su frecuencia relativa en la segunda, y nuevamente la frecuencia efectiva rara vez coincidirá con esa probabilidad; es posible que esté más cerca de la frecuencia inicial o también que diste más de ella. Por esta vía, un gen representado inicialmente en una parte de la población puede eventualmente estar presente en toda ella, o también desaparecer por completo. Para más detalles y una discusión de modelos más realistas, véase Templeton (2006), capítulos 4 y 5.

²⁸ Ya en la década de 1920, Sewall Wright defendió contra Ronald Fisher el rol activo de la deriva genética aleatoria en la evolución (*vide* Wright 1931; cf. Turner 1987). En 1968, el genetista japonés Motoo Kimura publicó en *Nature* un llamativo artículo, donde introdujo su teoría “neutralista” de la evolución molecular, según la cual la inmensa mayoría de las mutaciones genéticas no son favorables ni desfavorables para la supervivencia y la reproducibilidad del genoma portador y se fijan, si se fijan, por deriva genética (véase Kimura 1983, 1994). Como los resultados experimentales no concordaban suficientemente con la tesis de Kimura, su colaboradora Tomoko Ohta propuso la llamada “teoría casi neutral” (*nearly neutral theory of molecular evolution*, véase Ohta 1992, 2003). Sobre el valor de esta teoría aun para un “ultradarwinista” véase Dawkins 2004, p. 450.

tífico, que supuestamente justificaría su presentación dentro del horario de biología en las escuelas públicas de Estados Unidos, sin infringir la primera enmienda de la constitución federal, que prohíbe cualquier medida tendiente a darle un estatuto oficial a la religión (*establishment of religion*). El ID en el terreno de la biología molecular y evolucionista ha sido propuesto por el bioquímico católico Michael Behe (1996) y el teólogo protestante William A. Dembski (1998, 2002), entre otros muchos²⁹. Invocando la extrema improbabilidad del diseño del universo físico en general, y de los organismos terrestres y su básica configuración química en particular, estos autores concluyen que todo ello solo es posible si obedece al designio de una persona muy inteligente y poderosa. Este modo de argumentar evidentemente no da pábulo a una interpretación literal del *Génesis* ni refuta el transformismo o la descendencia de todos los organismos de un antepasado común. Solo se opone a la “idea peligrosa” de Darwin. Considerando la tremenda bulla que el ID ha generado, la modestia de sus conclusiones induce a pensar que, a medida que la mentalidad civilizada se torna indiferente e incluso hostil a la posibilidad misma del teísmo, los creyentes se han ido resignando a mantener abierta aunque más no sea una estrecha rendija que les permita profesar su fe sin incurrir de inmediato en los reproches de cruda ignorancia e irracionalidad. Sea de ello lo que fuere, todos tenemos una deuda de gratitud con los apologistas del ID, porque, al insistir en ciertos procesos como el ciclo del ácido cítrico o la coagulación de la sangre de los vertebrados, o en estructuras como el flagelo bacteriano, que según ellos era imposible que se gestaran por mutación aleatoria y selección natural, han movido a los biólogos evolucionistas a indagarlos y explicarlos con mayor precisión y detalle³⁰. Así, en su rol canónico de abogados del diablo, los partidarios del ID contribuyen a la gloria de Darwin y de la verdad que descubrió.

²⁹ El debate en torno al ID ha generado una literatura abundantísima, en pro y en contra. La argumentación de sus defensores —aunque sufre de los vicios congénitos de la apologética— es sofisticada y por eso ha estimulado a excelentes autores a escribir libros y artículos en su contra. Para una visión de conjunto, recomiendo el libro de Sarkar (2007); para quien tenga poco tiempo, el breve artículo de Wilkins y Elsberry (2001).

³⁰ Véase, por ejemplo, Huynen *et al.* (1999), Jiang y Doolittle (2003), Davidson *et al.* (2003), Bardy *et al.* (2003).

REFERENCIAS

- Ariew, Andrew (2008): "Population Thinking". En M. Ruse (ed.), *The Oxford Handbook of the Philosophy of Biology*. Oxford: Oxford University Press. Pp. 64-86.
- Babbage, Charles (1838): *The Ninth Bridgewater Treatise: A Fragment*. Londres: John Murray, segunda edición.
- Bardy, Sonia L., Sandy Y. M. Ng y Ken F. Jarrell (2003): "Prokaryotic Motility Structures". En *Microbiology* 149: 295-304.
- Barthélemy-Madaule, Madeleine (1979): *Lamarck ou le mythe du précurseur*. París: Seuil.
- Beddall, Barbara G. (1968): "Wallace, Darwin, and the Theory of Natural Selection: A Study in the Development of Ideas and Attitudes". En *Journal of the History of Biology* 1: 261-323.
- Behe, Michael (2006): *Darwin's Black Box: The Biochemical Challenge to Evolution*. Nueva York: Free Press.
- Bell, Charles (1833): *The Hand: Its Mechanism and Vital Endowments in Evincing Design*. Londres: William Pickering.
- Bergson, Henri (1948): *L'évolution créatrice*. París: Presses Universitaires de France, 77ª edición.
- Bowler, Peter J. (1988): *The Non-Darwinian Revolution: Reinterpreting a Historical Myth*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Buffon, Georges-Louis Leclerc, Comte de (1753): *Histoire naturelle, générale et particulière, avec la description du cabinet du Roy*. Cuarto tomo. París: Imprimerie Royale.
- Chambers, Robert (1845): *Vestiges of the Natural History of Creation*. New York: Wiley and Putnam segunda edición, de la tercera edición London, corregida en forma importante por el autor.
- Cicerón: *De natura deorum*. En Cicero, *De Natura Deorum – Academica*. Con traducción al inglés de H. Rackham. Cambridge, MA: Harvard University Press (Loeb Classical Library), 1979.
- Darwin, Charles (1958): *The Autobiography of Charles Darwin 1809-1882*. Con las omisiones originales restituidas. Edición, apéndice y notas de su nieta Nora Barlow. Londre: Collins.
- (1858): "On the Variation of Organic Beings in a state of Nature; on the Natural Means of Selection; on the Comparison of Domestic Races and true Species". En *Proceedings of the Linnean Society of London* 3: 46-53.
- (1859): *On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life*. Londres: John Murray.
- Darwin, Francis, ed. (1887): *The Life and Letters of Charles Darwin, Including an Autobiographical Chapter*. 3 vols. Londres: John Murray.
- (1909): *The Foundations of The Origin of Species: Two Essays Written in 1842 and 1844*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davidson, C. J., E. G. Tuddenham y J. H. McVey (2003): "450 million Years of Hemostasis". En *Journal of Thrombosis & Haemostasis* 1: 1487-1494
- Dawkins, Richard (2004): *The Ancestor's Tale: A Pilgrimage to the Dawn of Evolution*. Boston: Houghton Mifflin.
- Dembski, William A. (1998): *The Design Inference: Eliminating Chance through Small Probabilities*. Cambridge: Cambridge University Press.

- (2002): *No Free Lunch: Why Specified Complexity Cannot Be Purchased Without Intelligence*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Dennett, Daniel C. (1995): *Darwin's Dangerous Idea: Evolution and the Meanings of Life*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Denzinger, Henricus (2005): *Enchiridion symbolorum definitionum et declarationum de rebus fidei et morum*. Corregido, aumentado, traducido al alemán y editado por Peter Hünnerman, con ayuda de Helmut Hoping. Freiburg: Herder, 4ª edición.
- Derrida, Jacques (1978): *La Vérité en Peinture*. París: Flammarion.
- Desmond, Adrian y James Moore (1991): *Darwin: The Life of a Tormented Evolutionist*. Nueva York: W.W. Norton & Co.
- Diderot, Denis (1769): *Le Rêve de d'Alembert*. En Diderot *Œuvres Philosophiques*. Editor: Paul Vernière. París: Garnier, s/f. Pp. 285-371.
- Garrido, Juan Manuel (2009): "Without World". En *The New Centennial Review* 8: 119-137.
- Gayon, Jean (1998): *Darwinism's Struggle for Survival: Heredity and the Hypothesis of Natural Selection*. Traducción desde el francés por M. Cobb. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gould, Stephen Jay (1983): "The Hardening of the Modern Synthesis". En Marjorie Grene (ed.), *Dimensions of Darwinism: Themes and Counterthemes in Twentieth-Century Evolutionary Theory*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 71-93.
- Herschel, John Frederick William (1830): *A Preliminary Discourse on the Study of Natural Philosophy*. Londres: Longman, Rees, Orme, Brown, & Green, and John Taylor.
- Hodge, M. J. S. y David Kohn (1985): "The Immediate Origins of Natural Selection". En D. Kohn, *The Darwinian Heritage*. Princeton, NJ: Princeton University Press. Pp. 185-206.
- Hume, David (1779): *Dialogues Concerning Natural Religion*. Londres: s/e, segunda edición.
- Huynen, Martijn A., Thomas Dandekar y Peer Bork (1999): "Variation and Evolution of the Citric-Acid Cycle: A Genomic Perspective". En *Trends in Microbiology* 7: 281-291.
- Israel, Jonathan I. (2001): *Radical Enlightenment: Philosophy and the Making of Modernity*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenofonte. *Memorabilia*. En *Xenophontis opera omnia*. Editado por E.C. Marchant. Oxford: Clarendon Press, segunda edición, 1971.
- Jiang, Yong y Russell F. Doolittle (2003): "The Evolution of Vertebrate Blood Coagulation as Viewed from a Comparison of Puffer Fish and Sea Squirt Genomes". En *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 100: 7527-7532.
- Kant, Immanuel (A) (1781): *Kritik der reinen Vernunft*. Riga: Hartknoch.
- (B): *Kritik der reinen Vernunft*. Segunda edición mejorada aquí y allá. Riga: Hartknoch, 1787.
- (1790): *Kritik der Urteilkraft*. Berlín: Lagarde und Friedrich.
- (Ak): *Kant's gesammelte Schriften*. Edición de la Academia Prusiana, luego Alemana, de Ciencias en Berlín (vols. 1-23), y de la Academia de Ciencias en Göttingen (vols. 24, 25, 27-29). Berlín, 1902-.
- Kaufmann, Walter (1950): *Nietzsche: Philosopher, Psychologist, Antichrist*. Princeton NJ: Princeton University Press.

- Kimura, Motoo (1968): "Evolutionary Rate at the Molecular Level". En *Nature* 217: 624-626.
- (1983): *The Neutral Theory of Molecular Evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1994): *Population Genetics, Molecular Evolution, and the Neutral Theory: Selected Papers*. T. Naoyuki (ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Kottler, Malcolm J. (1985): "Charles Darwin and Alfred Russel Wallace: Two Decades of Debate over Natural Selection". En D. Kohn, *The Darwinian Heritage*. Princeton, NJ: Princeton University Press. Pp. 367-432.
- Kutschera, U. (2003): "A Comparative Analysis of the Darwin-Wallace Papers and the Development of the Concept of Natural Selection". En *Theory in Biosciences* 122: 343-359.
- Lamarck, Jean-Baptiste (1802): *Recherches sur l'organisation des corps vivans et particulièrement sur son origine, sur la cause de ses développemens et des progrès de sa composition, et sur celle qui, tendant continuellement à la détruire dans chaque individu, amène nécessairement sa mort; précédé du discours d'ouverture du cours de zoologie, donné dans le Muséum National d'Histoire Naturelle*. Paris: Maillard.
- (1809): *Philosophie zoologique*. 2 vols. Paris: Dentu.
- Landau, Misia (1991): *Narratives of Human Evolution*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Largent, Mark A. (2009): "Darwin's Analogy between Artificial and Natural Selection in the *Origin of Species*". En M. Ruse y R. J. Richards, *The Cambridge Companion to «The Origin of Species»*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 14-29.
- Long, A. A. y D. N. Sedley (1987): *The Hellenistic Philosophers*. 2 vols. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newton, Isaac (1713): *Philosophiæ naturalis principia mathematica*. Segunda edición aumentada y corregida. Cantabrigiæ: s/e.
- (1726): *Philosophiæ naturalis principia mathematica*. Tercera edición aumentada y corregida. Londres: W. & J. Innys. Londres. Apud Guil. & Joh. Innys, Regiæ Societatis typographos.
- Nietzsche, Friedrich (KGW): *Werke*. Kritische Gesamtausgabe. Edición de Giorgio Colli y Mazzino Montanari. Berlín: Walter de Gruyter, 1967.
- Ohta, Tomoko (1992): "The Nearly Neutral Theory of Molecular Evolution". En *Annual Review of Ecology and Systematics* 23: 263-286.
- (2003): "The Nearly Neutral Theory with Special Reference to Interactions at the Molecular Level". En J. P. Crutchfield y P. Schuster (eds.), *Evolutionary Dynamics: Exploring the Interplay of Selection, Accident, Neutrality, and Function*. Oxford: Oxford University Press. Pp. 219-230.
- Ospovat, Dov (1981): *The Development of Darwin's Theory: Natural History, Natural Theology, and Natural Selection, 1838-1859*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paley, William (1809): *Natural Theology; or, Evidences of the Existence and Attributes of the Deity. Collected from the Appearances of Nature*. London: J. Faulder, edición número 12.
- Platón: *Platonis opera*. 5 vols. Editor: Johannes Burnet. Oxford: Clarendon Press, 1967. (He utilizado esta edición. Como es habitual, remito a las páginas de la edición de Stephanus, París 1578).

- Prout, William (1834): *Chemistry, Meteorology, and the Function of Digestion Considered with Reference to Natural Theology*. Londres: William Pickering, segunda edición.
- Richards, Robert J. (2003): *The Romantic Conception of Life: Science and Philosophy in the Age of Goethe*. Chicago: University of Chicago Press.
- (2009): “Darwin’s Theory of Natural Selection and its Moral Purpose”. En M. Ruse y R. J. Richards, *The Cambridge Companion to “The Origin of Species”*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 47-66.
- Ruse, Michael (2004): “The Romantic Conception of Robert J. Richards”. En *Journal of the History of Biology* 37: 3-23.
- Sarkar, Sahotra (2007): *Doubting Darwin? Creationist Designs on Evolution*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Sloan, Phillip R. (1995): “The Long Delay”. En *Biology and Philosophy* 10: 475-482.
- Spinoza, Benedictus: *Opera*. 4 vols. Edición de C. Gebhardt. Heidelberg: Carl Winters Universitätsbuchhandlung, s/f.
- Stauffer, R.C., ed. (1975): *Charles Darwin’s Natural Selection; being the second part of his big species book written from 1856 to 1858*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Templeton, Alan R. (2006): *Population Genetics and Microevolutionary Theory*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Torretti, Roberto (2006): *Estudios Filosóficos 1957-1987*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Turner, John R. G. (1987): “Random Genetic Drift, R.A. Fisher, and the Oxford School of Ecological Genetics”. En L. Krüger *et al.*, *The Probabilistic Revolution*. Volume 2: Ideas in the Sciences. Cambridge, MA: MIT Press. Pp. 313-354.
- Wallace, Alfred Russel (1858): “On the Tendency of Varieties to Depart Indefinitely From the Original Type”. En *Proceedings of the Linnean Society of London* 3: 53-62.
- Whewell, William (1833): *Astronomy and General Physics Considered with Reference to Natural Theology*. Londres : William Pickering.
- (1837): *History of the Inductive Sciences, from the Earliest to the Present Times*. Londres: J. W. Parker.
- (1847): *The Philosophy of the Inductive Sciences, Founded upon their History*. Nueva edición, con correcciones y adiciones, y un apéndice que contiene ensayos filosóficos no publicados anteriormente. 2 vols. Londres: J. W. Parker.
- Wilkins, John y Wesley Elsberry (2001): “The Advantages of Theft over Toil: The Design Inference and Arguing from Ignorance”. En *Biology and Philosophy* 16: 709-722.
- Wright, Sewall (1931): “Evolution in Mendelian Populations”. En *Genetics* 16: 97-159. □

LA INFLUENCIA DE LA NUEVA PEDAGOGÍA EN LA EDUCACIÓN: EL EJEMPLO DE SUECIA*

Inger Enkvist

Tras aludir brevemente a la práctica de la nueva pedagogía en las aulas chilenas, en estas páginas Inger Enkvist contrapone dos experiencias suecas que ilustran que la buena calidad educativa tiene que ver más con un enfoque en la lectoescritura y el esfuerzo, y no tanto con las nuevas tecnologías o la autonomía de los alumnos. Se señala que la calidad de la educación en Suecia era excelente hasta que comenzaron a incorporarse una serie de reformas, alrededor de 1970, cuyo soporte ha estado relacionado con el constructivismo. Los cambios, se señala, han supuesto el reemplazo, como meta principal de la educación, de los conocimientos de las materias por la igualdad entre los alumnos, dándose mucha importancia al origen socioeconómico del alumno, a factores psicológicos como la motivación y a la preparación del docente para presentar el aprendizaje en

INGER ENKVIST. Doctora en Letras por la Universidad de Goteborg. Catedrática de español en la Universidad de Lund, Suecia, y asesora del Ministerio de Educación sueco. Con una vasta experiencia docente en educación primaria, secundaria y universitaria, se ha especializado en el estudio comparativo de los sistemas de educación.

* Texto basado en la presentación de la autora en el seminario “¿La educación desvirtuada? Teorías del aprendizaje y su efectividad”, realizado en el Centro de Estudios Públicos el 10 de agosto de 2009.

Véase también en esta edición la mesa redonda que tuvo lugar a continuación de la exposición de Inger Enkvist, con la participación de Francisco Claro, Diego Ibáñez L., Cristián Cox, Andrea Rolla y Arturo Fontaine. (N. del E.)

Estudios Públicos, 115 (invierno 2009).

forma atractiva e incluso lúdica. Finalmente, se presentan datos que muestran el deterioro que ha tenido la calidad de la educación en Suecia, advirtiéndose que la base ideológica de los cambios realizados ha impedido o retrasado la necesaria rectificación.

Palabras clave: reformas del sistema educativo en Suecia; calidad de la educación; nueva pedagogía de la educación; sociología de la educación; igualitarismo; constructivismo; prácticas docentes en Chile.

Antes de comenzar mi exposición sobre Suecia quisiera aludir a algunas experiencias chilenas que muestran que lo que lo voy a decir sobre Suecia también tiene vigencia en Chile, porque en ambos países se han impuesto las mismas tendencias en la educación. Se trata de un fenómeno internacional.

En particular, voy referirme a la serie documental titulada “Salir Adelante” que ha realizado el cineasta chileno David Benavente. La serie recoge la filmación de clases de doce profesores en distintos establecimientos públicos de educación básica y secundaria en Chile. Cada video muestra a un grupo de alumnos y a su profesor, pero también cómo es el ambiente general del colegio.

En el video “Verde que te quiero verde” vemos a un grupo de alumnos de educación primaria en un barrio de escasos recursos. Una buena parte del documental la ocupa un chico llamado Roberto que, con la ayuda de su madre, da cuenta de un trabajo sobre el león, preparado minuciosamente en casa. La madre está presente en la presentación y ayuda a su hijo formulando preguntas. Después, los otros chicos felicitan a su compañero. Más tarde, los chicos preparan *posters* sobre temas diversos. El video termina con las reflexiones del profesor sobre la educación y con una serie de entrevistas a un grupo de madres, todas las cuales dicen que valoran mucho el hecho de que sus hijos puedan llegar más lejos que ellas. Las últimas imágenes corresponden a fotos del álbum familiar del profesor que lo muestran en diferentes épocas de su vida.

Ese tipo de documental es muy valioso porque muestra un ambiente educativo y no sólo un dato suelto. Además, está hecho sin una agenda ideológica previa y con gran respeto por el profesor, los alum-

nos y sus madres. Es un acierto que no haya voz en *off* que comente lo que está pasando.

La imagen que entrega el documental es seductora a primera vista. Casi parece idílica: un profesor de buena voluntad y con mucho corazón, niños tranquilos y contentos y madres entusiastas. El profesor merece un elogio por haber logrado un clima de estudio y de participación. Sin embargo, también se advierte que el profesor está influido por las modas pedagógicas porque afirma que el conocimiento lo construyen los alumnos, a pesar de que se oye decir en el video que los datos sobre el león los han sacado Roberto y su mamá del internet. Pero los espectadores no sabemos si la presentación de Roberto pertenece o no a un estudio sistemático de los animales y si va a haber repaso de los datos. Es decir, a partir de lo que vemos es imposible saber si se trata de un método eficaz de usar el tiempo de los alumnos. Como suelen hacer los profesores que han recibido una formación durante los últimos decenios, el profesor privilegia que los niños elijan sus enfoques y que practiquen el arte de hacer presentaciones. Posiblemente piensa que así los alumnos aprenden mejor. Sin embargo, esto no está probado. También despiertan dudas la variedad y poca profundidad de los temas que se trabajan en los *posters*. Da la impresión de una falta de cohesión en el planteamiento de la tarea. Podría pensarse que la actividad se hace porque es divertida más que como la conclusión de un trabajo serio. También hay que volver a subrayar que los datos entregados por el video no nos permiten pronunciarnos sobre el efecto a largo plazo de lo que vemos. Lo que el espectador puede ver es un ambiente y unas actividades, no los conocimientos a largo plazo de los alumnos.

El segundo video se llama “El fluir de la conciencia”. En este caso se trata de una clase de literatura para alumnos de unos 16 a 17 años que están finalizando sus estudios. El profesor explica los conceptos “soliloquio” y “fluir de la conciencia” y se leen en voz alta unos párrafos de una fotocopia sobre esos conceptos. Después el profesor propone ejercicios prácticos. Los alumnos escriben durante unos minutos y luego el profesor pide a algunos de ellos que lean en voz alta lo que han escrito. Las tareas realizadas por los alumnos durante la clase son variadas y el ambiente relajado. El documental termina con unas breves entrevistas a los estudiantes.

También esta clase muestra una influencia de las nuevas tendencias. Los alumnos “hacen” cosas y son “activos”, pero el espectador

no puede inferir nada de los conocimientos a largo plazo. Obviamente, el espectador tampoco puede concluir si hay otras maneras más eficaces de utilizar el tiempo. Lo que sí se transmite es que los alumnos están contentos con el profesor.

El espectador podría hacer dos observaciones. La primera es que los alumnos se ven relajados, muy relajados. Está bien que no estén tensos, a disgusto, pero hay una diferencia entre estar en una cafetería charlando con los amigos y estar realizando un trabajo importante que supone una inversión del Estado y que también supone un esfuerzo personal precisamente para “salir adelante”. La segunda observación está ligada a la primera y es que estos alumnos hablan como si tuvieran 12 años. Están en clase de literatura pero no mencionan a autores, no utilizan terminología literaria sino que hablan como si estuvieran hablando por ejemplo con su madre. No se oyen palabrotas pero tampoco un lenguaje culto.

En las entrevistas, los alumnos dicen uno tras otro que si el profesor les gusta, estudian. Lo mismo vale para las materias: si la materia les gusta, estudian; si no, no estudian. Una de las entrevistas puede ilustrar y resumir estas observaciones. Se le pregunta a uno de los chicos si prefiere el soliloquio o el fluir de la conciencia. El chico contesta que le gusta más el fluir de la conciencia porque no le cuesta nada. Lo que está diciendo el chico, sin darse cuenta, es que (1) le parece normal pronunciarse sobre el contenido de los estudios basándose en su gusto, no en lo que proponen los especialistas que han confeccionado el programa. (2) Prefiere lo irracional, representado acá por el fluir de la conciencia, a lo racional, el soliloquio. Es decir que unos diez años de escolarización no le han convencido de que lo racional es mejor que lo irracional. (3) No le gustan los esfuerzos. La escuela hoy en día permite que los alumnos sigan en el sistema escolar aunque no hagan esfuerzos ni aprendan. Lo que hay que destacar en particular en esta entrevista es que el propio chico cree tener derecho a rechazar los valores del estudio pero, al mismo tiempo, seguir siendo un alumno legítimo. Considera que esta postura frente a lo educativo cae dentro del campo de las opiniones personales y el joven afirma con toda naturalidad su derecho a tener su propia opinión y a basar su actuación como alumno en esa opinión. Es probable que casi todos los profesores hayan oído este tipo de razonamiento tantas veces que ya no se dan cuenta de lo anómalo que es lo que dice el chico. El chico es

un perfecto producto de las nuevas tendencias pedagógicas que se van a describir a continuación. Lo que ha sucedido en Suecia muestra que si los métodos recién descritos no funcionan en Chile tampoco funcionan en Suecia, es decir, la culpa no la tienen ni Chile ni Suecia sino las ideas que se han introducido en el mundo de la educación.

1. VISTAZO HISTÓRICO A LA EDUCACIÓN EN SUECIA

Cuatro datos sobre Suecia pueden facilitar la comprensión de su historia educativa. (1) El país ha gozado de una paz sostenida en los últimos doscientos años, ya que la última guerra finalizó en 1809; (2) hacia fines del siglo XIX se colocaron los cimientos de lo que se traduciría en un rápido desarrollo industrial basado en los inventos de ingeniería y la creación de importantes empresas industriales; (3) tras haber sido un país relativamente pobre hasta los años 1930, Suecia llegó a estar entre los tres países del mundo de más alto nivel de vida alrededor de 1970, cuando empezó la marcha atrás; (4) el último dato es político: desde los años treinta en adelante, Suecia ha sido gobernada casi ininterrumpidamente por el partido socialdemócrata, por lo que hablar de la política sueca del siglo XX es hablar de la política de la socialdemocracia sueca.

En Suecia, prácticamente desde el siglo XVIII casi toda la población sabía leer. Es sorprendente que una nación agraria en la periferia de Europa, fuese uno de los primeros países alfabetizados, quizá el primero, mientras que en el sur de Europa la alfabetización no fue general sino hasta bien avanzado el siglo XX. Por otro lado, una alfabetización temprana es típica de los países protestantes por la exigencia de que el cristiano pueda leer la palabra de Dios. La práctica de que el pastor visitara los hogares de sus feligreses para asegurarse de que todos supieran leer y recitar los fundamentos de la doctrina cristiana hizo que ya antes de que se introdujera la escuela obligatoria en 1842 la mayoría de los suecos supieran leer. Con una población alfabetizada se facilita la administración de un Estado organizado, algo que ha sido una particularidad sueca.

El desarrollo de la escuela sueca durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX es similar al de otros países en el norte de Europa. La escuela funcionó como una palanca social en el sentido de

que los hijos de campesinos y de obreros podían avanzar socialmente a través de la escuela, haciendo lo que se suele denominar en Suecia “el viaje de clase”. El primer paso solía consistir en estudiar para ejercer el magisterio. La tradición sueca es tener una escuela pública y gratuita. Casi no ha habido escuelas privadas y los maestros y profesores han tenido una formación adecuada. Hasta 1970, la reválida del bachillerato¹ funcionó para el joven como símbolo de aceptación no sólo académico sino también social.

Uno de los escritos más interesantes dedicados a la escuela sueca es la tesis doctoral en ciencias políticas de Karin Hadenius (1990). La autora estudió el camino hacia la escuela comprensiva sueca², que comienza a mediados de los años cincuenta del siglo pasado, cuando se presentó la necesidad de expandir el sistema escolar tanto por razones democráticas como para tener una mano de obra calificada. En las sesiones del Parlamento de los años cincuenta se habla de aprovechar todos los talentos y de darles a todos los jóvenes una oportunidad. El concepto de igualdad se entiende como la obligación de hacer desaparecer los obstáculos para el acceso a los estudios. Todos los partidos sin excepción exigen una enseñanza de calidad. Sin embargo, cuando nos acercamos a los años setenta, el concepto de igualdad va adquiriendo significados diferentes: empieza a utilizarse como igual respeto para cualquier tipo de estudio; se introducen denominaciones iguales para cursos diferentes y a cursos de diferentes niveles se les atribuye igual valor para acceder a estudios superiores; finalmente, el concepto de igualdad viene a significar algo que podría llamarse el derecho de los alumnos a obtener un resultado igual. Hadenius subraya

¹ La reválida del bachillerato es el examen después de haber concluido los estudios de bachillerato, más o menos a los 19 años de edad. En francés: *le bac*.

² Breve nota sobre el sistema escolar sueco: a partir de 6 años hay una clase obligatoria preescolar con 3 horas diarias, la “verdadera” escolarización obligatoria y gratuita empieza a los 7 años y termina a los 16. El modelo que se aplica es el de la escuela comprensiva en el sentido de que los niños entran al colegio más cercano y siguen con los mismos compañeros hasta el término de la escolarización obligatoria. Como complemento, desde hace unos 15 años existen escuelas “concertadas” que también son estatales, gratuitas y siguen el plan de estudio estatal pero están más libres en cuanto a la selección de profesores. Sólo en algunos casos contados hay una impronta religiosa en las escuelas concertadas.

Entre los 16 y los 19 años, los alumnos estudian dentro de un sistema también unificado, el “bachillerato unificado”, que contiene tanto la formación profesional como la enseñanza preuniversitaria (científico-humanista). Además existen escuelas concertadas de bachillerato.

discretamente que es difícil darles a todos la misma educación, puesto que diferentes personas extraen diferente provecho de aquello que se les ofrece. La libertad de elegir entre diferentes opciones educativas ha disminuido con cada nueva reforma, con un resultado tan negativo para los alumnos intelectuales como para los no intelectuales: si se puede elegir entre materias que no le interesan a uno, no se tiene mucha libertad, y de manera igual, si se puede estudiar una materia que le interesa a uno pero no se puede elegir el nivel, tampoco se tiene mucha libertad. En Suecia, todo lo que significa agrupar a los alumnos según un criterio distinto a la edad ha venido a llamarse “diferenciación”.

Lo fundamental para entender la historia escolar de la última mitad del siglo XX son los conceptos de “escuela comprensiva” y de “clase cohesionada”, conceptos que significan que los alumnos deben estudiar los mismos cursos con los mismos compañeros desde el primer año hasta la edad de dieciséis años. La decisión parlamentaria de introducir obligatoriamente la clase cohesionada hasta los dieciséis años se basó en la suposición de que en el futuro se podrían encontrar nuevos métodos de trabajo que reemplazarían las opciones y los itinerarios de estudio diferenciados. Los problemas de motivación se solucionarían con el aumento de materias prácticas (como cocina, taller de manualidades, tecnología) y de orientación profesional. Durante las décadas de 1960 y 1970, los portavoces de la socialdemocracia insistían en que la reforma escolar era una reforma política y no pedagógica; es decir, el hecho de que los alumnos pudieran aprender menos no influyó en su decisión. La nueva escuela, bautizada “escuela de base”, escolarizaría más tiempo a más jóvenes, pero con la introducción simultánea de la nueva pedagogía, como resultado hubo un descenso significativo en el nivel, comparado con el sistema anterior.

Todo esto significa que el Parlamento sueco decide construir un sistema escolar basado en una imagen ideológica, y no realista, de las personas. Un teórico de la década de los sesenta, que estaba a favor de los cambios, manifestaba que los niños de hogares con mayores recursos llegarían a ejercer una influencia dominante, contribuyendo a elevar a aquellos escasamente dotados desde el punto de vista de actitudes y conocimiento. Los intelectualmente más dotados aprenderían menos, pero se enriquecerían en conocimiento humano y en capacidad de colaboración. Los representantes de los docentes que tomaron parte en la enseñanza experimental previa a la decisión señalaron que esto no

ocurría, sino que los alumnos no dotados para los estudios tenían una influencia claramente negativa en aquellos más dotados, y que éstos a menudo se volvían holgazanes e indiferentes con respecto al trabajo escolar, y hasta impacientes y fastidiosos, porque los maestros no alcanzaban a mantenerlos ocupados. Así, la escuela pasó de “enseñar” a “mantener ocupados” a una parte de los alumnos a los cuales no consigue enseñar. Para un docente es desconcertante leer estos documentos. Es increíble que el Parlamento pudiera tomar una decisión en base a supuestos no validados. Se exige que los docentes hagan algo que no se ha demostrado que se pueda hacer, al mismo tiempo que se les culpa porque la realidad (los resultados) no concuerda con las expectativas.

Si hay que señalar un punto de ruptura se podría mencionar el año simbólico de 1968. Se introduce en 1969 el nuevo plan de estudios, el discurso sobre los talentos desaparece y se suprime la reválida [examen] a la edad de dieciséis años. Se elimina la repetición del año no aprobado, que hace responsable al alumno de lo no aprendido, y se incorpora la noción de que la escuela es la responsable si el alumno no aprende. Lo central es la organización de la escuela y no los conocimientos de los alumnos. El principal objeto de discusión es cómo desarrollar la colaboración entre alumnos de diferentes grupos sociales. En palabras de Hadenius: las reformas son “inesperadas”, puesto que todas las investigaciones y las opiniones expresadas por los docentes se oponían a la introducción de una uniformidad adicional del sistema escolar. No se habla de enseñar a los alumnos estimulando también su desarrollo social, sino que se antepone lo social a lo cognitivo. La nueva escuela entrega cada vez menos cultura general, y es lógico que entonces se proponga que las destrezas sociales y prácticas sean promovidas a metas. El aumento de horas para las materias prácticas se presenta con la intención manifiesta de aumentar la convivencia y darles a los alumnos no tan dotados intelectualmente la posibilidad de lucirse en el grupo.

La idea de la clase cohesionada es instaurada con una válvula de escape: la enseñanza “especial” es un apoyo para los que no aprenden al mismo ritmo que sus compañeros. El objetivo político tras la escuela comprensiva es borrar las fronteras e impedir el surgimiento de una meritocracia. La idea subyacente más importante de la clase cohesionada es que aquellos que están interesados en los estudios no puedan

integrar un grupo propio, diferenciado. Sin embargo, la desaparición de las fronteras va a golpear duramente también a “los cansados de los libros”, observándose un aumento constante de la necesidad de enseñanza especial.

A comienzos de la escuela comprensiva la igualdad se entiende como tratar a todos los alumnos de la misma manera, pero cada vez más aparecen rasgos que apuntan a entenderla como igualdad de resultados. Se recorta fuertemente el contenido en el plan de estudios para facilitar las posibilidades de todos de seguir la enseñanza. Cuando se adopta la siguiente ley escolar importante, en 1974, se introduce una materia de libre elección, como el baile, el *batik* o la pesca. Al mismo tiempo han desaparecido las alternativas de las materias escolares tradicionales. En estas clases de “libre elección”, personas sin conexión con la escuela pueden enseñar, y con esto se introduce, por primera vez en los tiempos modernos, la enseñanza en la escuela pública a cargo de personas sin formación docente.

La reforma de 1974 quiere aumentar la igualdad a través de alargar el día escolar de tal manera que la mayor parte de las vivencias de los alumnos sea común. Sin embargo, los problemas económicos en los ayuntamientos hacen que esta reforma tenga poco impacto. La enseñanza especial se modifica, y la novedad es que los alumnos cansados de los libros, y que tal vez resultan molestos para los demás alumnos, ya no son separados de la clase cohesionada sino que deben permanecer en el aula, pero con un profesor extra para ellos. Esta reforma no toma en cuenta cómo esto no permite que haya un ambiente de trabajo adecuado. Tampoco toma en cuenta que varias investigaciones han mostrado que muchos alumnos con problemas de aprendizaje aprenden más y mejor en un grupo propio; es decir, el objetivo de la convivencia se hace prevalecer también para los alumnos con problemas.

A mediados de los años setenta, la pedagogía preescolar que se supone progresista “se toma” la escuela. Se habla de “procesos” y no de “resultados” de la enseñanza; en muchos casos, la participación llega a ser suficiente para ser promovido, independientemente de si ha tenido lugar algún aprendizaje. La ley escolar de 1979 introduce el concepto de estudio temático, que presupone la unión de las materias escolares en bloques para borrar las fronteras entre materias. También se incorporan dos materias obligatorias nuevas, más prácticas: el cono-

cimiento del cuidado de los niños y la tecnología como asignatura. Estas materias tienen pocas horas semanales, pero las calificaciones obtenidas en ellas valen lo mismo para ingresar al Bachillerato que la calificación obtenida en matemáticas. La enseñanza que no todos pueden asimilar ha disminuido mucho. No se reciben calificaciones hasta el séptimo año escolar. Prácticamente, se ha introducido aquí un tipo de reválida (examen) automática a la edad de dieciséis años, de manera que todos los alumnos son promovidos sin que necesiten someterse a un examen.

Durante la década de los setenta, además, se fusionan el bachillerato superior (estudios preuniversitarios) y la formación profesional dentro de un mismo programa y establecimiento. Una de las muchas paradojas es que las exigencias para tener acceso a una de las escasas vacantes para estudiar peluquería son altísimas, porque los estudios son caros y por tanto las vacantes son limitadas, pero para estudiar materias teóricas sobran las plazas, porque se trata de estudios baratos. Eso hace que las asignaturas teóricas contengan alumnos sin la preparación adecuada, lo que obliga a los profesores a bajar las exigencias, una tendencia reforzada por el hecho de que ya no hay un examen al término del ciclo que muestre si los alumnos realmente han alcanzado los objetivos indicados en los planes de estudio.

Sociólogos como Carlsson (1995) han señalado que en el período en que Suecia dejó de ser un país agrícola pobre para transformarse en un país industrial exitoso, aproximadamente entre 1870 y 1970, estuvo a cargo de personas capacitadas dentro de la industria o dentro del Estado. Luego ocurrió algo impredecible y paradójico: los nuevos recursos económicos empezaron a ser utilizados por una nueva capa burocrática para un objetivo que ya no tenía que ver más con el desarrollo: la igualdad. En lugar de ser un Estado de educación y de derecho, basado en la protección de todos por la ley, Suecia empezó a convertirse en un Estado social. Presa de una embriaguez futurista, Suecia quiere cambiar. El futuro ciudadano pasa por una guardería estatal, luego por una escuela básica común y después por un bachillerato unificado³. Aquí empiezan a darse dos fenómenos simultáneos: por un lado, el rápido crecimiento de una burocracia de la educación y de

³ Bachillerato unificado: reúne en un mismo establecimiento y programa de estudios tanto las opciones preuniversitarias (humanista-científicas) como la formación profesional. Ahora todo se llama bachillerato.

los servicios sociales, reclutada y educada de una manera completamente diferente a la de los anteriores funcionarios al servicio del Estado de derecho y de educación; y, por otro lado, se introduce una terminología nueva que continuamente se refiere a la idea de igualdad, a la vez que se aleja de referencias anteriores. Lo que es nuevo en Suecia es que las reformas se basan más en ideología que en informes objetivos. Si toda esta nueva educación fuese valiosa, sugiere Carlsson, se habría elevado el estándar cultural y científico, pero, en lugar de ello, vemos un descenso en los conocimientos y un aumento de la falta de adaptación, es decir, la nueva burocracia de la escuela y de los servicios sociales no sólo no soluciona los problemas dentro de su campo sino que podría derechamente empeorarlos. Se puede hacer un experimento mental: si el docente pudiera disponer libremente de su tiempo y su esfuerzo de trabajo se midiera únicamente con la calidad del aprendizaje de los alumnos, ¿cuántos docentes organizarían la enseñanza tal como está organizada ahora y cuántos irían a las innumerables reuniones y conferencias de coordinación que ahora les roban tiempo y energía?

1.1. La descentralización

Demos un salto en el tiempo. En 1989 se lleva a cabo una “municipalización” de las escuelas, con lo cual se da otro gran paso hacia atrás en lo que se refiere a la calidad. Los sindicatos de los profesores de asignaturas teóricas protestan, pero eso no produce ningún efecto. Los ayuntamientos tienen ahora la responsabilidad total sobre las escuelas. Simultáneamente, una nueva ley estipuló que las escuelas se regirán no por reglas sino por objetivos. Esta reforma ha sido la más negativa de todas desde que se introdujo la escuela comprensiva. De un solo golpe las decisiones que tienen que ver con la educación se dejan en manos de personas que no tienen ninguna competencia especial en esta materia. La reforma se lleva a cabo al mismo tiempo que se difunde la idea de que cualquiera puede ser líder en cualquier tipo de organización, puesto que lo que se considera importante no son ya los conocimientos especializados sino la capacidad de liderazgo. Todo esto abre las puertas a las influencias personales y políticas, algo que no era común en Suecia, pero que es bien conocido en los países en vías de desarrollo o en las dictaduras. Lo que no se hace esperar es que los funcionarios del sector público pierden con-

fianza en el conocimiento y en la experiencia de los jefes. Muchos profesores deciden dejar la educación y buscar otro tipo de empleo.

La municipalización es lanzada al mismo tiempo que se ve venir cierta crisis económica que recorta el presupuesto de la educación. Además, los años noventa ven la llegada de nuevos grupos de refugiados, alumnos que no tienen los mismos conocimientos, de por sí ya fuertemente recortados, que los alumnos suecos. Aquí el lector podría hacer una pausa y preguntarse: si el gobierno decide, en estas circunstancias, aumentar como nunca antes la inversión en educación ¿a qué destinará el dinero? La sorprendente respuesta es: a la tecnología de la información. Las autoridades responsables continúan negándose a discutir el contenido, la exigencia y los niveles de la educación; prefieren hablar de individualización y de libertad de elección, pero dentro de un marco igualitario, anti intelectual y técnico. Durante treinta años, Suecia ha expandido el volumen de su sistema de educación, pero ha desmontado su calidad a pesar de los grandes recursos económicos que se han invertido en la escuela. Tenemos ahora personas que salen de una larga escolarización y no pueden leer adecuadamente a pesar de haber estudiado en un colegio con biblioteca y salas de computación.

El historiador de la escuela Richardson (1984) subraya que la mayoría de las decisiones políticas sobre la educación escolar se han adoptado por unanimidad en el Parlamento. Que tal unanimidad se haya podido alcanzar se entiende quizás cuando se mira más de cerca el idioma que se utiliza para describir la actividad de la escuela. Se habla no de las materias sino de los métodos. ¿Quién tiene algo en contra de conceptos como trabajo de investigación, arraigo en la realidad, trabajo a partir de un problema, desarrollo de destrezas, individualización y colaboración? No se dice, por lo tanto, qué o cuánto deben saber los alumnos. Cuando simultáneamente se dejan más cosas en manos de las autoridades locales, hay, como lo formula Richardson cuidadosamente: “visto desde una perspectiva histórica, una tendencia nueva”.

Un concepto importante para describir el desarrollo de los años noventa es la integración: integración entre la educación preescolar y los primeros grados de la escuela comprensiva; entre las actividades del tiempo libre y la escuela; entre los diferentes cursos en un mismo nivel; entre las materias anteriormente agrupadas por niveles; entre la enseñanza especial y el grupo cohesionado; entre las líneas de formación profesional y las líneas teóricas. En el bachillerato unificado se va aún

más allá en el esfuerzo de igualdad cuando se decide que los alumnos de todos los programas deben estudiar los mismos cursos básicos en las materias principales para que todos puedan acceder a la universidad. Ahora hemos llegado al punto en el que repartimos una especie de título a la edad de diecinueve años a todos los jóvenes que asisten al bachillerato unificado durante los años estipulados, sin que tengan que aprobar el examen.

1.2. Dos experiencias educativas ejemplares

Como se ha explicado, Suecia ha llegado a ser un “país probeta” en cuanto a la educación. Vamos a pasar revista a dos experiencias pedagógicas interesantes por ser lo más cercano que se puede llegar a precisiones de laboratorio en el campo de la pedagogía. Es difícil obtener circunstancias tan extremas, tan puras, como las que se van a comentar aquí. En el primer ejemplo se trata de una escuela en el norte de Suecia que aplicó durante cierto tiempo métodos ultramodernos y en el segundo, de un barrio de inmigrantes en las afueras de Estocolmo donde un grupo de alumnos y docentes trabajaron con métodos más tradicionales.

1.2.1. *El proyecto de Färila*

En un colegio de 350 alumnos en una provincia poco poblada al Norte de Suecia, además del presupuesto normal, se obtuvo dinero de un proyecto orientado a preparar para la vida laboral del futuro, así como de un fondo para implantar nuevas tecnologías y, por último, de un fondo europeo para las regiones poco pobladas. Con ese dinero se hicieron reformas en las instalaciones físicas del establecimiento para crear la impresión de apertura. Ya no había aulas sino espacios abiertos. Se dio a todos los alumnos y profesores un computador portátil y los estudiantes debían trabajar de manera individual sin asistir a clases tradicionales. En cada asignatura, el trabajo se dividió en temas y, dentro de cada tema, el alumno podía elegir su propio enfoque. Durante las horas dedicadas al tema, el alumno buscaba información y finalmente redactaba un informe que lo entregaba al profesor.

Esta experiencia atrajo al comienzo la atención pública, pero últimamente se habla poco de ella, y la explicación puede vincularse a la

evaluación elaborada por un investigador de la Universidad de Linköping (Naeslund, 2001). Naeslund se concentró especialmente en los alumnos de dieciséis años que habían estudiado por lo menos tres años según la fórmula propuesta por la escuela. Para hacer la evaluación, se basó en observaciones personales, en entrevistas con alumnos y profesores, en un estudio de los documentos producidos por los alumnos y en los resultados de la única prueba obligatoria para los alumnos suecos: la prueba de lengua, matemáticas e inglés a la edad de dieciséis años.

Naeslund nota primero que los trabajos entregados al profesor tienen un carácter no concluyente, característico de los proyectos de búsqueda de información. Cree que la calidad de los trabajos habría sido mejor si los alumnos hubieran tenido clases con un profesor. También nota el carácter superficial y fragmentario de los conocimientos adquiridos durante el año lectivo. Durante su último año escolar un chico había estudiado: la economía de Japón, el hinduismo, la desertificación en África, un escritor sueco del siglo XIX y las motos para la nieve. Naeslund advierte que estos temas no permiten al alumno conversar con los compañeros que han estudiado otros temas; tampoco forman un lazo entre generaciones porque sus padres y abuelos estudiaron cosas distintas; no forman una base sólida para otros estudios, y finalmente tampoco constituyen una aceptable plataforma para la vida democrática; estos alumnos no se entrenaron en hablar delante de grupos ni participaron en debates estructurados, pues no asistieron a clases sino que trabajaron de manera individual.

El método de trabajo resultó negativo para los estudiantes más flojos. Naeslund vio a muchos de ellos con los brazos cruzados delante de la pantalla. No tenían energía ni interés por buscar información. Muchas veces no entendían lo que leían en la enciclopedia y tampoco entendían lo escrito en la pantalla. En la prueba de lengua al final de la escuela obligatoria esta escuela obtuvo resultados sorprendentemente bajos. Muchos alumnos suspendieron la prueba de comprensión lectora, cuando lo habitual es que lo haga quizá un cinco por ciento. Esto quiere decir que en este proyecto, probablemente el más caro jamás emprendido en Suecia, no sólo no recibieron apoyo los alumnos flojos, sino que bajó el rendimiento de alumnos que normalmente hubieran logrado mejores resultados.

Los profesores comentaron que se sentían estresados porque, aunque sólo había entre doce y quince alumnos por grupo, todos

estaban trabajando sobre temas diferentes, exigiendo ayuda personalizada. Además, los alumnos rápidamente adquirieron la costumbre de pensar que era el profesor y no ellos el que tenía que resolver un problema. Sobre todo los alumnos menos capaces pasaban mucho tiempo esperando a que viniera el profesor a explicarles personalmente lo que no entendían. En vez de fomentar la independencia, dijeron los profesores, el método contribuyó a crear un ambiente de “señoritos” que esperaban que los “sirvientes” vinieran a facilitarles la vida.

En resumen, si un experimento como éste no da mejores resultados, hay que buscar el error en los métodos aplicados y no en los alumnos, ni tampoco en la financiación. Se puede concluir sin temor a exagerar que esta pedagogía es social y económicamente irresponsable.

1.2.2. *El proyecto de Rinkeby*

Una experiencia de tipo opuesto fue un proyecto para fomentar la lectura en un grupo de veinticuatro niños pertenecientes todos a familias de refugiados de doce nacionalidades diferentes. Se llevó a cabo en Rinkeby, un barrio en las afueras de Estocolmo que alberga casi únicamente a refugiados. Las heroínas de la historia son dos maestras suecas de unos sesenta años y una bibliotecaria de unos cuarenta, también sueca. Casi sin apoyo oficial, y como parte de su trabajo normal, lograron que su grupo experimental, después de estar en el programa cuatro años, superara en lengua y matemáticas al promedio no sólo de otros grupos compuestos por niños de otras lenguas maternas, sino también al promedio de los grupos integrados por chicos suecos (Alleklef y Lindvall, 2000).

Las maestras empezaron a trabajar con el grupo en 1994, cuando los niños tenían seis años y estaban en su año preescolar. Durante un año, les leyeron cuentos y los acostumbraron a estar en aulas rebosantes de libros atractivos; animaron a los chicos a contar sus experiencias y escribieron estas pequeñas historias en grandes blocs de papel, releýéndolas una y otra vez. Alumnos más avanzados vinieron a visitar a los niños de ese grupo experimental y durante el año, paso a paso, las maestras fueron atrayendo la atención de los chicos hacia las letras y las palabras completas, y así muchos de ellos lograron aprender a leer ya en ese año, que era de preparación a la lectura.

En el primer año escolar, los alumnos estudiaron las letras una a una y aprendieron a escribirlas correctamente. Cada día leían en voz baja, en voz alta y de dos en dos. Se contaban historias, dibujaban ilustraciones y realizaban improvisaciones basándose en escenas de los libros. Para el segundo año fue elegido el tema de Alfons Åberg, el protagonista de unos libros muy populares escritos por una autora sueca. Los niños leyeron, discutieron, escribieron resúmenes, se disfrazaron como los personajes de los cuentos y representaron escenas para los padres y otros niños, y finalmente vino a visitarlos la autora, Gunilla Bergström, en persona. Otro tema del segundo año se basaba en un libro para niños sobre veinticuatro reinas y reyes suecos. Ya que había precisamente veinticuatro niños en el grupo, cada niño pudo tener su propio rey. Leyeron la presentación de “su” rey o reina en el libro y después buscaron más datos y finalmente representaron la historia de los reyes de Suecia, vistiendo todos una corona de papel dorado y una capa elegante, exclamando por ejemplo “Yo soy Gustavo III y vivo en el palacio de Estocolmo”. Hicieron varias representaciones ante los padres y otros alumnos. Visitaron el palacio real para ver como vivían los reyes y un museo folclórico para conocer como vivían los pobres.

Un tema del tercer año fue Astrid Lindgren, autora sueca de literatura infantil inmensamente querida y respetada por todos los suecos. Sus libros son más largos y complicados, pero los alumnos trabajaron exitosamente sobre ellos y también pudieron visitar dos parques temáticos sobre el mundo de Astrid Lindgren y los lugares en los que habían sido rodadas algunas de las películas basadas en sus obras. Además, los alumnos tuvieron acceso a actividades sociales y académicas, preparadas para reforzar la lectura. Los niños del grupo experimental amaban tanto al colegio que muchos de ellos solían llegar hasta una hora antes del comienzo de clase. En un video que se ha hecho del proyecto, varios niños dicen que les gustaría llegar a ser escritores. En el tercer año, muchos de ellos llevaban leídos entre 400 y 500 libros.

La colaboración con la biblioteca municipal hizo que la biblioteca dejara en consignación lotes de alrededor 400 libros en el aula: libros de cuentos o que trataban de plantas y animales. Casi siempre se ofrecían unos cinco ejemplares del mismo libro, pues varios chicos solían encajarse con el mismo título a la vez. También colaboraron con el grupo los Hijos de Abraham para aumentar la tolerancia religiosa entre los alumnos. Algunos de estos chicos procedían de áreas con fuertes

tensiones religiosas y reclamaban en voz alta respeto por su propia religión sin estar preparados a tolerar la religión de otros alumnos.

Todo esto se realizó en sueco. Las maestras tuvieron cuidado en hablar lentamente y articular bien y, además, confeccionaron muchas imágenes para ilustrar visualmente las explicaciones. Una de las maestras resumió los logros del proyecto diciendo que los libros y experiencias del aula habían brindado a los alumnos una base cultural para la convivencia. Antes del proyecto, los chicos no tenían casi nada en común, ni lengua ni contenidos culturales.

Entre los alumnos no se presentaron problemas de conducta ni tampoco dificultades de aprendizaje o dislexia. No necesitaron la intervención de especialistas de apoyo. Se sabe que los niños que empiezan a leer temprano suelen convertirse en buenos lectores y, por eso, el comienzo de estos alumnos es prometedor. Para resumir, los logros incluyen el éxito escolar, la identificación positiva con la escuela sueca y con las maestras y un desarrollo psicosocial excelente.

Sin embargo, la línea oficial de la educación en Suecia no toma en cuenta esta experiencia. Estas maestras pertenecen a la antigua escuela de maestras que se concentra en la adquisición de la lectoescritura durante los primeros años. La formación de las nuevas maestras está actualmente en manos de tendencias psicopedagógicas que privilegian la comprensión de los problemas de los alumnos antes que su progreso intelectual. El éxito del proyecto cuestiona el modelo oficial, muy caro por cierto, con maestras de educación especial, psicólogos y un énfasis en la cultura de los padres del alumno. El proyecto Rinkeby sugiere que lo esencial es la buena preparación de las maestras y el trabajo intensivo con los niños.

2. LA NUEVA PEDAGOGÍA

Dentro del campo de la nueva pedagogía se utiliza una terminología que se solapa y que forma una familia terminológica. La psicopedagogía, el pedagogismo, el constructivismo, la sociología de la educación y el igualitarismo escolar tienen muchos rasgos en común. La nueva pedagogía, inspirada entre otros por Rousseau, Dewey, Piaget, Bourdieu y Foucault, no se puede definir por un libro fundacional, pero quizá el que más se acerque a esta posición es *Democracia y Educa-*

ción, publicado por el filósofo estadounidense Dewey en 1916. En esta obra se encuentran casi todas las tendencias y conceptos que se discutirán en las páginas que siguen. Las teorías de Dewey y otros se pueden ahora comparar con las experiencias concretas de muchas décadas y de muchos países, por ejemplo Suecia.

2.1. La sociología de la educación

La primera parte del siglo XX significó la modernización y a la vez la democratización de la enseñanza elemental, pero lo ocurrido en la segunda parte del siglo XX es más difícil de caracterizar. Ejerció mucha influencia una corriente de pensamiento, la llamada sociología de la educación, que exagera el papel ideológico de la escuela y niega el valor de la transmisión de los conocimientos. Los teóricos de esta corriente son, en primer lugar, Foucault y Bourdieu, que comienzan a hacerse célebres alrededor de 1968. Desde la perspectiva marxista, que es la que inspira por lo general esta corriente, la escuela aparece como un instrumento de conservación del orden social burgués y no como una herramienta que permite liberarse de la ignorancia y adquirir autonomía personal. Los docentes son acusados de ser los sirvientes de la burguesía y la escuela de reproductora de las relaciones de dominación de clase.

A estos sociólogos no suele interesarles el rendimiento escolar sino que se concentran en el estudio de los alumnos como miembros de una determinada clase social. Prefieren no hablar de malas costumbres en relación con el alumno, sino de injusticia social, y suelen absolver a los alumnos de toda responsabilidad por un resultado malo; se acusa de ello invariablemente a la sociedad. Tampoco se toma en cuenta la influencia negativa que ejercen los malos estudiantes sobre los estudiantes que sí trabajan. Podría decirse que los alumnos con problemas son los clientes preferidos de los sociólogos. El problema es que si la escuela es tolerante con el mal comportamiento no logrará imponer conductas positivas. Lejos de disminuir el número de alumnos con problemas graves, el “buenismo” hace que éstos aumenten. En un ambiente ruidoso de constantes discusiones con chicos desmotivados, es difícil que exista un alumnado capaz de concentrarse y obtener al mismo tiempo buenos resultados. Todos se cansan y el trabajo producido es escaso.

Hay ejemplos famosos de colegios, por ejemplo en Gran Bretaña y en los Estados Unidos, que se han enfrentado a esa situación. Los detalles varían, pero los rasgos que suelen caracterizar a los colegios que logran superar una mala situación son similares: adoptan unas normas muy claras de comportamiento y no toleran que los alumnos infrinjan las reglas ni tampoco que no estudien. Un control más estricto en todos los sentidos es la base de la reforma. Esto es diferente de lo que exigen los sociólogos, que suelen insistir en que no se puede “estigmatizar” a ningún alumno criticando su conducta o su rendimiento escolar porque eso, supuestamente, le ocasionará un trauma de por vida. Como contraste, estos colegios reformados, en vez de dar cursos de autoafirmación a los alumnos, los guían por el sendero del rendimiento. Cuando los alumnos obtienen buenos resultados, están legítimamente contentos y orgullosos de sí mismos. Los que recomiendan cursos de autoafirmación ven los estudios como un simple trámite social. Ya que para ellos el aprendizaje no es importante, prácticamente su única recomendación es que se mezcle a los alumnos lo más posible para que nadie tenga más oportunidades que otros. Se busca la justicia para los alumnos con menos ventajas, pero no a través de los conocimientos sino a través de frenar a los otros alumnos. Hablan de exclusión, pero no exigen que todos hagan un esfuerzo. Obviamente, no ven el aprendizaje como un trabajo, sino como algo que entra al alumno por osmosis, si está en un ambiente adecuado. Si los alumnos no progresan a pesar de la apertura y tolerancia, los sociólogos culpan a los profesores. En esta línea de pensamiento se exige que el sistema escolar se responsabilice hasta de los jóvenes que no asisten a clases o que se dedican a la delincuencia. Así, la verdadera tarea de la escuela se hace confusa. ¿Es una institución de enseñanza o un centro de ayuda social?

2.2. El igualitarismo

Los sociólogos de la educación forman parte de una corriente más amplia que se caracteriza por el ideal del igualitarismo. Oficialmente hay un consenso político generalizado de que sería deseable elevar el nivel educativo, pero dentro de esta postura algunos sectores pujan al mismo tiempo por utilizar la escuela como un instrumento para aumentar la igualdad social, manteniendo a todos los jóvenes dentro de la misma estructura, la llamada escuela comprensiva. En los países occi-

dentales, la aparición de esta corriente ha coincidido en el tiempo con la instalación de la sociedad del bienestar, lo cual ha tenido efectos dramáticos en el mundo de la enseñanza; ha hecho su entrada una actitud consumista. Tanto los padres como los políticos quieren que todos los jóvenes obtengan la licencia secundaria o el grado de bachiller, pero sin que éstos tengan que realizar demasiado esfuerzo. La educación se ve como mercancía política, el contenido no importa mucho, y lo esencial es la imagen, el nombre y la ilusión. Puesto que podría ser difícil conseguir que todos estudien, se cambia la orientación de la escuela y se habla cada vez menos de estudio, prefiriéndose el término de “trabajo escolar”. La introducción de la informática, la pedagogía de lo lúdico y el trabajo en equipo, todo esto transmite una imagen juvenil de una escuela que está preparando a los jóvenes para un futuro del que no sabemos nada, pero que será de los jóvenes. La escuela se ve como un lugar de trabajo, y con estar allí, apenas participando de las actividades propuestas, el joven habrá cumplido los requisitos de la escolaridad. Sobran los exámenes.

La escuela comprensiva considera iguales a todos los alumnos. Si presentan retrasos en el aprendizaje, se les ofrece ayuda oportuna. Sin embargo, los deberes a realizar en casa empiezan a desaparecer con la excusa de que los alumnos son muy diferentes entre sí y que este problema va a agudizarse si los buenos alumnos estudian en sus casas y los otros no. Desaparece cada vez más la evaluación de los resultados para que no se haga obvio que algunos avanzan más que otros. En vez de pedir al alumno que no ha aprendido que repita, se instala la promoción automática. Se dice que es más importante el desarrollo social que el intelectual y que por eso conviene que el joven conserve los mismos compañeros. Se introduce el proyecto como forma de trabajo y la metodología del proyecto requiere que el alumno elija libremente un tema y una manera de trabajar. Los proyectos no se prestan bien al control a través de exámenes escritos y ¿cómo comparar trabajos que son muy diferentes unos de otros? Así es como los trabajos de los estudiantes empiezan a ser considerados como la expresión de la personalidad del alumno y ¿quién se atreve a opinar sobre la personalidad de otra persona? También se enseña a los docentes a ser “tolerantes” con los errores, y la única nota realmente “democrática” llega a ser la aprobación. Tanto la nota sobresaliente como la insuficiente se convierten en calificaciones no deseables. En vez de corregir

y calificar los trabajos, el profesor debe reunirlos en un “portafolio” que se evalúa destacando el progreso individual del alumno. La idea de fondo es que todo trabajo tiene algún valor y que no se puede distinguir entre una categoría de esfuerzo y otra, y así desaparece cualquier distinción entre quien hizo esfuerzos y quien no.

La idea del derecho a la diferencia dentro de la igualdad es otra faceta de la idea de la inclusión. Alumnos con grandes problemas físicos, psíquicos y de aprendizaje pueden estudiar en cualquier grupo y por eso es lógico que no se pueda pedir los mismos resultados a todos y, con esto, se deja la enseñanza en común. El docente se convierte en un oficinista que documenta las tareas entregadas por cada alumno. La vida social del grupo es de convivencia y de tolerancia, y la vida intelectual es individual y consta de tareas entregadas y registradas. Lo público y compartido es lo social y no lo cognitivo.

En psicología se habla de la teoría del entorno para discutir temas relacionados con la educación y el igualitarismo. Esta teoría sostiene que la herencia genética importa menos que el entorno, y que si se ofrece el mismo ambiente escolar a todos los alumnos, todos aprenderán por igual. Se cree en el contagio de la inteligencia en el sentido de que si estudian juntos los inteligentes y los menos inteligentes, éstos se desarrollarán más rápido. La teoría del entorno está asociada a otras ideas, como la de hablar de estigmatización de los alumnos menos dotados intelectualmente si se permite a los alumnos elegir entre diferentes itinerarios de estudios. La teoría expresa pesimismo pedagógico porque considera imposible que un alumno proveniente de un medio intelectualmente pobre logre buenos resultados por su propio esfuerzo.

Otra idea igualitaria es la de creer que todos los individuos maduran psicológicamente al mismo ritmo. Por poner sólo un ejemplo de lo contrario, la experiencia muestra que casi siempre las chicas son más maduras que los chicos hasta por lo menos los diecisiete años. Por eso, si el programa se confecciona pensando en ellas, éste va a resultar difícil para muchos chicos, con lo que hay una discriminación de los chicos. Si el programa se hace según el nivel de madurez de los chicos, es probable que éste resulte demasiado fácil para las chicas. Si el programa se hace tomando en cuenta al alumno medio, serán discriminados los más y los menos maduros. Entre los alumnos de cinco años, la diferencia de edad mental podría ser de los tres a los ocho años; a la

edad de catorce, un grupo podría oscilar entre los nueve y los dieciocho años.

Todo esto reviste enorme gravedad, puesto que los alumnos que por algún motivo no logran dominar las bases de la lectoescritura nunca alcanzan el nivel de sus compañeros, lo que puede anclarlos en una inmadurez agresiva. Son los chicos que luego reclaman constantemente la atención creyéndose el centro del mundo, como suelen hacer los niños muy pequeños. Además, la necesidad de enseñanza de apoyo se convierte en algo constante y creciente. Por todo eso, hacer depender la organización escolar de la edad del alumno y no de su madurez mental es algo muy curioso, porque el principal aprendizaje escolar es mental. La madurez tiene que ver con la capacidad de concentración, una capacidad muy desigualmente distribuida en la población escolar porque la concentración tiene que ver con la voluntad. Aprendemos a dirigir nuestra actividad mental hacia un campo con el fin de realizar ciertas tareas que nos hemos propuesto. Si el niño no desarrolla esta capacidad, la escuela no puede enseñarle mucho.

También son diferentes los niños en cuanto a la responsabilidad. Un niño no aprende a ser responsable porque cumpla más años, sino porque se le ha enseñado a ser responsable, paso a paso. Primero se le enseña cómo realizar tareas sencillas, por ejemplo recoger y guardar bien sus propios juguetes o su ropa, y después la gama de actividades se amplía. El concepto de responsabilidad incluye dos aspectos: el primero es la promesa de cumplir y el segundo la realización de ese acto. La promesa puede ser literal o la simple aceptación de una regla aprendida. Si no se exige al niño que haga tareas, el niño no aprenderá a ser responsable. Por eso, la exigencia no es sólo un factor de desarrollo intelectual sino también una parte del aprendizaje de buenas costumbres de convivencia y de trabajo. Ahora no todos los estudiantes aprenden estas técnicas de concentración y responsabilidad que forman la base de otros aprendizajes, y que son imprescindibles.

2.3. El derecho a la diferencia

Como se ha explicado, hacia los años sesenta, al lado del dogma del igualitarismo se introduce otro: la escuela debe adaptarse a las diferencias entre los alumnos más que enseñarles ciertos conocimientos. Los cambios simultáneos en los sistemas educativos son muchos y

en parte contradictorios. Se entiende que el gran público tenga dificultad para comprender todos los cambios que alejan el mundo de la educación de lo que solía ser:

- Se implementan políticas de descentralización que limitan la influencia del Estado.
- Se introduce la idea de la autonomía de los centros, lo cual también quita poder al Estado.
- Prospera un movimiento a favor de la democracia escolar que quita posibilidades a los docentes de dirigir el trabajo educativo.
- Se suprimen exámenes, lo cual disminuye la importancia de la transmisión de los conocimientos.
- Finalmente, también se empieza a dar prioridad a las diferencias culturales de los alumnos, restando importancia al plan de estudio común.

Las decisiones comienzan a tomarse por razones que no necesariamente tienen que ver con una visión organizada y sistemática. La atención individual al alumno hace que sea necesario tener un programa para cada uno, y si así es, ¿por qué tener escuelas? Sería mejor que cada uno se quedara en su casa para estudiar individualmente lo que considera su propia cultura. Sin embargo, tampoco es posible, porque los padres necesitan salir a trabajar; así la escuela se convierte en una guardería estatal sin un contenido cognoscitivo planificado.

Cuando se estableció la escuela pública en diferentes países, era importante integrar a todos los alumnos ignorando expresamente las diferencias de etnia y de religión. La idea fundamental era que tratando a alumnos diferentes de la misma manera, se garantizaban los derechos de cada uno de ellos. Si se confeccionan diferentes programas en diferentes regiones de un país, retrocedemos a la situación anterior a la formación del Estado nacional, que en Europa tuvo lugar en general entre los siglos XV y XVI. Adaptar la escuela a los alumnos, y no al revés, constituye la negación misma de la escuela en el sentido de una iniciación en el mundo de los conocimientos culturales y científicos de un grupo más amplio. Es ver a los alumnos como aldeanos, y no como ciudadanos.

Este énfasis en lo local ha hecho retroceder, por ejemplo, la formación en ciencias naturales, ya que ellas no representan un valor

local o individual sino universal. Así, los países han descubierto que les falta una mano de obra calificada en estas materias. En vista del esfuerzo que entraña el aprendizaje de matemáticas, física y química, si estas materias son optativas, se estudiarán menos, y es lo que ha sucedido.

El derecho a lo local desestima que la escuela es una institución y las instituciones representan algo estable, un punto de referencia, más que la pluralidad y la diversidad. Además, la escuela solía enseñar, junto con las materias, el respeto a las normas de la sociedad. Si la sociedad ya no es el marco, sino el contorno local, los docentes no tendrán el apoyo moral que necesitan para llevar a cabo esta tarea. Si no prevalece la idea del bien universal de la educación y si el particularismo local pasa a verse como más importante, el proyecto de escuela como institución desaparece para ser reemplazado por el adoctrinamiento del grupo étnico, religioso o lingüístico. Nace una escuela que enfatiza lo que separa a las personas más que lo que las une.

En su forma extrema, esto lleva a la ideología del multiculturalismo, conjunto de visiones contradictorias que sostiene que todas las culturas son igualmente valiosas y que cada persona tiene derecho a vivir dentro de su propia cultura, aunque se haya ido a vivir a otro país. Esta ideología es extremadamente negativa para la educación porque viene a sostener que no hay razones para estudiar la cultura del país en el que se vive, que no es más que una de tantas y, además, el estudiar la cultura del país en el que se vive podría interpretarse como un acto hostil hacia las otras culturas, igual de valiosas por definición. Como no se pueden estudiar todas las culturas del mundo, tampoco se ve como interesante estudiar sólo alguna que otra porque la elección sería fortuita. En resumen: no es importante estudiar porque lo que se aprende es fortuito.

2.4. El constructivismo

El constructivismo es poco conocido fuera del ámbito de los especialistas, pero constituye el fondo psicológico y filosófico de la nueva pedagogía. Dentro de la psicología, las fuentes del constructivismo se pueden encontrar en Piaget, Vygotsky y Ausubel, y dentro de la filosofía, en primer lugar, entre los idealistas alemanes. Kant dice que no conocemos verdaderamente cómo es la realidad ya que sólo conocemos nuestras representaciones de ella. No podemos estar seguros de

la relación exacta entre el objeto y estas representaciones, es decir, que las representaciones se podrían llamar construcciones mentales de cada uno. Una consecuencia de esto es ver el conocimiento como personal y afirmar que es imposible el conocimiento objetivo de tipo científico. La mayoría de los constructivistas son filosóficamente idealistas como Kant. Dicho una vez más, los constructivistas creen que el conocimiento es construido por el individuo y no recibido. Conocer, para ellos, no es un descubrimiento de cómo es un mundo independiente del ser humano y preexistente. El constructivismo viene a ser un antropocentrismo porque la realidad pasa a verse como algo subjetivo. Con el constructivismo la educación se aleja de la idea del estudioso que estudia para conocer la realidad.

En la variante pedagógica, el constructivismo dice que el alumno no puede aprender de algo que venga de fuera, sino que todo aprendizaje debe basarse en el propio alumno, en sus conocimientos anteriores y sus intereses. De esta posición se ha extraído la idea de que el alumno es y debe ser su propia autoridad en materia de aprendizaje y que debe gustarle el aprendizaje. Nadie sabe como él mismo lo que le apetece. Ya que no les gustará lo mismo a los alumnos, dar clase se convierte en un imposible. Las explicaciones del profesor llegan a estorbar. El nuevo papel del docente es, al contrario, el de un facilitador, alguien a quien se puede consultar. Esta posición entronca bien con la idea del igualitarismo porque no exige que los alumnos tengan un nivel previo para estar en cierto grupo y, ya que todos trabajan en lo suyo, tampoco se necesita la coordinación de una autoridad.

No sólo se declara al alumno especialista de su propio aprendizaje, sino que también se sostiene que los conocimientos poseen menos importancia hoy que antes, a causa de la velocidad con que cambian las cosas en todos los campos. En vez de concentrarse en la adquisición de conocimientos básicos, ahora despectivamente llamados escolares o formales, el alumno debe aprender técnicas para manejar un computador, encontrar información y presentarla. Es curioso y contradictorio que una corriente sin estima por la ciencia incluya en su visión el rápido desarrollo de la ciencia.

La pedagogía constructivista insiste en que el aprendizaje es una actividad libre y en que el alumno no puede aprender si no manipula personalmente el material. Por eso, el estudiante debe ser activo, decidir él mismo cómo, qué y cuándo va a estudiar, porque así supuesta-

mente asimila mejor los nuevos contenidos. Se cree que el alumno aprende mejor trabajando solo o en equipo que con el maestro. De este modo, los alumnos se convierten en maestros el uno para el otro, mientras que el verdadero docente pasa al trasfondo, convertido en un facilitador. Su tarea es organizar un conjunto de materiales y contestar posibles preguntas. El lema que resume esta idea es el de “poner al alumno en el centro del proceso educativo”. Se considera legítimo que el alumno se base en su parecer, quizá caprichoso, para decidir qué va a estudiar y cómo. El constructivismo da prioridad al cómo sobre el qué. Así el método usurpa el sitio de los saberes tradicionales. El niño supuestamente tiene dentro de sí todo lo que necesita, y si se lo deja en paz construirá, antes o después, los elementos culturales que le hacen falta, tales como el lenguaje, las matemáticas, el arte o las destrezas físicas. Así, el constructivismo parece creer que todo el desarrollo de la humanidad está contenido virtualmente dentro de cada niño.

Piaget es el gran ídolo del constructivismo, con su idea de que el niño aprende los conceptos a través de sus actividades y cuando está maduro. Piaget fue psicólogo, no docente, y estudió, por ejemplo, el aprendizaje de las leyes físicas elementales que un chico posiblemente pueda entender observando a su propio ritmo y sin plan previo. Las razones que se oponen a esta manera de conducir el aprendizaje son varias. Para empezar, muchas cosas que se aprenden en la escuela no son observables a primera vista, sino abstractas, lejanas o ausentes. Además, en la escuela se exige que todos los alumnos aprendan y que aprendan mucho, así que el tiempo apremia.

Además, el constructivismo corre el riesgo de convertir a los alumnos en perfectos egoístas cognitivos. A estos alumnos les parecerá que sus ideas, a las que habrán llegado quizá por casualidad, son las correctas. No se prevé una corrección por parte del maestro y no hay exámenes. Probablemente los alumnos se conviertan también en egoístas psicológicos y sociales, ya que no aprenden a respetar a la sociedad representada por el maestro. Más bien van a sentir la presión de su propio grupo de compañeros. Tienen pocas posibilidades de construirse una personalidad independiente al margen del grupo.

El constructivismo se ha introducido en todo Occidente, pero en España ha gozado de popularidad por una razón extra y es que parece ser una reacción pendular al régimen franquista. Si entonces se habían

privilegiado el contenido y las metodologías tradicionales, en la democracia debía ser necesariamente al revés.

El constructivismo funciona como un relativismo, teñido de una fuerte crítica contra la ciencia. En la educación, la enorme influencia de esta corriente ha sido negativa por haber desviado el interés y el esfuerzo de la transmisión de los conocimientos a un cuestionamiento del mundo del conocimiento. Ahora tenemos una situación en la que ciertas facultades de la universidad predicán el desprecio por los conocimientos y la desconfianza ante la sociedad.

Como se ve, para esta ideología pedagógica no son importantes ni las materias ni los niveles alcanzados en ellas y, por lo mismo, pierden también importancia los docentes especializados en asignaturas. Lo que antes se solía denominar enseñanza consistía en impartir cierta materia a un grupo con determinada preparación y madurez. Ahora es hegemónica la nueva pedagogía que rechaza la idea de la importancia de los conocimientos, de las exigencias, de la autoridad del docente y de las reglas de conducta, así como las referencias a una cultura compartida.

2.5. El pedagogismo

El término “pedagogismo” se refiere a una combinación del constructivismo y la sociología de la educación. A los pedagogistas no les interesan las asignaturas, sino las diferencias sociales entre alumnos. Por eso, toda su energía se dedica a trabajar precisamente en torno a las diferencias entre alumnos. Han decidido que la escuela debe convertirse en el lugar en el que se resuelve de una vez para siempre el problema de la diferencia entre individuos. Con ese fin, diseñan programas sobre los valores definidos desde la igualdad entre las clases sociales, las etnias, las culturas, las religiones, los sexos y las orientaciones sexuales. Se concentran en crear ambientes pedagógicos en lugar de transmitir contenidos y controlar que éstos hayan sido realmente aprendidos. El pedagogismo se opone a toda selección y a cualquier libre opción de matiz cualitativo. Concibe el concepto de igualdad en la educación como igualdad no tanto de oportunidades como de derechos.

Los pedagogistas exigen que la escuela se abra a la vida, por ejemplo, a través de excursiones, visitas y trabajos prácticos que susti-

tuyen al estudio libresco. Cualquier observador podría notar que la escuela se ha abierto ahora a la vida en el sentido de abrirse a la calle. El resultado es un descenso en el nivel de conocimientos y en el prestigio de la institución. La escuela se ha cerrado cada vez más al esfuerzo prolongado, la exigencia, el entusiasmo por el estudio, la puntualidad y la pulcritud. Ha dejado entrar lo trivial como el mundo de la televisión, y ha salido la cultura. Estar matriculado ya no significa estudiar, sino que la escuela también ha pasado a ser parte de la excitación y diversión. Ahora la idea de que el aprendizaje debe ser divertido ha calado en la población, y los padres, mal informados, exigen para sus hijos una enseñanza divertida.

Estamos educando a los jóvenes de los países desarrollados para que se comporten como los jóvenes de países con problemas de desarrollo. Hace algunos años, estudiar solía consistir en aprender a concentrarse, en hacer esfuerzos sistemáticos y aceptar dejarse guiar por los especialistas que habían estudiado lo que el alumno debía aprender. Todo esto se va perdiendo en aras de que el alumno siga el impulso del momento. Los niños juegan año tras año en vez de recibir una educación estructurada. Junto al trabajo, el juego era la única actividad a que accedían los hijos de los trabajadores manuales, mientras que las clases medias y altas favorecían una enseñanza estructurada. Con la implantación de la nueva pedagogía se ha conseguido que todos los niños reciban el tipo de educación con el que tenían que conformarse los menos favorecidos. Esta nueva pedagogía hace caso omiso de la experiencia de muchas generaciones a propósito de la importancia del profesor para crear entusiasmo por el conocimiento.

En cuanto al fracaso escolar, los pedagogistas lo consideran como casi automático para los alumnos de bajo estrato socioeconómico. Concentran sus esfuerzos en minimizar la importancia del fracaso escolar y no en prevenirlo. Apuestan por la escuela comprensiva desde una perspectiva más sociológica que educativa. Luchan contra la selección, pero no a favor de buenos programas que eviten el fracaso. Con fórmulas tales como “el alumno en el centro del proceso educativo” bajan el nivel de las exigencias, prohíben hablar de disciplina y evitan medir el progreso de los alumnos. Presentan la educación privada como un esnobismo por parte de los padres. Los pedagogistas se resisten a admitir que los colegios públicos ya no garantizan el aprendi-

zaje ni la protección física o psíquica del estudiante frente a los insultos o ataques por parte de otros alumnos.

El resultado de la nueva enseñanza de valores es que los jóvenes son moralistas pero no críticos. Para ser crítico hay que conocer el campo en cuestión. Para tener una opinión sobre la guerra en la ex Yugoslavia, hay que saber algo de la ex Yugoslavia. Ya que los alumnos no han aprendido historia ni geografía ni ética, son incapaces de tener una opinión argumentada. Lo históricamente nuevo es que tenemos una deserción escolar dentro de la escuela.

2.6. La destrucción de la cultura

Una cultura intelectual se construye lentamente durante siglos y, ya que somos seres biológicos, no existe otra manera de conservar lo conseguido que no sea transmitirlo a la generación siguiente. Los productos de la labor intelectual de nuestros antepasados forman la base inmaterial sobre la que está construida la sociedad. El desarrollo técnico de que disfrutamos, y que depende del desarrollo intelectual general, también nos es entregado en herencia para conservarlo y desarrollarlo. Si no aceptamos hacernos cargo de la transmisión de los conocimientos, el retroceso intelectual y tecnológico es inevitable.

Además, si no se enseña a los jóvenes una actitud positiva hacia la sociedad enfrentaremos un retroceso social. Las bases antropológicas de la sociedad suponen que el niño aprenda a dar, a recibir y a devolver, con lo cual se vincula a los otros hombres a través de la experiencia de vivir juntos y compartir experiencias. El niño lo recibe todo de los otros, con lo cual contrae una deuda simbólica con la sociedad que lo prepara para no ocuparse sólo de sí mismo, sino para actuar por el bien de esta sociedad. Sin embargo, los que dirigen la formación de los jóvenes no intentan establecer lazos de solidaridad entre los jóvenes y la sociedad, sino que quieren formar jóvenes que sientan urgencia de cambiar la sociedad.

Así es como la libertad, y no el conocimiento, se ha convertido en el valor clave de la escuela. Supuestamente se incrementaría la libertad al destruir la cultura, una idea anarquista. Hay quienes alaban el caos por ver en él posibilidades creativas. Este nuevo régimen fue introducido en la escuela sin haberse comprobado de antemano cuáles

serían sus resultados, involucrando a la sociedad en un experimento de laboratorio a escala gigantesca para el que no existe ningún tipo de seguridad. Los alumnos de hoy estudian más años, cuestan más a la sociedad, pero aprenden menos. Esto no parece importarles a los pedagogistas que simplemente niegan los hechos diciendo que los alumnos no han aprendido menos sino otras cosas. ¿A qué otras cosas se refieren los que quieren “desarrollar” la educación? Todos mencionan lo mismo: usar un buscador en internet, saber imprimir un texto en una impresora, saber organizar un trabajo de equipo y no tener miedo a cuestionar los contenidos curriculares. A esto último se le denomina haber adquirido pensamiento crítico. Después de vaciar a la escuela de su tradición, se abren las puertas al capricho, a la moda, a la comunicación entre los alumnos, a lo lúdico, a cualquier cosa que no requiera el largo aprendizaje previo característico de la cultura.

Además, lo moderno se presenta como “todo vale”. Cualquier opinión vale lo mismo que las conclusiones de alguien que ha estudiado un campo de conocimiento. En vez de dar énfasis al aprendizaje se desculpabiliza a la ignorancia. La escuela ya no ayuda a los incultos a volverse cultos sino que les hace creer que ya son cultos. La diferencia entre el inculto de antes y el de hoy estriba en que el de antes sabía que no era culto. Ahora se trata de halagar al inculto, lo cual se combina con un fuerte énfasis en el concepto de libertad y en una noción consumista de la educación. Todos deben poder participar en cualquier clase sin conocimientos previos y sin presentarse a un examen después. Todo debe ser libre.

El ataque a la enseñanza de la literatura y de la lengua empieza en muchos países occidentales alrededor de los años sesenta y setenta. La enseñanza del uso correcto de la lengua y el conocimiento de la literatura pasan a ser considerados asignaturas burguesas, parte de un sistema de dominación, según Foucault y Bourdieu. Los nuevos psicopedagogos sugieren que la lectura se considere como algo puramente instrumental, por lo que es lo mismo leer publicidad o fragmentos de periódicos que textos literarios. Lo mismo es leer algo escrito por un compañero de la clase que una obra literaria maestra. Además, el tiempo de la lectura no se puede comprimir, así que hay que adjudicarle muchas horas, lo cual no gusta. Las innovaciones se presentan a la vez como una modernización y una adaptación a las necesidades e intereses de los “nuevos” alumnos.

Es llamativo también el nuevo desprecio por el conocimiento de historia. Según la visión de los pedagogistas, todo lo asociado con el pasado ha perdido prestigio y, al revés, se valora lo que todavía no está, el futuro, la moda de mañana. Según su visión, el futuro ha de ser siempre algo positivo y mejor que lo actual. El desconocimiento histórico produce un efecto social muy negativo: los ciudadanos no se saben miembros de una comunidad porque han perdido sus referencias comunes. Los ciudadanos de los países democráticos no conocen ya la larga lucha de sus antepasados para conseguir este tipo de sistema, y los inmigrantes quizás no conozcan la historia de su país de origen ni la del nuevo. Cuando los ciudadanos no tienen en común ningún acervo cultural, no podrán vivir en realidad en una sociedad coherente y organizada, sino en una de varios grupitos yuxtapuestos. La sociedad se diluirá en la simple coexistencia en un mismo espacio. En vez de colaborar en un proyecto común, bastará con tolerarse los unos a los otros. Deberíamos recordar que todos los regímenes autoritarios se han destacado por querer imponer la amnesia histórica a sus súbditos. Les conviene que la historia empiece con ellos y que se transmita la versión suya del pasado.

Hoy se estudia en muchos colegios una historia fragmentada: sólo ciertas épocas y de manera superficial. Siguiendo a Foucault, el estudio se centra en comprender quiénes son los dominadores y quiénes los dominados; a los primeros siempre les toca el papel de malos y a los segundos el de buenos. En los manuales hay ahora textos breves, supuestamente divertidos, y muchas fotos en colores. Así, el alumno sigue siendo un niño ignorante; los libros no lo preparan para su futura vida de adulto sino que sólo aspiran a entretenerle mientras es niño, prolongando su inmadurez.

Todo esto se presenta como democratización. En vez de enseñar a leer y hacer leer, la escuela acepta cada vez más la oralidad, la expresión de la opinión y la fragmentación. La escuela ya no defiende como valores el conocimiento, la argumentación y la ética sino que, muy al contrario, contribuye a llenar de prestigio la cultura de la incultura. En estas condiciones, hablar de estudios interdisciplinarios significa ocultar la realidad. Estamos regresando a un nivel predisciplinario o protodisciplinario. Sin embargo, los jóvenes en general viven en una inconsciencia feliz, desinformados. Vemos también cada vez más grupos de jóvenes con demandas desproporcionadas con sus capacidades reales.

2.7. La nueva pedagogía en España

En España, ¿qué se opina de todo eso? Uno de las principales figuras de las recientes reformas, Álvaro Marchesi, ilustra algunas de estas tendencias en *Controversias en la Educación Española* (2000). En esta obra, el autor se atribuye el rótulo de progresista, lo cual le sirve para sugerir que, forzosamente, quienes no piensan como él deben ser menos progresistas. Apenas se refiere a los conocimientos que deben adquirir los alumnos, lo cual es revelador. El autor tampoco reconoce que las reformas impulsadas por él y sus colaboradores hayan conducido al aumento de violencia en las aulas. Califica de viejos y anticuados, de gerontocracia, a todos los que se atreven a recordar que antes los alumnos sabían más. Su técnica narrativa consiste en mencionar los problemas, decir que son difíciles y terminar descalificando a las personas que afirman que se podrían resolver, sobre todo si lo que proponen es brindar diversas especializaciones e introducir exigencias en cuanto a la conducta de los alumnos. Marchesi no quiere que se evalúe el nivel de conocimiento de los alumnos porque, según él, eso sólo llevaría a incrementar la competencia entre los alumnos. Sin embargo, ¿cómo puede saber Marchesi que su modelo es eficaz si se niega a medir los resultados? Marchesi no formula esa pregunta porque, para él, la meta no es el aprendizaje sino la igualdad social.

Otro libro similar es *El Fracaso Escolar* (Marchesi y Hernández Gil, compiladores, 2001). Los autores de los trabajos recogidos en este texto aseguran que un alumno nunca es responsable por su escaso rendimiento: la sociedad y la escuela tienen la culpa. Tampoco en este libro se habla de las materias ni del esfuerzo, sino únicamente de las diferencias entre los alumnos. No se menciona que las recientes reformas puedan haber potenciado el fracaso escolar. Es un libro que pertenece a la corriente de la sociología de la educación.

2.8. Resultado de la nueva pedagogía en Suecia

Desde 1969 Suecia tiene una escuela comprensiva hasta los dieciséis años, y el país ha invertido mucho dinero para que este sistema sea un éxito. Sin embargo, cada vez son más numerosas las voces descontentas con los resultados. Larsson (2001) recoge la crítica de un grupo de trabajo de la central sindical obrera más importante

en Suecia, de inspiración socialdemócrata. Sus observaciones constituyen un comentario sobre el igualitarismo y el pedagogismo. Larsson menciona primero que su sindicato y su partido tienen una idea muy negativa de la escuela tradicional. Se la ve como una institución autoritaria, cerrada, en la que los profesores ejercían un poder ilimitado e injusto. La escuela comprensiva, igual para todos, prometía llevar a una sociedad más armónica. Sin embargo, después de felicitarse por el progreso en la educación de la clase obrera, Larsson dice con preocupación que la escuela comprensiva no ha beneficiado a los chicos de la clase trabajadora como se había previsto. Cuando llegan al bachillerato unificado, estos alumnos muestran un bajo nivel en lenguaje y en historia, dos asignaturas fundamentales para poder dar a conocer su punto de vista y hacerlo respetar.

Larsson habla de la suplantación del aprendizaje por valores blandos como el cuidado, la comprensión y la convivencia. No acepta la idea de la caducidad de los conocimientos; por el contrario, cree que los conocimientos constituyen la base de las futuras posibilidades de actuar de una persona. Por eso, considera inadmisible hablar de metas sin controlar si se cumplen. Sin metas claras y evaluaciones apropiadas, los alumnos sin apoyo en casa se sienten desorientados. Este tipo de escuela representa un autoengaño por parte de la clase trabajadora. Es una política de avestruz pensar que si la diferencia no se mide, no existe. Larsson cree que la idea contraria podría ser un estímulo más eficaz: dar calificaciones diversificadas con muchos peldaños para que también se puedan ver las mejoras modestas.

Larsson advierte contra el mito de la facilidad de adquirir conocimientos, por ejemplo, a través de proyectos o trabajos en equipo en los que algunos alumnos podrían camuflar su ausencia de esfuerzo. Dice que hay conocimientos que sólo se logran a través de un trabajo constante, aburrido, monótono e individual, pero después de haber realizado el trabajo, el premio es la satisfacción. Larsson declara que no es reaccionario exigir orden, disciplina y respeto a los adultos. Si no hay orden, el tiempo se pierde en cosas sin relación con la enseñanza y todos salen perjudicados. Por eso, hay que volver a crear reglas de comportamiento dentro de la escuela y reaccionar contra los que no acatan esas normas. También opina que los hijos de los miembros de su sindicato podrían salir más perjudicados que otros si no se les brinda un entorno tranquilo.

Larsson titula su libro *Viaje en Primera Clase*. El movimiento obrero había querido dar a sus hijos una educación de primera clase. El título podría ser una crítica sutil a la idea de que la educación se da como si fuera un privilegio y no un trabajo. Los que reformaron la escuela quizá no tuvieron una percepción cabal de la naturaleza del fenómeno de educar.

Frykman (1998) es etnógrafo y ha investigado, junto con algunos colaboradores, cómo se presenta ahora la vida en la escuela. Su conclusión es que la escuela se ha convertido en un espacio terapéutico en lugar de ser un campo con reglas claras. El gran interés de Frykman es el “viaje de clase” como un fenómeno cultural importante en la Suecia moderna. Consta que el viaje de clase se basa en una escuela con objetivos claros, un código de comportamiento claro y ciertos componentes rituales. Frykman critica la nueva pedagogía porque encierra al alumno en la forma que él o ella ya tiene. No invita al desarrollo del yo, ni tampoco al descubrimiento del yo de otros. Frykman habla de una tiranía bien intencionada.

Una observación interesante de Frykman es que las travesuras han desaparecido de la escuela, ya que sólo son posibles si hay reglas que se puedan romper. Ahora casi no hay reglas y, por eso, todas las discrepancias tienen carácter profundamente personal. Otra observación es que hoy los alumnos en Suecia tienen una libertad corporal muy grande para moverse en el aula, salir, ir al baño y hablar cuando quieran. Es dudoso, cree Frykman, que sea una ventaja el no tener que aprender a dominar su cuerpo, en especial si la libertad de uno en este sentido viola la tranquilidad de trabajo de otros. Adoptando la posición de un defensor de la clase trabajadora, Frykman considera que los estudios exitosos siempre exigen que se acepte luchar contra las dificultades y que se acepte la soledad durante ciertas fases del estudio. Ahora, en cambio, todo se presenta como un juego, y además no se enfatiza realmente el futuro del alumno, sino sus antecedentes y la actualidad. Los alumnos deben aprender sobre sí mismos, sobre su provincia, su origen, su sexo, mientras que la educación escolar anterior se había basado en aprender sobre otras personas, otros países y otros tiempos; es decir, el alumno salía de sí mismo para obtener una perspectiva sobre sí mismo. Ahora, cuando el alumno puede escoger si quiere esforzarse, muchos alumnos provenientes de hogares sin tradición de estudio usan su libertad de elección para elegir no esforzarse.

Frykman pregunta retóricamente cómo pudo esto considerarse alguna vez de izquierda.

También encuentra dudoso usar el tiempo escolar para pensar sobre la propia identidad. Frykman considera extraña la pedagogía orientada hacia la persona, que no se basa en la enseñanza sino más bien en los contactos informales. Todo es terapéutico y dirigido hacia el presente, mientras que el tiempo escolar siempre ha sido futuro; la atención se ponía sobre lo que los alumnos debían saber después de la escuela, toda una serie de experiencias importantes que los alumnos de ahora no obtienen. No aprenden a ampliar sus horizontes ni a adquirir destrezas mediante la realización de tareas, ni a responder a las preguntas ni a aprobar las pruebas, comparándose con otros. Puesto que la cultura escolar y los rituales escolares tradicionales se han eliminado, la cultura de toda la sociedad se empobrece y, al mismo tiempo, los jóvenes quedan casi automáticamente más expuestos a las influencias, por ejemplo, del grupo de amigos y de los medios de comunicación. Según Frykman, con los nuevos métodos individuales los alumnos se entrenan para adaptarse a lo que ellos mismos piensan; es decir, una clase de egoísmo. Damos a personas inmaduras el derecho a construir su vida basándose en preferencias ocasionales y permitimos que la presión de grupo reemplace la influencia de los adultos experimentados e instruidos.

El libro de Frykman también explica por qué los docentes de ahora señalan que cada vez tienen que invertir más tiempo y fuerza en transar con los alumnos. La actividad escolar se entiende actualmente, en no pocas ocasiones, como una invitación a que sean los propios alumnos, cada uno y en cada momento, quienes decidan si quieren o no quieren tomar parte en una actividad. Asumir una posición crítica solía consistir anteriormente en poder formular preguntas críticas e inteligentes sobre un tema; ahora se entiende como criticar la actividad de la escuela desde una perspectiva privada. Esta variación en el uso de la palabra crítica —desde intentar entender los pensamientos de otros hasta afirmar el pensamiento propio a menudo no desarrollado— es uno de los cambios más importantes que ha tenido lugar en el mundo de la educación.

La profesión de docente deja de ser una profesión que tiene que ver con la cultura y la educación para transformarse en una profesión social, donde lo esencial es asegurarle al alumno el disfrute de sus

derechos. La maestra se ha convertido en una especie de asistente social. Estamos ahora en una situación en la que muchos adultos no se arriesgan a decirle nada a un joven que se comporta mal, puesto que no pueden contar con ser acatados por el joven y respaldados por los otros adultos, sino, por el contrario, pueden ser víctimas de la ira del joven. Ahora se da la posibilidad de que alumnos agresivos griten a las maestras que si no se cuidan las van a denunciar.

3. ¿CÓMO REFORMAR UN SISTEMA EDUCATIVO?

Durante treinta o cuarenta años, la voluntad de democratizar la educación ha sido una de las ideas principales de los países occidentales. El método elegido ha sido pedir al docente que se acerque al alumno, en vez de exigir que el alumno se adecue al nivel de la enseñanza, es decir, se ha insistido en la obligación del docente de crear un interés en el alumno por el aprendizaje más que en exigir un esfuerzo por parte del alumno. Ya que se piensa que no todos los “nuevos” alumnos van a sentir un interés espontáneo por el estudio, se prevé que hay que organizar la actividad tomando en cuenta la voluntad y los intereses particulares de los alumnos.

La nueva pedagogía, dominante en los países occidentales, ha impuesto estas ideas a través de la formación docente y las jornadas pedagógicas. Sin embargo, paralelamente con la introducción de la nueva pedagogía, los resultados han empezado a bajar, y cada vez son más los casos de conducta irrespetuosa dentro de los establecimientos educativos. En esa discusión, cualquiera que diga que antes las cosas eran mejores es automáticamente calificado de retrógrado, porque los nuevos pedagogos afirman que su orientación es correcta pero que la culpa de los problemas la tienen los cambios ocurridos en la sociedad.

En esta situación, han adquirido cada vez más interés las comparaciones internacionales. Entre ellas, las más famosas son los informes PISA, elaborados por la OCDE. Ofrecen una batería de datos sobre los alumnos y sobre los sistemas educativos. Suelen salir en los primeros puestos países asiáticos como Corea del Sur, Taiwán, Japón, Hong Kong y Singapur, y últimamente destaca también un país europeo, Finlandia. También tienen buenos resultados por ejemplo algunos estados dentro de los Estados Unidos y Canadá. Lo llamativo es que

Europa, que solía ser la envidia del mundo en materia de educación, está perdiendo su posición y esto sucede al mismo tiempo que la nueva pedagogía ha llegado a ser hegemónica.

En toda Europa, los políticos se preocupan por la calidad de la educación. Muchas veces la primera reacción ante los resultados del informe PISA ha sido plantear la necesidad de aumentar las inversiones. Sin embargo, no hay una relación directa entre la inversión en educación y el resultado, lo demuestra un informe publicado en 2007 en Gran Bretaña. Se trata de un estudio de *benchmarking* que identifica los factores clave en los países con buenos resultados educativos y los que están mejorando sus resultados de manera rápida.

El nuevo informe, elaborado por la consultoría McKinsey, muestra que el factor clave para tener una educación exitosa en un país es enfocarse en los profesores. Lo importante no es tanto la inversión en edificios ni materiales sino la inteligencia y la preparación del profesor. ¿Qué hacen los países más exitosos? (1) Eligen a sus futuros profesores entre los mejores alumnos que salen del bachillerato. (2) Para poder hacerlo, les pagan tanto como se les paga a otros profesionales de alto nivel. (3) Los educan con los mejores profesores universitarios. (4) Les garantizan un puesto después de la formación. (5) Les hacen un seguimiento durante los primeros años de ejercicio de la profesión. Un país como Finlandia, la envidia de sus pares europeos, hace todo esto y además tiene una enseñanza eficaz para ayudar de manera puntual a los alumnos retrasados en alguna materia.

El informe McKinsey también muestra que son menos exitosas otras medidas como, por ejemplo: (1) invertir más dinero en la educación de manera general; (2) dar más autonomía a los centros escolares sin cambiar otras cosas; (3) disminuir el número de alumnos por grupo o, (4) aumentar los salarios de los profesores sin cambiar nada más. La novedad del informe es que subraya que hay que ocuparse en primer lugar de lo esencial y que lo esencial es la calidad del profesor. Como dice uno de los entrevistados en el informe: un profesor no puede dar lo que no tiene.

Disminuir el número de estudiantes por grupo es actualmente la medida más reclamada por los sindicatos docentes. El informe señala, sin embargo, que esta medida es muy cara y menos eficaz que otras. Hasta podría tener un efecto perverso, porque si hay menos alumnos por grupo, se necesitan más profesores. Si se necesitan más profesos-

res, no es posible mantener una exigencia muy alta porque, simplemente, no hay suficientes personas de excelente calidad que quieran ser profesores. Además, si hay que reclutar a muchos más profesores y la masa salarial es la misma, el salario de cada uno no va a ser muy alto y esto va a alejar de la carrera docente a los estudiantes más brillantes. Al revés, lo que hay que hacer es atraer a las personas más capaces, ofrecerles un buen salario y mostrarles mucho aprecio, de tal modo que quieran quedarse en la profesión para que muchos alumnos puedan gozar del privilegio de aprender con ellos.

Finlandia se convirtió en 2003 en gran noticia en el mundo de la educación porque, en el informe PISA, resultó ser la nación más exitosa, ubicándose en la cumbre con países bien posicionados en educación como Singapur, Corea del Sur y Taiwán. En el informe siguiente, Finlandia seguía siendo el número uno, pero además había mejorado aun más sus resultados. Suecia se encontraba entre los números 15 a 17, pero lo importante es subrayar que Suecia está bajando. Suecia está bajando lentamente y Finlandia está subiendo. Para entender cabalmente el significado de la comparación hay que decir que en 1970, antes de que comenzaran las comparaciones internacionales sistemáticas, Suecia estaba muy por encima de Finlandia en cualquier tipo de comparación, una consecuencia de la historia reciente. A comienzos del siglo XX Finlandia tenía un nivel económico bajo, luego enfrentó una guerra civil cuando terminaba la primera guerra mundial, y durante la segunda guerra mundial fue atacada dos veces por la Unión Soviética, obligada a ceder una provincia a la URSS y a pagar una “reparación de guerra” por haber sido atacada. Los finlandeses saben que nada es fácil y que sólo con esfuerzo se sale adelante. Hasta hace unos pocos decenios, muchos finlandeses emigraron a otros países, principalmente a Suecia, para buscar un futuro mejor. Por todo eso, hasta no hace mucho tampoco recibían inmigrantes en su propio país. Suecia, por el contrario, logró salvarse de las guerras del siglo XX, llegó a tener un alto nivel de vida, y algunos políticos obviamente pensaron que lo conseguido seguiría repitiéndose aunque ellos cambiaran las reglas del juego. Cuando comenzaron las comparaciones internacionales de calidad educativa al comienzo de los años 90, Suecia ya llevaba dos décadas con la nueva pedagogía.

Los finlandeses atribuyen sus buenos resultados a los siguientes factores: maestros y profesores con buena preparación académica;

madres con un alto nivel educacional que ayudan a sus hijos con las tareas; familias que apoyan a los docentes; un sistema escolar con metas claras; inversión del Estado en educación; y grupos de aprendizaje no muy numerosos. Se podría añadir: Finlandia no ha introducido la nueva y problemática pedagogía. Desde Suecia sólo cabe felicitar al país vecino por su sentido común. Como se ha explicado, los problemas que tiene hoy Suecia con su sistema de educación los ha ido creando ella misma. Incluso conociendo los resultados del proyecto de Rinkeby, las autoridades siguieron recomendando la nueva pedagogía y, a pesar de la experiencia del proyecto de Färila, los institutos de formación docente siguieron enseñando la nueva pedagogía.

Epílogo optimista

Después de cuatro décadas con la nueva pedagogía, el público sueco ha reaccionado. Lo que ha despertado la alarma son los casos de violencia escolar, más que los bajos conocimientos. Hacia los años noventa se creó la figura del colegio concertado y bastantes alumnos eligen esa posibilidad. Otra reacción de los suecos ha sido votar en 2006 por una alianza de partidos de centro derecha que se presentó por primera vez con un programa en común; en ese programa, las reformas educativas ocupaban un lugar destacado. Después de dos años de preparación, en 2009 se van a votar varias leyes de gran alcance en el mundo de la educación:

- Una reforma del bachillerato unificado que aumenta las exigencias para entrar y para graduarse.
- Una reforma de la formación docente que incrementa las exigencias para graduarse, que aumenta el énfasis en las materias que va a enseñar el docente y que disminuye el estudio de varias teorías pedagógicas.
- La introducción de un diploma o certificación para los docentes, y la especificación de las materias y las edades para las que se ha preparado el docente.
- Una ley sobre los derechos, pero también los deberes, de los diferentes actores del mundo de la educación. La ley permitirá a los directores de los colegios y a los docentes mantener el orden y la tranquilidad dentro de los establecimientos.

Cabe la posibilidad de que vuelvan los socialdemócratas al gobierno en las próximas elecciones, que se celebrarán en 2010, y los observadores pueden preguntarse qué sucederá entonces. Ya que los socialdemócratas son conscientes de los problemas, aunque no les conviene admitirlos públicamente, y puesto que no han podido elaborar ninguna alternativa, lo probable es que se dediquen a reformar otros campos políticos y dejen sin tocar las reformas educativas, o que sólo introduzcan algún retoque sin importancia.

BIBLIOGRAFÍA

- Alleklöv, Birgitta & Lisbeth Lindvall: *Listiga räven. Läsinlärning genom skönlitteratur. Ett läsprojekt i Kvarnbyskolan, Rinkeby, i samarbete med Rinkeby bibliotek*. Estocolmo, En bok för alla, 2000.
- Barber, Michael & Mona Mourshed: *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. McKinsey, 2007. www.mckinsey.com/locations/ukireland/index.aspx.
- Carlsson, Stefan: *Scoialtjänstens kompetens och funktion*. Estocolmo: City University Press, 1995.
- Frykman, Jonas: *Ljusnande framtid! Skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Lund: Historiska medier, 1998.
- Hadenius, Karin: *Jämlikhet och frihet. Politiska mål för den svenska grundskolan*. Estocolmo: Almqvist & Wiksell International, 1990.
- Larsson, Gudmund (ed): *Resa i första klass. Skolan ur ett arbetarrörelseperspektiv*. Estocolmo: LO, 2001.
- Marchesi, Álvaro: *Controversias en la Educación Española*. Madrid: Alianza, 2000.
- Marchesi, Álvaro & Carlos Hernández Gil (ed): *El Fracaso Escolar*. Madrid: Doce Calles, 2001.
- Naeslund, Lars: *Att organisera pedagogisk frihet. Fallstudie av självständigt arbete med datorstöd vid en grundskola*. Linköpings universitet, 2001.
- Richardson, Gunnar: *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur, 3^a ed., 1984. □

INGER ENKVIST Y LA EDUCACIÓN ACTUAL*

En estas páginas se incluyen los comentarios de los panelistas Diego Ibáñez, Francisco Claro, Cristián Cox, Andrea Rolla y Arturo Fontaine a la exposición que hizo Inger Enkvist (“La Influencia de la Nueva Pedagogía en la Educación: El Ejemplo de Suecia”) durante el seminario efectuado en el Centro de Estudios Públicos el 10 de agosto de 2009. Asimismo, a continuación se reproducen la réplica de la expositora a los comentarios recibidos y su respuesta a las preguntas del público.

Inger Enkvist: Ir contracorriente y rescatar el sentido común <i>Diego Ibáñez Langlois</i>	116
Comentarios a la presentación de Inger Enkvist en el CEP <i>Francisco Claro</i>	121
Las prácticas pedagógicas de excelencia y la combinación de paradigmas: A propósito de un análisis crítico sueco <i>Cristián Cox</i>	128
La necesidad de modelos concretos que se evalúen sistemáticamente para mejorar el sistema educacional chileno <i>Andrea Rolla</i>	141
Contra el “pedagogismo” <i>Arturo Fontaine</i>	147
Respuesta a los comentarios de los panelistas <i>Inger Enkvist</i>	161
Diálogo de Inger Enkvist con el público	167

* Véase en esta edición el ensayo de la docente y ensayista sueca Inger Enkvist, “La Influencia de la Nueva Pedagogía en la Educación: El Ejemplo de Suecia”. (N. del E.)

INGER ENKVIST: IR CONTRACORRIENTE
Y RESCATAR EL SENTIDO COMÚN

Diego Ibáñez Langlois

Agradezco a Inger Enkvist su valentía para navegar contracorriente, y de más está decir su sensatez y sentido común para desenmascarar las oleadas de “modernidad” que están destruyendo en el mundo la calidad de la educación. De hecho, concuerdo plenamente con ella cuando ha afirmado que la educación —para tantos gobiernos en distintas partes del mundo— se ha convertido en una *mercancía política*. Es decir, que se toman medidas y se hacen reformas sólo buscando dividendos electorales. Reformas con una pesada carga ideológica, que buscan el aplauso de los correligionarios y que dejen contentos a los que detentan el turno del poder. Reformas en que la calidad es sólo una palabra vacía de contenidos, que se menciona como una anestesia de las conciencias para dejar a todos contentos.

Vértigo de reformas

También comparto con ella que una de las causas más nítidas del retroceso en los resultados es el vértigo no sereno que experimentan los gobiernos por las reformas educacionales. Ella lo ha constatado en el caso de Suecia. Reformas, nuevas reformas, contrarreformas, megarreformas. Como si la calidad de la educación estuviera atada a los decretos y las leyes del gobierno de turno. En Chile, la jornada única, que suena bien a todos los oídos, en lugar de un progreso se ha convertido en “más de lo mismo”. ¡Y qué implacable sucesión de reformas! Los gobiernos de turno siempre quieren “dejar su sello”, y de hecho lo dejan, como un recuerdo triste de su paso. Lo quieren hacer bien, pero terminan borrando con el codo lo que escriben con la mano.

DIEGO IBÁÑEZ. Licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad de Navarra; Orientador Familiar por la misma Universidad. Ha dedicado su vida a la dirección de colegios (Mestral, Barcelona; Tabancura, Santiago de Chile). Autor de varios libros. Director de Seduc, director de la revista *Hacer Familia*.

Una muestra lamentable: la PSU en Chile

En nuestro país, como en Suecia, se improvisó una nueva prueba de ingreso a la universidad, sin marcha blanca, sin plan piloto, sin estudios serios, sin el mínimo de profesionalismo que se puede esperar de un Consejo de Rectores, abusando de la palabra equidad, de consignas de moda y de la intromisión de los “ólogos” que se han apoderado de la educación como si les perteneciera. Así, sacaron de debajo de la manga la dichosa prueba que sustituyó a la anterior, mejorable sin duda, pero probada durante años. Las primeras generaciones que rindieron la PSU fueron unos auténticos conejillos de Indias, maltratados por la improvisación y dejados solos en plena tormenta. No contaron con ningún facsímil oficial, no hubo marcha blanca, no se mostró la prueba a los organismos internacionales para que dieran su veredicto. Incluso, los primeros facsímiles se ocultaron por temor a la crítica de expertos. Nada se dijo tampoco que al introducir obligatoriamente los contenidos de los programas del Ministerio se estaba amputando gravemente la libertad de enseñanza, ya que todos los establecimientos educacionales debían adoptarlos a la fuerza para no perjudicar a sus alumnos. Se faltó así el respeto a los alumnos y en una materia muy sensible para nuestra juventud, ya que en ella se juegan el acceso a los estudios universitarios. Y de paso, como otro as debajo de la manga, se impuso un programa de lengua y comunicación que rayaba en la estupidez, incorporando términos técnicos sofisticados y pedantes para nombrar las realidades más pedestres. Se mató así el gusto por la lectura y se dejó fuera la enseñanza de la historia, de la literatura y de las obras clásicas: venían a decir que valía lo mismo Shakespeare que un artículo de un periódico o un programa popular televisivo. La misma redacción del programa elaborado por el Ministerio demuestra la incultura de sus redactores. Y a pesar de que los sucesivos resultados de la PSU han venido demostrando que sólo han aumentado la brecha de inequidad, nada se ha hecho para rectificar. El desacierto ha quedado petrificado en la historia de la educación chilena. He escrito innumerables cartas al director del *El Mercurio*. Agradezco que siempre hayan sido publicadas. Pero nunca una respuesta. Otra voz que clama en el desierto ya que las autoridades tienen oídos sordos para lo que no les conviene.

No debe extrañar que una masa enorme de niños en nuestro país no comprenden lo que leen y son incapaces de redactar cuatro frases

coherentes. Para compensar, se les ofrece ahora el miserable obsequio del llamado maletín literario, como curiosa compensación a lo que no se les entrega legítimamente en la sala de clases. ¡Oh educación, penosa mercancía política!

Obvio: la calidad de los profesores

Todos saben, además, que la calidad de educación pasa por la calidad de los maestros, y que éstos, para dar de sí lo que se espera de ellos, deben realizar un trabajo humano y no convertirse en máquinas de hacer clases. En nuestro país son muchos, demasiados, los que no tienen tiempo para el estudio ni para la preparación de sus clases, como tampoco para atender personalmente a sus alumnos. Esos papeles que alguna vez reflejaron la preparación de sus clases ya tienen el color amarillo del tiempo. Esto lleva necesariamente a la rutina, a la pérdida de la ilusión profesional como también al resentimiento y a la creación de una mentalidad burocrática. Es decir, a dar lo mínimo para conservar el puesto. Mal pagados, mal considerados socialmente, e impedidos de realizar un trabajo de calidad, se siguen repitiendo sin mejorar sus clases. Además que es sabido que no son los mejores los que estudian pedagogía en las universidades (los puntajes exigidos son los mínimos), y que éstas —al menos muchas de ellas— tampoco cuentan con los mejores profesores.

Divertirse, no aprender

Otra de las causas del deterioro que detecta Inger Enkvist es la tendencia a convertir la enseñanza en algo meramente lúdico, atractivo, que entretenga a los alumnos, “que lo pasen bien” en la sala de clases, lo que ha llevado al abuso de creer que el alumno puede aprender sin poner esfuerzo de su parte. Ella se pregunta: ¿jugar o aprender? Si a esto se suma el afán de rebajar la exigencia académica, casi hasta llegar al aprobado obligatorio, los resultados son paupérrimos. En Suecia, en un momento, incluso se rebajó a tres posibilidades la escala de notas. Resultado: el profesor se desentendió de la responsabilidad del aprendizaje y se transformó en un promotor de diversión fácil. Lo más pareci-

do a un animador de un programa rústico de televisión. Como si a través del juego y la entretención se pudiera aprender un idioma o se pudieran desarrollar habilidades intelectuales.

La convivencia es lo importante

¿Y qué decir cuando se favoreció la convivencia como meta, en lugar de los conocimientos? Esa prioridad, en vez de formar mejores personas, llevó a un aumento de la violencia. Lo más triste es que todo se hizo de buena fe, basados en teorías “que son presentadas como modernas y científicas” y que están dictando las políticas educacionales en la mayoría de los países occidentales. Corrientes pasajeras que se ponen de moda sin que nadie las pase por el cedazo del pensamiento serio. ¡Y cuántos errores se han cometido bajo la bandera de “la igualdad social”, algo que en sí es válido y atractivo, pero no del modo como se ha llevado a cabo. La igualdad que nivela para abajo, por decreto.

Irrespeto y el culto a la espontaneidad

Peor todavía si ya no se inculca el respeto y se considera a la disciplina como un valor arcaico, no acorde con los vientos de moda. Y hablo de una disciplina humana, la misma que un buen padre de familia entiende por buena educación. Si ella no se exige, el profesor pasa a ser el blanco preferido por la juerga y la chacota; disciplina, por otra parte, que es la única que hace posible el trabajo intelectual y la dignidad del docente. En Chile, cada vez son más frecuentes las agresiones a los maestros.

La llamada autodisciplina —que es uno de los objetivos de la disciplina sensata— se va convirtiendo en regla dogmática. Lo que prolifera así no es otra cosa que el comportamiento “espontáneo” de los alumnos dejados a su arbitrio. El niño, al contrario de las ideas románticas de Rousseau, como todos hemos comprobado, puede ser “espontáneamente” cruel e insolente. ¡Cuántos casos de matonaje y violencia injustificada! Si al niño no se le educa y se le señalan límites, queda en el estado del buen salvaje.

La diosa tecnología

Más aún: la diosa tecnología ha ingresado en las aulas exigiendo que todos le rindan pleitesía. Como si la calidad dependiera exclusivamente de los medios audiovisuales, independientemente de quién sea el profesor. Así se privilegia —como dice Enkvist— “la búsqueda individual de la información y lo lúdico”, sin la guía inteligente del profesor, que se convierte en un simple “facilitador” de materiales. La internet no guiada se usa como manual. Cada alumno se aventura por su cuenta y riesgo, ya que se le insta “a navegar” con rumbo desconocido. “Tecnología y autonomía del alumno” —dice Enkvist— “eliminan la capacidad de trabajar el pensamiento en clase” y no dejan pie a “la discusión en grupo, puesto que cada cual trabaja en su pantalla; y si todos son autónomos y trabajan en campos diferentes tampoco tienen una base en común que pueda hacer interesante una discusión”. “Se supone, además, que el alumno va a poder encontrar un material interesante sobre algo que todavía no conoce. En una palabra, se supone que cualquier alumno, sin preparación alguna, sin madurez, sin disciplina, es un autor de manual en potencia.”

Una especie extraña: el sentido común

No soy experto ni he estudiado los sistemas educativos como lo ha hecho la rigurosa especialista sueca. Pero he dirigido y asesorado colegios de prestigio durante muchos años, y la experiencia me hace constatar que las conclusiones de Inger Enkvist son de absoluto sentido común, hasta el punto de que son obvias. Ella las puede demostrar con estadísticas: a mí me basta la comprobación de lo que dice con la realidad. Me recuerda el consejo de uno de mis maestros, don Víctor García Hoz, hace años: “De tanto estudiar lo difícil, a los educadores se les han olvidado las verdades de siempre”. Y una verdad de siempre es que con la educación no se juega. Los resultados objetivos son implacables.

COMENTARIOS A LA PRESENTACIÓN DE INGER ENKVIST EN EL CEP

Francisco Claro

La doctora Inger Enkvist nos ha remecido con su crítica a la situación educacional en Suecia. Efectivamente los resultados de este país en la prueba internacional PISA 2006 (Programme for International Student Assessment) lo muestran 19 lugares por debajo de su vecino Finlandia en matemáticas y en ciencias, y 9 lugares en lectura, marcando una diferencia que debe resultar enojosa para todo ciudadano sueco.

A juicio de Enkvist, el contraste surge entre dos países con evolución muy diferente en los últimos cuarenta años en el ámbito educacional. Mientras Suecia habría sido dominada por reformas inspiradas en la sociología de la educación y las modernas corrientes constructivistas, Finlandia se habría marginado de estas tendencias manteniendo una política más bien tradicional. Mientras uno desplazó el eje de lo que ocurre en el aula hacia los derechos y el rol protagónico del alumno, el otro mantuvo un énfasis en la buena preparación académica de los maestros, el trabajo de los alumnos en un marco de disciplina y el apoyo de la familia en la educación de los jóvenes. Para la doctora Enkvist la responsabilidad recae en décadas de dominio socialdemócrata, partido que habría inspirado las reformas que condujeron al estado actual de la educación sueca. Así planteado, el análisis de posibles causas del deterioro reviste un alto sesgo teórico-político, que amerita un comentario de igual enfoque que dejamos en manos de expertos.

En Chile también estamos preocupados por los resultados de la educación y se ha generado en torno a ella un debate inédito en nuestra historia. Si nos comparamos con nuestros vecinos geográficos no estamos mal, pero si lo hacemos con países del primer mundo como Suecia, salimos mal parados. En la prueba PISA, Chile aparece 26 lugares por debajo de ese país nórdico en matemáticas, 21 lugares en ciencia y 28 lugares en lectura, cifras suficientemente elocuentes. Pero las diferencias van mucho más allá. Chile dobla en población a Suecia, mientras ésta más que duplica a Chile en ingreso per cápita. En el

FRANCISCO CLARO. Ph. D. en Física por la Universidad de Oregon (EE.UU.). Decano de la Facultad de Educación de la P. Universidad Católica de Chile. Miembro de la Academia de Ciencias de Chile. Cátedra Presidencial 1999, Fellow de la American Physical Society. Fundador y presidente de la organización Ciencia para Todos.

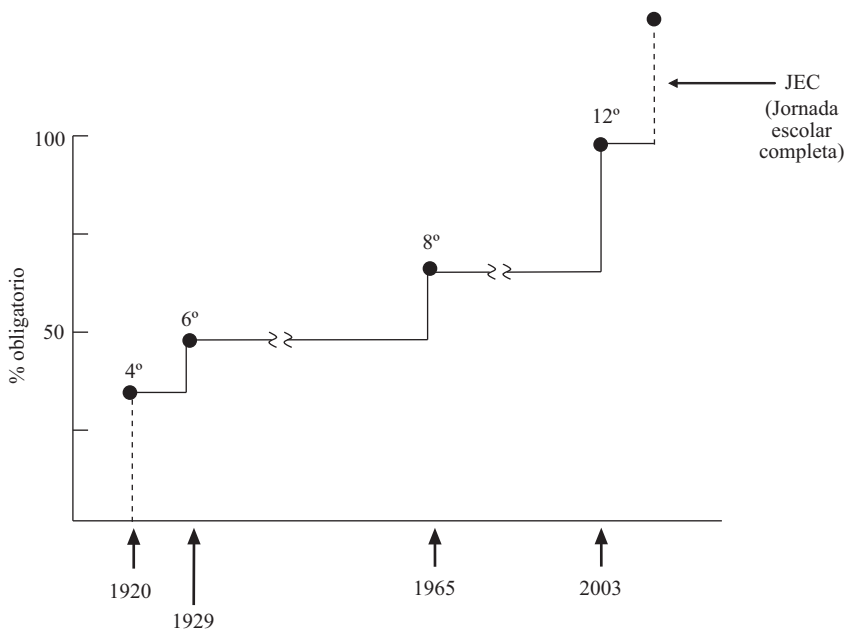
ámbito científico Suecia tiene siglos de tradición, con personajes como Alfred Nobel, Hannes Alfvén, Anders Angström, Svante Arrhenius, Anders Celsius, Johannes Rydberg y muchos otros. En Chile, en cambio, la actividad en ciencia se inicia recién algunas décadas atrás. Estas marcadas diferencias nos impiden asociar muy estrechamente las causas de malos resultados en ambos países, aunque en algunos puntos hay coincidencias, como es el caso de los profesores.

La doctora Enkvist valora particularmente la preparación de los docentes. En Chile se está reconociendo crecientemente su importancia, ya que los profesores son los actores principales del sistema, a cargo del trabajo en aula y muchas veces la dirección de las escuelas. Aunque esto parezca obvio, cuando se trata del diseño de políticas públicas los gobiernos tienden a concentrar su acción en mejorar la infraestructura educacional, la calidad de los edificios, la dotación de las bibliotecas o la presencia de computadores en el aula. El aporte es indudable, pero sólo tiene impacto si primero se cuenta con profesores de calidad. Al terminar sus doce años de escolaridad un joven ha estado más de 12.000 horas frente a un profesor, que ha sido, junto a la familia, principal responsable de su formación como persona y como ciudadano. Es en ese contacto profesor-alumno donde se juega en gran parte el futuro del niño. Asegurar su calidad debe ser la primera tarea por emprender.

Para situar el contexto de la situación del profesorado en el país es útil hacer un poco de historia. Cuando en 1920 se dictó la Ley de Instrucción Primaria que hizo obligatorio asistir a la escuela hasta el cuarto nivel básico, había alrededor de 17.000 profesores para una población de 3,7 millones de personas, es decir, un profesor por cada 217 habitantes. Siguieron a esta ley otras normativas de los años 1929, 1965 y 2003, que hicieron obligatoria la asistencia a las escuelas hasta sexto, octavo básico y cuarto medio, respectivamente, para culminar con la jornada escolar completa de más reciente aplicación (JEC, ver Gráfico N° 1).

El consiguiente aumento en la cobertura llevó el número de profesores a su nivel actual de alrededor de 180.000. Considerando que la población es hoy de 16,9 millones, hay un profesor cada 93 habitantes, lo que significa que, por habitante, hoy hay 2,3 veces más profesores que hace noventa años. Con una tasa de crecimiento promedio de 2.000 profesores por año, desde principios del siglo veinte, en la última década

GRÁFICO N° 1



la tasa ha crecido a 4.500 por año. En igual lapso se ha duplicado el número de estudiantes de pedagogía y la oferta de carreras se ha cuadruplicado. Un crecimiento verdaderamente explosivo del sector.

Globalmente, profesores no faltan. Considerando que la población escolar es de 3,6 millones, y que el sistema alberga a 180.000 docentes, significa que tenemos un profesor por cada 20 alumnos aproximadamente, lo que no es un mal índice. Si bien hay sectores deficitarios, como física en enseñanza media —que debiera tener un 50% más de profesores que los que hay—, el número total es adecuado. Bien, pero ¿cómo es su calidad?

Para evaluar la calidad de un profesor se pueden adoptar dos estrategias: (1) evaluar a sus alumnos, y (2) someter al docente a pruebas de contenidos y habilidades pedagógicas. En los últimos años se ha avanzado en ambos frentes, siguiendo corrientes internacionales lideradas por países europeos y asiáticos. Chile ha tenido el coraje de “mirarse al espejo” a través de diversos instrumentos que cubren ambas estrategias. Las pruebas SIMCE, TIMSS y PISA han evaluado a los alumnos, y el SNED (Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño) a

los profesores. Los resultados a nivel país no son buenos, como lo anotábamos más arriba citando datos de la prueba PISA. Identificar las causas principales no es fácil por la multiplicidad de factores que intervienen en los resultados. Sin embargo, en lo que concierne a los profesores, se puede mencionar algunos aspectos que sin lugar a dudas tienen gran importancia para el juicio crítico de la situación actual. A continuación se enumeran tres.

(1) El crecimiento de la cobertura escolar, provocado por los diversos cambios en la legislación a través del tiempo, no ha estado acompañado por acciones de buen diseño que aseguren que el crecimiento en la demanda de nuevos profesores sea satisfecha por personas altamente calificadas. En los países con mejores resultados los nuevos docentes son reclutados del 10% superior de su promoción, condición que en Chile estamos lejos de cumplir. Apenas uno de cada veinte de los admitidos a las carreras de pedagogía de las 24 universidades del Consejo de Rectores el 2009 estuvo en dicho segmento. Una vez admitidos, las instituciones donde ingresan no logran compensar significativamente las carencias de los que llegan con mala preparación, como lo demuestran los resultados de la prueba 2008 del programa INICIA.

(2) Las condiciones de trabajo de una buena parte del profesorado no permiten un buen desempeño. Lo más grave es la falta de tiempo para las tareas anexas al desempeño en aula. Con demasiada frecuencia el docente no tiene espacios para preparar sus clases y materiales de apoyo, o para construir instrumentos de evaluación, y luego poner atención al desempeño de cada alumno. Una encuesta de 2001 revela que aproximadamente el 45% de los docentes de los subsectores de ciencias naturales en enseñanza media tiene más de 30 horas pedagógicas semanales, mientras un 12% tiene más de 44 horas de contacto con alumnos; en circunstancias de que ningún docente puede servir adecuadamente más de 30 horas pedagógicas semanales. Los pilotos tienen restricciones para volar muchas horas, los choferes de buses las tienen también, pero los docentes no, como si su tarea no fuera vital para la población.

(3) No existe un programa de alto impacto para la educación continua, con el fin de capacitar y renovar conocimientos y prácticas pedagógicas. En Singapur, país que ocupa primeros lugares de desempeño en las pruebas internacionales, los docentes reciben 100 horas

pagadas de capacitación por año, lo que les permite actualizarse y reflexionar acerca de su desempeño con la holgura y calidad que la tarea requiere.

La inversión estatal en los docentes suele hacerse notar recién a mediano o largo plazo. Por ejemplo, un alza significativa de los sueldos no tiene un efecto inmediato sobre la calidad de la docencia. Su impacto se verá recién cuando ingresen al campo laboral quienes fueron atraídos a la carrera por los mejores salarios, lo que ocurre luego de cinco o más años, y mejorará la educación de algunos niños luego de diez o más. Al mismo tiempo, siendo el sector muy numeroso, cualquier aumento parejo de sueldo significa un gasto enorme. En Chile, duplicar el sueldo de los profesores costaría alrededor de 1,8 millones de millones de pesos al año —unos 3,4 mil millones de dólares—, carga gigantesca para la economía del país. ¿Qué esperanza hay de que un gobierno adopte semejante medida si está preocupado de su reelección en cuatro años?

Es más rentable políticamente invertir en infraestructura, porque es un gasto apreciado por la gente a corto plazo, y porque es por única vez. Sin embargo, suele hacerse sin pensar que ese bien tiene un costo adicional de buen uso que a veces supera la inversión. Dotar de equipamiento de laboratorio de química a un colegio no tiene impacto si no se crean las condiciones para su buen uso: capacitación del docente, incentivos para incorporar eficazmente la nueva estrategia al aula, y tiempo para montar y desmontar el equipamiento en la sala. Lo mismo ocurre con los computadores y las bibliotecas: se convierten en un estorbo a la conciencia escolar si se dota a las escuelas de ellos sin un plan paralelo de apoyo e incentivos para su eficaz utilización.

A la pobre selección que se aplica al ingreso a las carreras de pedagogía se suman problemas estructurales de las instituciones que los forman. Se trata de institutos profesionales y universidades que hasta ahora han titulado a sus egresados sin una certificación de calidad. Hay cambios en marcha que tienden a corregir el problema, como la exigencia de someterse a acreditación y el programa INICIA, que introduce exámenes comunes al final de la carrera. La eficacia de estas medidas dependerá de la calidad y transparencia con que operen los instrumentos de evaluación elegidos, así como de las consecuencias que un mal resultado tenga sobre la institución y sus alumnos.

En los últimos cuarenta años, las escuelas de pedagogía para la enseñanza media de algunas universidades tradicionales sufrieron un proceso de cambio que las afectó profundamente. Hasta los años sesenta las unidades académicas que las cobijaban eran facultades de filosofía y humanidades, que agrupaban en sus claustros académicos con pasión por la filosofía, la historia, la física, las matemáticas, la educación. Fueron los tiempos de Ricardo Krebs, Mario Góngora, Juan Gómez Millas, Jaime Eyzaguirre, Rubén Toro, Carlos Rivera, Domingo Almendras, Armand Grandjot. Era un entorno donde se estudiaba e investigaba en profundidad las diversas disciplinas, y existía un gran amor y respeto por ellas y su cultivo.

Con la reforma que ocurrió a fines de esa década, estos académicos emigraron a los recién creados institutos de las diversas ciencias y humanidades, abandonando las facultades de educación. Se perdió así una buena parte de la efervescencia intelectual aportada por esos grandes pensadores, que había nutrido hasta entonces la rica vida académica que rodeaba a las escuelas de pedagogía.

Contra lo esperado, los nuevos institutos de historia, de letras, de filosofía, de matemáticas, de física, etc., se distanciaron de los pedagógicos, creándose con el tiempo además un foso de desconfianza y descalificación mutua que impidió el trabajo conjunto y complementario que los estudiantes de pedagogía merecieron. Al desaparecer la influencia de las disciplinas en los diseños curriculares, el afán por la formación pedagógica no tuvo contrapeso y el rol de los contenidos fue perdiendo fuerza.

También las escuelas de profesores primarios sufrieron un gran cambio, al terminarse las escuelas normales en 1967 y desplazarse la responsabilidad de formar docentes a los institutos profesionales y universidades. Esas escuelas solían ser internados que seleccionaban con cuidado a los futuros profesores, donde el estrecho contacto entre docentes y alumnos permitía la fiel transmisión de conocimientos y valores de generación en generación. Se perdió una tradición, una manera de hacer las cosas que tuvo su sabiduría, siendo reemplazada por una estrategia para la formación de profesores que no ha tenido el éxito esperado. También en la educación primaria el afán pedagógico ha sido mayor que el que vigila los contenidos y hoy muchos docentes en ejercicio reconocen que no dominan las materias que deben enseñar a sus alumnos y alumnas.

Para terminar, quisiera hacer un breve alcance a la fuerte crítica que la doctora Enkvist hace al constructivismo como paradigma del proceso educativo. No cuestiono que una forma extrema de esta tendencia, mezclada con una marcada protección del niño contra toda forma de exigencia y rigor, pueden resultar una mezcla muy dañina. En su crítica, Enkvist se refiere al afán por hacer de la experiencia educativa algo “entretenido”, tendencia que sin duda puede llevar a descuidar grandes territorios del aprendizaje que son duros y nada divertidos para algunos. Sin embargo, hay ámbitos en los cuales procurar despertar en cada niño el gusto por lo que hace y aprende en la escuela puede jugar un papel importante para toda su vida. Un ejemplo evidente es el aprecio por la buena literatura, la que se puede gozar universalmente y desde muy niño. El constructivismo no busca la entretención del alumno sino más bien capturar su interés y participación en el aula, objetivo bien diferente.

No se entiende el espectacular avance de la ciencia y la tecnología en los últimos tiempos sin una forma exitosa de transmisión de esos conocimientos y habilidades. En la tradición de enseñanza en este ámbito ha estado presente un constructivismo implícito para evidente beneficio de los alumnos. El método de indagación, por ejemplo, ha sido adoptado por el sistema educacional francés e implementado también en Chile por el Programa ECBI (Enseñanza de las Ciencias Basada en la Indagación). En su diseño hay elementos constructivistas evidentes en el sentido de que busca que cada alumno siga un protocolo, un procedimiento cuidadosamente elaborado, que le permita acceder inductivamente y en forma individual a una noción de la ciencia. Es cierto que no se puede pretender que cada ciudadano reinvente el teorema de Pitágoras o la ley de la gravedad, pero también es cierto que descubrir algo impacta y enamora, situándose en el opuesto de la mera memorización como experiencia educativa. Lo que se descubre no se olvida y la emoción que lo acompaña puede despertar un interés y hasta una verdadera vocación por la ciencia. Ha ocurrido muchas veces en la historia.

Finalmente, uno podrá estar de acuerdo o en desacuerdo con la crítica levantada por la doctora Enkvist. Pero todos debemos reconocer que su discurso nos ha dejado pensativos y preocupados. Es en este ir y venir de las ideas, junto al análisis de la evidencia que surge de la observación del mundo real, el entorno en que habrán de emerger estrategias más acertadas para educar a los niños del siglo veintiuno.

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE EXCELENCIA Y LA COMBINACIÓN DE PARADIGMAS: A PROPÓSITO DE UN ANÁLISIS CRÍTICO SUECO

Cristián Cox D.

[L]os investigadores concuerdan en que no existe una nítida y única mejor manera de enseñar. La efectividad de la práctica docente en el aula tiene que ver con la especificidad del ámbito como con la especificidad del objetivo; depende del contexto cultural y de las tradiciones de la profesión¹.
(OECD, TALIS)

El análisis crítico radical que hace la educadora sueca Inger Enkvist sobre los últimos cuarenta años del desarrollo educativo de su país pone de relieve la centralidad de las ideas y prácticas de los educadores sobre los resultados de la enseñanza. Con niveles de ingreso y oportunidades en educación de los más altos del mundo, Suecia obtiene resultados de aprendizaje inferiores a los de su vecina, e históricamente considerada inferior, Finlandia, e inferiores también a los del selecto grupo de países de excelencia educativa del mundo.

Para Enkvist, todo comenzó a ir mal para la educación, y en especial para la educación de su país, cuando la sociología de la educación y la psicología del aprendizaje (junto a un grupo patentemente disímil de autores como Rousseau, Dewey, Piaget, Foucault y Bourdieu) pusieron al estudiante y sus capacidades e intereses al centro de la preocupación de los pedagogos, en desmedro del conocimiento y la cultura a transmitir. Establecida la hegemonía en Suecia de una pedagogía constructivista y criterios políticos igualitaristas respecto a educación, un conjunto de males íntimamente ligados habrían afectado a su educación: profesores menos preparados en contenidos disciplinarios, currículos menos rigurosos y exigentes, una pedagogía centrada en el aprendiz y sus intereses y motivaciones con profesores no-directivos,

CRISTIÁN COX. Ph. D. Universidad de Londres. Sociólogo, Universidad Católica de Chile. Director del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de la Universidad Católica de Chile. Director del Programa de Postgrado de la Facultad de Educación de la misma universidad.

¹ [R]esearchers agree that there is no single, well-defined best way of teaching. The effectiveness of classroom practice is domain specific as well as goal-specific; it depends on the cultural context and professional traditions.” (OECD, TALIS, p. 97)

evaluaciones sin consecuencias, alumnos que no estudian ni tienen disciplina, y, finalmente, resultados de aprendizaje inferiores a las expectativas de su sociedad.

Un gran problema con este tipo de juicios generales acerca de la calidad de un sistema nacional de educación en dos momentos de su desarrollo es que no hay cómo saber con precisión si hace cuarenta años los resultados de aprendizaje del sistema escolar sueco eran superiores a los actuales, ni cómo se hubiesen comparado internacionalmente, por la simple razón de que no había entonces evaluaciones como las actuales pruebas TIMSS y PISA. Más importante, en el mismo período, como ocurre con los sistemas escolares de toda Europa, la educación secundaria de Suecia pasó de ser selectiva a masiva, con lo cual la base de comparación, en la que se fundan los juicios críticos de nuestra autora, cambia de modo sustantivo, complicándolo todo. Porque ¿cómo comparar la pedagogía y el *ethos* de un sistema que debe producir aprendizaje del currículo nacional para una élite, o si no una élite, una proporción del grupo de edad, con las del mismo sistema cuando debe atender a todo el grupo de edad y hacerse cargo, por tanto, de diferencias socioculturales importantes en las capacidades de adquisición de sus alumnos?

Lo que su punto de vista a mi juicio no aprecia, ni lo hace parte del problema en la forma decisiva que tiene en el tiempo que vivimos, es que, efectivamente, la ambición democrática (que ella identifica como ideología socialdemócrata) de hacer de la cultura y el conocimiento superiores un patrimonio común (contra, por cierto, lo que ella llama ‘realismo’, aludiendo a que algunos podrían, y otros no, trabajar un currículo exigente) es un desafío educacional enorme, que *no puede ser respondido* a nivel masivo por la pedagogía tradicional. Ésta descalificó siempre como ‘no capaces’ a los que no contaban con los códigos culturales que eran prerequisite para llegar a la abstracción alta. Hoy, justamente, el desafío que define el problema pedagógico contemporáneo es ofrecer unos trayectos formativos que se hacen cargo explícitamente de la ausencia de tales prerequisites culturales; no para ignorarlos, no para esquivar el problema del aprendizaje de lo que verdaderamente vale la pena en matemáticas, literatura, historia, ciencias y arte, sino para hacerlos alcanzables a las mayorías. En tal intento por cierto que hay equívocos y caminos sin salida. Algunos de los cuales el análisis de Enkvist contribuye a denunciar.

Sin embargo, su crítica de lo que llama el ‘pedagogismo’ no se hace cargo a mi juicio de lo esencial de la situación contemporánea en educación, al propugnar la simple vuelta atrás, a un tiempo pretérito e irre recuperable —que no debiera ser base de orgullo, porque se basaba en la exclusión—, cuando una pequeña fracción del grupo de edad llegaba a la secundaria superior, y no había mayor distancia entre los códigos de la comunicación escolar de un currículo académico exigente y unos estudiantes provenientes de familias y contextos con códigos socio-lingüísticos elaborados (Bernstein, 1971). Hay muchas formas de responder en forma efectiva a este difícil desafío, y de ello son muestra las diferencias en métodos como en *ethos* promovidos por la educación, de sistemas inclusivos excelentes, que son tanto de tradiciones políticas liberales (Canadá), como socialdemócratas (Finlandia), de bases ético-culturales occidentales (como los mencionados), o confucianas (Singapur). En unos y otros, la visión profesional *mainstream* acerca del que aprende y los requisitos que plantea a la enseñanza y sus métodos es generalmente convergente. Es en verdad difícil encontrar un sistema educativo nacional de preparación de profesores, o de definiciones sobre currículo y evaluación, en que las ideas de lo que algunos han rotulado como el modelo PVK (por Piaget, Vygotsky y Kohlberg) no tengan una influencia central (Naumann, 2005)². Las ideas de estos autores, y sus variantes, han predominado en el pensamiento educacional sobre aprendizaje cognitivo y moral de los niños por los últimos cincuenta años, con impacto indiscutible en las categorías interpretativas del profesorado contemporáneo sobre enseñanza y aprendizaje. Lo interesante, sin embargo, es que, junto con estas interpretaciones o creencias, las prácticas docentes predominantes en el mundo, con independencia de culturas y niveles de desarrollo de los países, son las ‘centradas en el profesor’ y se caracterizan por sus rasgos tradicionales.

Lo señalado, en sus dos dimensiones —creencias y prácticas—, es lo que acaba de confirmar la prueba internacional de la OCDE,

² Piaget descubrió la existencia de fases de desarrollo cognitivo en los niños de decisivas consecuencias para la educación; Vygotsky contribuyó con el concepto de que el conocimiento de un individuo no es transmitido de una persona a otra sino activamente construido, o más bien co-construido en interacciones con otros individuos dentro de un contexto sociocultural definido —dando pie al principio fundante del constructivismo en educación—; Kohlberg teorizó e investigó cómo los conceptos de fases de desarrollo —universales— se aplicaban al desarrollo moral.

Teacher and Learning Internacional Survey (TALIS), que encuestó a profesores de 23 países acerca de sus condiciones de trabajo, sus representaciones, valores y actitudes³. El estudio midió las percepciones docentes sobre enfoques de la enseñanza. Para esto construyó dos índices, uno sobre *visión constructivista* de la docencia, y otro sobre *visión de la docencia como transmisión directa*, basados en las respuestas de los docentes a los ítems del siguiente Recuadro N° 1:

RECUADRO N° 1

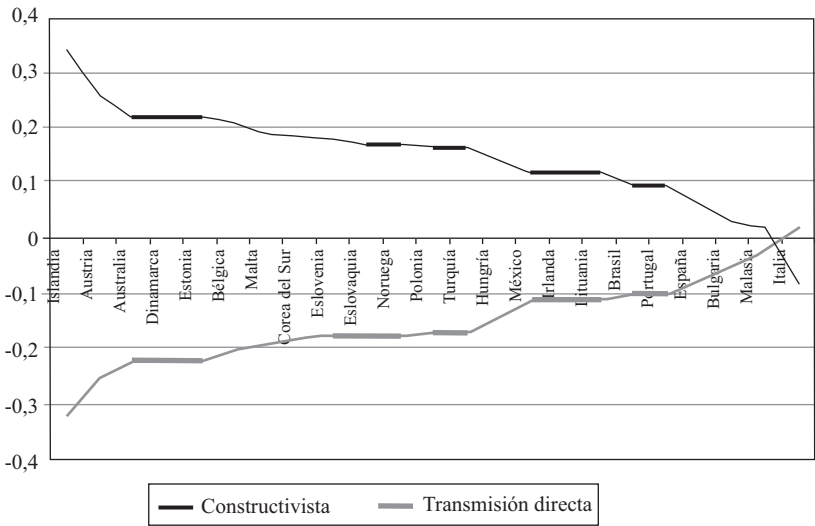
<i>Visión constructivista de la docencia</i>	<i>Visión de la docencia como transmisión directa</i>
• Mi rol como docente es facilitar la búsqueda e investigación que realizan los estudiantes. • Los estudiantes aprenden mejor cuando encuentran sus propias soluciones a los problemas • Debe permitirse a los estudiantes buscar sus propias soluciones a los problemas que el docente les exponga. • Los procesos de reflexión y razonamiento son más importantes que los contenidos curriculares específicos.	• Los buenos docentes demuestran la forma correcta de resolver un problema. • La enseñanza debe ser construida alrededor de problemas con respuestas claras y correctas, y en torno a ideas que la mayoría de los estudiantes puede captar rápidamente. • El grado en que los estudiantes aprenden depende de sus conocimientos previos, por eso la enseñanza de hechos es tan necesaria. • Para lograr una enseñanza efectiva generalmente se necesita una clase en silencio.

Fuente: OCDE: *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, 2009, Recuadro 4.1.

El Gráfico N° 1 muestra que en todos los países del estudio, salvo Italia, hay un general predominio de los presupuestos constructivistas sobre cómo debe ser la docencia. En la mayoría de los países los profesores creen que su tarea no es simplemente presentar hechos y

³ Los cuestionarios de TALIS fueron aplicados a 78.000 docentes en total (de unas 200 escuelas por cada uno de los 23 países participantes), en 2007 y 2008. Los países participantes fueron: Austria, Australia, Bélgica, Brasil, Bulgaria, Corea del Sur, Dinamarca, Escocia, España, Estonia, Eslovenia, Eslovaquia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Lituania, Malasia, Malta, México, Noruega, Polonia, Turquía. Cfr. OCDE, *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS* (2009).

GRÁFICO N° 1: PERFILES POR PAÍSES DE CREENCIAS DE LOS DOCENTES ACERCA DE LA NATURALEZA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE (2007-2008)



Nota: Los puntajes en el eje vertical corresponden a ‘puntajes ipsative’ —abordaje estadístico para estandarizar respuestas individuales manifestadas como preferencias entre dos o más opciones, reduciendo los efectos de sesgo de respuesta. Los promedios para los dos índices son cero para cada profesor, y por lo tanto el promedio para los dos índices por país también es igual a cero. El puntaje resultante para un profesor corresponde al apoyo relativo al índice de que se trate, o la posición relativa del individuo en un índice con relación al otro índice. Valores positivos indican que un conjunto de creencias recibe un apoyo relativo más fuerte que el otro.

Fuente: OECD: *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*, 2009. Figura 4.2, p. 95.

dar a los estudiantes la oportunidad de que practiquen, sino más bien que deben apoyar a sus estudiantes en actividades que los lleven a construir su conocimiento.

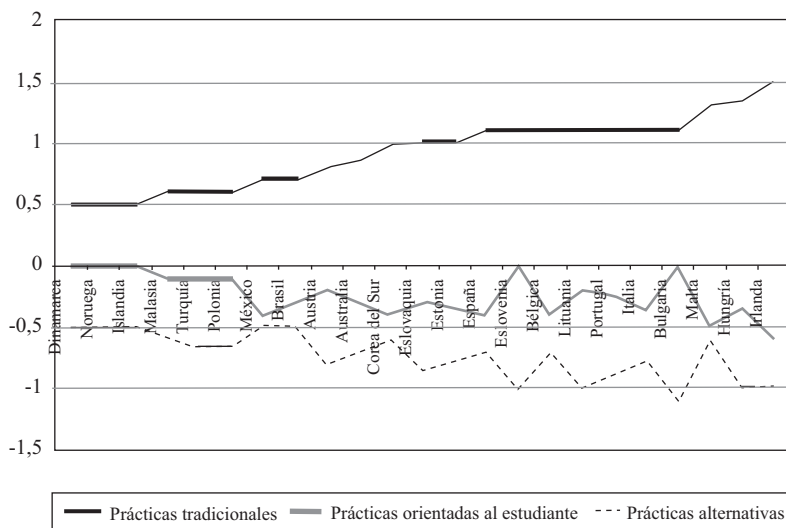
Más allá de este acuerdo general, hay diferencias entre los países en el grado o fuerza con que se presenta esta visión. La preferencia constructivista es más fuerte en Austria, Australia, Bélgica, Dinamarca, Estonia e Islandia, y mucho menos en Malasia, sur de Europa y los dos países de Latinoamérica que participaron en el estudio, Brasil y México.

Pero ¿qué ocurre si de las *creencias* se pasa a las *prácticas*? El estudio TALIS pidió a los profesores estimar la frecuencia de trece prácticas (“en la segunda clase de los días martes en su disciplina principal”) en una escala de 5 puntos, desde “nunca o casi nunca” a “en casi todas las clases”, las que fueron agrupadas en los tres índices siguientes:

- *Prácticas tradicionales*, fueron medidas con cinco ítems: fijación explícita de metas de aprendizaje, revisión de tareas para la casa, chequeo de cuadernos de ejercicios, presentación de una síntesis de lo enseñado en la lección anterior al inicio de cada clase, chequeo a través de preguntas en clase del grado de comprensión de la lección.
- *Prácticas orientadas al estudiante*, fueron medidas con cuatro ítems: trabajo en grupos pequeños para alcanzar soluciones comunes a un problema, asignación de tareas diferentes a los estudiantes según sus habilidades, autoevaluación de los estudiantes, y participación de los estudiantes en la planificación de actividades del grupo.
- *Prácticas alternativas*, también fueron medidas con cuatro ítems: los estudiantes trabajan en proyectos que toman al menos una semana completar, elaboración de un producto, producción de ensayos, actividades de debate en clase.

El Gráfico N° 2 muestra que las prácticas tradicionales son las más frecuentemente empleadas en todos los países participantes. Las medias para este índice son más altas que las correspondientes a los otros dos tipos de prácticas. Asimismo, ‘prácticas alternativas’ son menos frecuentes que las ‘prácticas orientadas a los estudiantes’ en todos los países participantes. Esto implica que los profesores en diferentes regiones del mundo, con marcadas diferencias culturales y en sus niveles de desarrollo, en promedio, a lo que más recurren es a la fijación explícita de metas de aprendizaje, revisión de tareas para la casa, chequeo de cuadernos de ejercicios, presentación de síntesis de lo enseñado en la lección anterior al inicio de cada clase, y chequeo a través de preguntas en clase del grado de comprensión de la lección. Menos frecuentemente permiten codeterminación por los estudiantes de las actividades de clase, emplean agrupamientos por habilidad y dan a los estudiantes tareas adaptadas individualmente; y aún más raramen-

GRÁFICO Nº 2: PERFIL DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA SALA DE CLASES (2007-2008)



Nota: Los países se ordenaron por la frecuencia relativa con que sus profesores realizan los tres tipos de actividades en clase: prácticas tradicionales, prácticas orientadas al estudiante, prácticas alternativas. Así, los profesores en Dinamarca adoptan los tres tipos de prácticas en forma relativamente frecuente (y comparable), mientras que en Irlanda utilizan las prácticas tradicionales con mucho mayor frecuencia que los otros dos tipos de prácticas.

Fuente: OECD: *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS, 2009*, Figura 4.4, p. 98.

te recurren a la asignación a los estudiantes de proyectos prolongados, debates y la elaboración de ensayos y de productos.

La evidencia reseñada ayuda a ubicar la crítica de Enkvist al constructivismo y a sus versiones en el sistema escolar sueco, en un cuadro más amplio en que es necesario distinguir interpretaciones y creencias, de prácticas. Mientras las visiones e interpretaciones constructivistas sobre cómo aprendemos, provenientes de las ciencias cognitivas, parecen incontrarrestadas entre los docentes, las prácticas predominantes mezclan rasgos de ‘directividad docente’ (enseñanza tradicional) con rasgos de ‘iniciativa y actividad de los estudiantes’ (docencia ‘constructivista’). Esta mezcla, poco apreciada y tematizada por el campo nacional de la formación inicial de profesores, que tiende a pensar

y enseñar sobre estas materias en términos de ‘paradigmas’ y sus rasgos excluyentes —se ‘es’ tradicional o constructivista—, y que no figura tampoco en el marco interpretativo de Inger Enkvist, es sin embargo lo que una y otra vez aparece en la literatura contemporánea como el retrato de la excelencia pedagógica.

Así ocurre con lo que describe Lee Shulman al inicio de su muy influyente artículo “Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform” (2004)⁴, intentando retratar las clases de literatura de una profesora excelente:

Nancy era una profesora muy activa, cuyo estilo de enseñanza en el aula incluía un alto grado de interacción con sus alumnos mediante la lectura recitada de pasajes de obras literarias y, a su vez, debates más abiertos. Ella actuaba como si dirigiera una sinfonía, planteando preguntas, sondeando a los alumnos para obtener puntos de vista alternativos, sonzando opiniones a los tímidos y al mismo tiempo moderando a los más estrepitosos. Pocas cosas ocurrían en la sala de clases en las que no interviniera Nancy, controlaba el ritmo de las actividades en el aula graduando el progreso de la lección, ordenando, estructurando y extendiendo el contenido [...].

Nancy empleaba [un] marco conceptual en sus clases para ordenar secuencialmente el material y las preguntas a formular. Ella enseñaba explícitamente a sus alumnos sobre el marco conceptual a lo largo del semestre, ayudándolos a servirse de él como un andamiaje para que ellos mismos organizaran su estudio de los textos y revisaran sus propias reflexiones. Si bien como maestra mantenía un férreo control del discurso en la clase, sus objetivos didácticos consistían en liberar la mente de sus alumnos por medio de la lectura, y que a la larga pudieran usar las grandes obras de la literatura para iluminar sus propias vidas. Cualquiera fuera la obra que abordara en sus clases, ella sabía cómo organizarla, cómo enmarcarla para la enseñanza, cómo dividirla adecuadamente para asignar tareas y actividades. Parecía tener en su cabeza un índice de esos libros que había analizado con tanta frecuencia en sus clases —*The Red Badge of Courage* de Stephen Crane, *Moby Dick*, *La Letra Escarlata*, *Las Aventuras de Huckleberry Finn*—, con los episodios clave organizados mentalmente para diversos fines pedagógicos, distintos niveles de dificultad, diferentes tipos de alumnos, variados tipos de temas o

⁴ Publicado en *Estudios Públicos* N° 83, 2001: “Conocimiento y Enseñanza”.

énfasis. La combinación entre comprensión de la materia y destreza pedagógica que se observaba en Nancy era simplemente deslumbrante. (Shulman 2004: 219-221.)

La sinfonía que era capaz de conducir y realizar Nancy ¿en qué paradigma se ubica? ¿Tradicional o constructivista?

Con otras bases teóricas y con el foco puesto sobre las relaciones profesor-alumno en el trabajo de un texto de literatura en una clase del nivel secundario de medio popular, la formadora de profesores inglesa Jill Bourne (2004) describe otro cuadro de excelencia en aula, impactantemente similar respecto al juego entre conocimiento de los estudiantes y el conocimiento al que se los hace acceder, puestos en relación por una conducción docente rigurosa a la vez que flexible respecto a quién controla el sentido, ritmo y modalidad del intercambio.

Por gran parte de la clase la profesora permanece estática, sentada formalmente y erecta tras su escritorio. Los estudiantes tratan de responderle en forma igualmente formal; ésta no es una conversación casual. En el incidente crucial que quiero examinar, sin embargo, su postura física cambia tanto como su discurso, mientras, como quiero sugerir, ella pasa la interpretación a la clase, utilizando el conocimiento de ellos para iluminar el texto, y el texto para iluminar sus vidas. La relación en la clase cambia mientras se mueve del texto a la experiencia de ellos, requiriendo una respuesta personal, luego usa su experiencia para ayudarles a entender el texto; finalmente dejando nuevamente el texto para invitarles a reevaluar su propia experiencia desde una perspectiva nueva.

Esto es indicado no sólo verbalmente en un cambio del discurso académico y formal (vertical) al informal (horizontal), sino también por un significativo cambio en su postura y posición en la clase. Ella camina hacia el costado de la sala y se sienta en la cubierta de un pupitre, señalando abiertamente a la clase un cambio en la clasificación y el enmarcamiento del evento [...]. (Bourne, 2004: 69.)

La ‘danza’ entre los dos discursos (‘horizontal’ y ‘vertical’)⁵ aludidos, y el cambio de los modos de interacción (control), ¿corresponden a un profesor ‘directivo’ o a uno ‘facilitador’?

⁵ El último trabajo de Basil Bernstein formaliza la distinción entre el conocimiento del sentido común, plasmado en un discurso ‘horizontal’ que es “local, segmentado, dependiente de contexto, tácito, multinivel, a menudo contradictorio entre contextos pero no dentro de contextos”, y el conocimiento —que comunica la institución escolar—

Creo que se trata en ambos casos de interrogantes equivocadas. Tan obvio es el pasaje de ambas profesoras entre distintas formas de enseñar y comprometer a los estudiantes en su aprendizaje y crecimiento, al interior de una trama relacional y discursiva, que es tanto de enseñanza tradicional como de exploración y descubrimiento por los estudiantes. También son preguntas equivocadas para la sistematización sobre los hallazgos acerca de como aprendemos quizás más completa y consensual en el conjunto del campo de las ciencias cognitivas y de la educación en Estados Unidos, sistematizada por Bransford *et al.*, en *How People Learn* (2003), cuya afirmación fundamental sobre las metodologías de enseñanza es que las ventajas relativas de unas y otras dependen de los propósitos, contenidos y contextos de la enseñanza.

Preguntarse por cuál es la mejor técnica de enseñanza es análogo a preguntarse por cuál es la mejor herramienta —un martillo, un destornillador, un cuchillo, o unas tijeras—. En la enseñanza como en la carpintería, la selección de las herramientas depende de la tarea entre manos y los materiales con los que se esté trabajando. (Bransford, J. D., A. L. Brown, & R. R. Cocking, 2003: 22.)

Paradigmas pedagógicos y realidades nacionales

Nuestro país no participó en el estudio TALIS y no sabemos cómo se distribuyen los docentes, tanto en términos de sus visiones como de sus prácticas, respecto a las distintas escuelas de pensamiento o paradigmas pedagógicos. El sentido común educativo señala, sin embargo, la existencia de un discurso y enseñanza coherentemente constructivistas por parte del campo de las instituciones formadoras de profesores, por un lado, y prácticas que combinan algunos elementos de esta visión (como el trabajo grupal)⁶, sobre una trama de metodolo-

plasmado en un discurso 'vertical', que "toma la forma de una estructura explícita, sistemáticamente sujeta a principios, jerárquicamente organizada, como en las ciencias, o que toma la forma de una serie de lenguajes especializados" (Bernstein, 1999: 159).

⁶ Martin Carnoy y colegas compararon en 2000 las prácticas de aulas en clases de matemáticas de básica de Cuba, Brasil y Chile. El análisis de videos de clase permitió medir que en Chile el 34,6% del total del tiempo, contra 29,6% y 11,3% para Brasil y Cuba, respectivamente, era empleado en trabajo grupal; y que sólo el 6,5% del mismo lo era en trabajo individual (copiando instrucciones, resolviendo problemas, verificando trabajos), contra 22,5% y 40,9% para Brasil y Cuba.

gías tradicionales. Respecto a esta combinación, poco estudiada —y probablemente lejos del blanco (constructivismo consistente) al que apuntan las críticas de Inger Enkvist—, el problema fundamental es el de su baja eficacia; el de sus conocidos problemas para producir aprendizajes, tal cual lo diagnosticó la OECD en su informe sobre las políticas educacionales de los noventa (OECD, 2004), como los trabajos de investigación nacionales que se han acercado a diagnosticar prácticas docentes en medios de pobreza (UNICEF, Mineduc, 2004; Eyzaguirre y Fontaine, 2008).

Por su parte, la normativa oficial del país, tanto curricular como evaluativa, respecto a la polaridad metodológica ‘tradicional’ y ‘constructivista’, a diferencia de muchos países de Latinoamérica, y de las definiciones respectivas del currículo español, no se manifiesta por la bondad intrínseca de ninguno de los paradigmas. En vez, concibe la dimensión metodológica como contingente con propósitos, contenidos y contextos. Así, en la evaluación de desempeño docente no se considera como criterio que el trabajo sea o no en grupo, o que el profesor en sus diseños y fundamentación de los mismos en la elaboración del ‘portafolio’ de evidencia que el sistema evaluativo obligatorio exige para todos los docentes de la dependencia municipal, conciba o no su propio rol como ‘facilitador’ o ‘directivo’⁷.

Constructivismo en contextos de pobreza

La crítica de Enkvist a lo que sería la sumisión de la enseñanza sueca a las necesidades y motivaciones de sus estudiantes, con olvido del trabajo riguroso requerido por el estudio de las disciplinas escolares, señala a la sociología, y a una de sus figuras mundiales, Pierre Bourdieu, como responsables de tal situación. Hay aquí un malentendido de base, que importa señalar porque tiene implicancias que van más allá de los juicios, errados o no, de la educadora sueca. El malentendido es sobre el rol que tiene, en las categorías interpretativas del profesorado,

⁷ En cambio, son criterios que sí se consideran: manejo del tiempo, explicación del objetivo de la clase y un cierre de lo que se aprendió; que las preguntas de los estudiantes sean tomadas en cuenta; que haya consistencia entre el foco de las actividades y el o los objetivos de la misma. Fuente: entrevista del autor con profesionales de MIDE-UC, participantes en sistema de evaluación “Docente Más”, del Ministerio de Educación.

la comprensión de los requisitos socioculturales que diferentes grupos sociales plantean a una comunicación pedagógica eficaz. A diferencia de lo que plantea Enkvist, la sociología es la disciplina que aporta el conocimiento de tales requisitos y su traducción en demandas metodológicas específicas al quehacer del profesor en el aula. No para celebrar el sentido común, los lenguajes y los intereses de cada grupo social presente en las aulas (esencia del ‘populismo educativo’), sino para tomar éstos como punto de partida para llegar a las metas de aprendizaje comunes definidas por un currículo nacional. Desde esta perspectiva, ¿cuáles son los requerimientos a la pedagogía que plantean los grupos pobres? En forma opuesta a lo que interpreta la educadora sueca, los dos sociólogos de la educación más influyentes de fines del siglo XX, Pierre Bourdieu y Basil Bernstein, respondieron, con sus investigaciones empíricas y su teorización, argumentando la necesidad de una pedagogía centrada en la enseñanza explícita por el docente, a la que el primero llamó ‘pedagogía racional’ (Bourdieu y Passeron, 1964) y el segundo, ‘pedagogía visible’ (Bernstein, 1975). Ambos demostraron que una pedagogía ‘implícita’ o ‘invisible’, en que la autoridad y el control del docente se eufemizan, y en que los criterios sobre los que se quiere educar quedan ocultos, porque [están] ‘subentendidos’ por estudiantes que ‘ya saben’ (porque [son] portadores de unos códigos absorbidos en la socialización familiar), profundizaba la brecha entre los hijos de los grupos manuales y los códigos de la escuela. “Nadamos en un mar de confusión” declaró Bourdieu una vez, si creemos democratizar la educación y al mismo tiempo no tenemos respuestas adecuadas en la comunicación pedagógica que requiere el mundo pobre para poder tener acceso a los códigos universales que la institución escolar está en principio comprometida a asegurar.

La evidencia sobre la presencia internacional extendida de la mezcla de métodos en las prácticas del profesorado, los retratos de la excelencia en aula presentados, y lo planteado finalmente sobre lo que la sociología de la educación ha encontrado respecto a los requerimientos pedagógicos de la eficacia educativa en contextos de pobreza, creo que constituyen cuestionamientos contundentes a la visión de la pedagogía y la formación inicial de profesores en términos de dos paradigmas y su cancelación ideológica mutua, demandando formas alternativas de abordar el problema.

REFERENCIAS

- Bernstein, B. (1971): *Class, Codes and Control*, Vol. I. *Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- (1975): “Visible and Invisible Pedagogies”. En B. Bernstein, *Class, Codes and Control*, Vol. III, *Towards a Theory of Educational Transmissions*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- (1999): “Vertical and Horizontal Discourse: An Essay”. En *British Journal of Sociology of Education* 20 (2): 157-73.
- Bourdieu, P., J. C. Passeron (1964): *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*. París: Les Éditions de Minuit.
- Bourne, J. (2004): “Framing Talk: Towards a ‘Radical Visible Pedagogy’”. En J. Muller, B. Davies and A. Morais (eds.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. Londres: Routledge Falmer.
- Bransford, J. D., A. L. Brown & R. R. Cocking (2003): *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. National Academy Press, 8ª edición.
- Carnoy, M., A. Gove, J. Marshall (2003): “Explaining Differences in Academic Achievement in Latin America: Qualitative Evidence from Brazil, Chile and Cuba”. Mimeo. Stanford University.
- Enkvist, I. (2009): “La Influencia de la Nueva Pedagogía en la Educación: El Ejemplo de Suecia”. En *Estudios Públicos* 115 (invierno 2009).
- Eyzaguirre, B. y L. Fontaine (2008): *Las Escuelas que Tenemos*. Santiago: CEP.
- Naumann, Jens (2005): TIMSS, PISA, PIRLS and Low Educational Achievement in World Society. En *Prospects*, Vol. XXXV, N° 2, Ginebra, UNESCO.
- OECD (2004): *Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Chile*. París: OECD.
- OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. París: OECD.
- Shulman, Lee (2004): “Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform”. En L. Shulman, *The Wisdom of Practice*. San Francisco: Jossey-Bass. [Versión en castellano con el título “Conocimiento y Enseñanza”, en *Estudios Públicos* 83, 2001.]
- UNICEF, Mineduc (2004): *¿Quién Dijo que No Se Puede? Escuelas Efectivas en Sectores de pobreza*. Santiago.

* * *

LA NECESIDAD DE MODELOS CONCRETOS QUE
SE EVALÚEN SISTEMÁTICAMENTE PARA MEJORAR
EL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO

Andrea Rolla

Este ensayo es una respuesta al de la doctora Enkvist, que cuenta la historia de la educación en Suecia que, desde su punto de vista, consiste en gran parte en errores cometidos en las últimas décadas. Un problema primordial, Enkvist propone, es la nueva pedagogía, que ha resultado en que los alumnos y alumnas pasen más tiempo en el sistema escolar pero aprendiendo menos. Ofrece una crítica de distintas corrientes de pensamiento dentro del ámbito de la educación, como, por ejemplo, el constructivismo y la sociología de la educación, señalando que el problema de la escuela moderna sueca está en pretender que la escuela debiera lograr disminuir las diferencias sociales entre los alumnos y alumnas y que dejó de exigirles a los alumnos y alumnas. Tiene esperanzas en el futuro en base a legislación que se ha aprobado recientemente en su país que aumenta las exigencias para la formación docente y en señalar las responsabilidades de todos los actores del sistema educacional sueco.

La doctora Enkvist hace una revisión sistemática de la historia de la educación en su país en los últimos cien años, lo cual es muy importante para entender el estado actual de la educación en cualquier país. Además, hace un buen diagnóstico de las posturas radicales sobre la pedagogía y el sistema educacional moderno que no han ayudado a reformar la educación ni en su país ni en otros. Es un aporte valioso comparar los errores de la educación sueca con los éxitos de la educación finlandesa, como hace la doctora de forma convincente. Es importante saber lo que hay que hacer *versus* lo que no hay que hacer en materia de política pública.

ANDREA ROLLA. Doctora en Educación, Universidad de Harvard. Magíster en investigación educacional, Universidad de Oxford. Licenciada en letras y profesora de básica de la Universidad de Princeton. Investigadora Asociada del Center on the Developing Child y la Facultad de Educación de la Universidad de Harvard y directora general del proyecto Un Buen Comienzo, estudio experimental de capacitación docente que busca mejorar la calidad de la educación parvularia en Chile y representa una alianza entre la Universidad de Harvard, Fundación Educacional Oportunidad y la Universidad Diego Portales.

La mayor preocupación que me genera este texto es la elaboración de las visiones personales de la educación de la doctora Enkvist, lo cual hace difícil evaluar la veracidad de sus comentarios, en vez de sustentar sus opiniones con ejemplos de investigación empírica. Por ejemplo, la doctora señala en su ensayo que “varias investigaciones han mostrado que muchos alumnos con problemas de aprendizaje aprenden más y mejor en un grupo propio [en educación diferencial]”. La doctora Barbara Foorman, en un resumen que describe en detalle estudios de evaluación de intervención con niños y niñas con dificultades de lectura en distintos países angloparlantes, señala que la mejor intervención para niños y niñas con dificultades de lectura es temprana, ojalá antes del comienzo de la primaria o el primer año de enseñanza básica, y que la mejor intervención es en la sala general donde se enseñe bien lenguaje y lectura y no excluyendo a grupos de niños y niñas con dificultades de lectura del aula regular para situarlos en educación diferencial (Foorman, 2003). Concretamente, discrepo de que la investigación haya señalado que los que tienen dificultades de lectura aprenden mejor en grupos separados en educación diferencial. Sugiero explicitar las citas de las investigaciones que dicen lo contrario en este caso específico y en general utilizar el cuerpo de la investigación empírica (no solamente un estudio puntual) para informar y respaldar las opiniones personales donde existe dicha investigación.

Ahora me enfocaré más específicamente en los puntos en que discrepo con la doctora o que encuentro que faltaron si uno tratara de aplicar su diagnóstico al contexto chileno, con el fin de entrar en diálogo con su texto. Prefiero aplicar mis comentarios al contexto chileno en el cual se mueve el público del Centro de Estudios Públicos de Chile. Me parece importante llegar al fondo de cuáles son los problemas hoy en día en el contexto educacional chileno, tomando en cuenta el diagnóstico que hace la doctora Enkvist de su país. Yo diría, tomando en cuenta el ensayo de la doctora, que en Chile hay cuatro problemas importantes:

1. El problema no está en el constructivismo sino más bien en que no se ha logrado que se implementen mejores prácticas pedagógicas a nivel de sala.
2. Necesitamos ir más allá de las críticas, ideologías y los diagnósticos, y evaluar distintos modelos de intervención y llegar a un consenso acerca de qué modelos tienen buenos resultados en el contexto nacional.

3. Deberíamos crear una ciencia de cómo llevar las intervenciones exitosas a escala y no solamente quedarnos con proyectos piloto que funcionan bien en pocos lugares.
4. Disminuir los efectos nocivos de la vulnerabilidad social implica esfuerzos intersectoriales ambiciosos, como, por ejemplo, colaboraciones entre los sectores que se enfocan en temas de educación, salud, vivienda, etc.

El problema no está en el constructivismo sino más bien en que no se ha logrado que se implementen mejores prácticas pedagógicas a nivel de sala

El “problema” del constructivismo no está en la elaboración de la teoría, como se podría entender de los argumentos de la doctora Enkvist, sino más bien en su aplicación. Los textos originales que trabajan temas del constructivismo no tratan de delinear una pedagogía clara. El problema más bien se ha producido cuando se ha intentado crear una tiranía del constructivismo que se opone a cualquier trabajo sistemático de contenidos con la enseñanza explícita del docente. El problema es definir contenidos con altos niveles de exigencia, tener expectativas más altas de nuestros niños y niñas, y lograr que se implementen sistemáticamente procesos que favorezcan el aprendizaje.

Yo concuerdo con la doctora Enkvist en que si el constructivismo implicara que el alumno tuviera que aprender por su cuenta, sin ninguna mediación de un adulto, estaría equivocado. Solamente me gustaría señalar que un mensaje primordial de los textos originales de Vygotsky (por ejemplo, Vygotsky, 1978), una de las personas más asociadas al constructivismo, es la importancia de la mediación de un adulto para la construcción de los conocimientos. Por lo tanto, el error del constructivismo no está en sus bases conceptuales, sino más bien en la aplicación de dicha teoría a la práctica. Como casi en todos los debates que tenemos en las ciencias, se necesita un equilibrio entre el proceso significativo de aprendizaje del niño o niña y la guía de un adulto. Y al contrario, yo sugeriría que los docentes chilenos se han apropiado de un discurso constructivista en cuanto a la descripción de su pedagogía en la enseñanza primaria y media pero que no hay evidencia de que hayan cambiado sus prácticas pedagógicas. Entonces hay

una diferencia entre lo que se pide desde el nivel de políticas públicas y lo que se implementa en sala, lo cual ha resultado en el fracaso de la reforma educacional chilena (Raczynski & Muñoz, 2007). En realidad, da lo mismo si la reforma educacional chilena fuera constructivista o no; lo que ha quedado claro es que la reforma no logró mejorar ni las prácticas pedagógicas de los docentes ni los resultados de los alumnos y alumnas de forma significativa.

Necesitamos cada vez mayor cantidad de evaluaciones más rigurosas de modelos innovadores y de políticas públicas en educación

Me parece valioso escuchar el punto de vista de la doctora en cuanto a las causas de los problemas del sistema escolar sueco, pero creo que *es importante en el caso chileno que nos basemos no solamente en formular críticas, sino en crear hipótesis y probarlas a través de intervenciones o modelos que se vayan evaluando, ojalá en comparación con hipótesis e intervenciones alternativas*. En el ámbito de lenguaje y lectura, la verdad es que se ha ido dejando atrás de a poco la guerra de la lectura (la guerra ideológica de metodologías), especialmente en Estados Unidos, para abrirse más a un consenso basado en la investigación empírica de lo que necesitan nuestros niños y niñas en distintos contextos, como demuestra el consenso del texto clásico de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos: Snow, Burns & Griffin (1998). Ojalá que pudiéramos volver a algunos principios básicos de evaluaciones rigurosas, como que no se debería evaluar a un grupo que ha recibido una intervención sin cotejarlo con algún grupo de referencia o grupo control con niños y niñas comparables para poder mostrar el impacto real de la intervención (Strasser, 2006). Por ejemplo, la reforma de la jornada escolar completa en Chile se implementó en todo el sistema escolar. Hasta la fecha, no tenemos ningún indicio de que haya mejorado el rendimiento de los alumnos y alumnas. El problema es que nunca se pudo contrastar alumnos y alumnas que cambiaron a la jornada escolar completa con un grupo comparable que no se cambió para poder medir el impacto de la reforma. En cambio, un estudio que se ha hecho famoso es el Perry Preschool, que consigna que en Estados Unidos se asignó por un sistema de lotería una intervención muy intensiva a nivel de párvulos a un grupo de niños y

niñas muy pobres de tres y cuatro años y otro grupo no recibió la intervención; se ha mostrado que el impacto a largo plazo ha sido impresionante: los que participaron en la intervención alcanzaron a estudiar más tiempo en la escuela, tienen menos probabilidades de estar en la cárcel, y muchos otros resultados importantes (Cunha & Heckman, 2007).

Tenemos que crear una ciencia de cómo llevar las intervenciones exitosas a escala

Es interesante escuchar los estudios de caso que comparte la doctora Enkvist de una escuela exitosa y una menos exitosa en Suecia, pero en este momento en Chile y en todo el mundo *necesitamos no solamente mostrar proyectos piloto que funcionan, sino más bien tenemos que comenzar a crear una ciencia de cómo llevar las intervenciones exitosas a escala*, que es lo que todavía nos ha costado en países donde no estamos contentos con nuestros resultados educacionales. El primer paso para lograr eso en Chile sería comenzar a recopilar la información de evaluaciones existentes en Chile de modelos educacionales exitosos y estudiar distintas formas de llevarlos a escala —comparar, por ejemplo, llevar un modelo a escala a través del Ministerio de Educación en una región y probar a través de asistencia técnica directa a municipios o escuelas. De esa forma no nos quedaremos en proyectos piloto que funcionan en pocas escuelas sino en modelos que puedan llegar a informar la política pública.

Disminuir los efectos nocivos de la vulnerabilidad social y la pobreza implica esfuerzos intersectoriales ambiciosos

Además, *necesitamos una postura interdisciplinaria e intersectorial en cuanto a cómo sacar a los niños y niñas de la pobreza: sacar adelante a un niño o niña es trabajo conjunto de muchos actores*. El mal comportamiento de los estudiantes que le preocupa a la doctora Enkvist en las escuelas suecas es justamente el foco que se está poniendo en intervenciones, especialmente en la educación parvularia, en el desarrollo socioemocional. Eso no implica dejar de lado los contenidos y las expectativas altas, sino más bien entender que los aprendiza-

jes cognitivos tienen una relación estrecha con la interacción social (Meltzoff, Kuhl, Movellan & Sejnowski, 2009). Un niño o niña que tiene mejores habilidades sociales en general tiende a ser más exitoso académicamente y a evitar la delincuencia, señala la investigación (Shonkoff & Phillips, 2000). Además, influye mucho la salud de los más pequeños y tiene repercusiones para su productividad y salud a largo plazo (Shonkoff, Boyce & McEwen, 2009).

Hasta cierto punto, el problema está en el qué: en contenidos rigurosos con metodologías probadas que fomentan procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero más allá de eso es el cómo logramos que se implemente bien la enseñanza en todo el sistema educacional, especialmente con los niños y niñas que están en mayor riesgo social.

BIBLIOGRAFÍA

- Cunha, F. & J. Heckman (2007): "The Technology of Skill Formation". En *American Economic Review* 97, 31-47.
- Eyzaguirre, B. & L. Fontaine (eds.) (1997): *El Futuro en Riesgo. Nuestros Textos Escolares*. Santiago, Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Foorman, B. R. (ed.) (2003): *Preventing and Remediating Reading Difficulties: Bringing Science to Scale*. Austin, TX: Pro Ed.
- Meltzoff, A. N., P. K. Kuhl, J. Movellan & T. J. Sejnowski (2009): "Foundations for a New Science of Learning". En *Science* 325: 284-288.
- Raczynski, D. & G. Muñoz (2007): "Reforma Educacional Chilena: El Difícil Equilibrio entre la Macro y la Micropolítica". Serie Estudios Socio/Económicos 31: 1-78.
- Ramírez, M. J. (2006): "Understanding the Low Mathematics Achievement of Chilean Students: A Cross-National Analysis Using TIMSS Data". En *Journal of Educational Research* 45.3: 102-116.
- Shonkoff, J. P., W. T. Boyce y B. S. McEwen (2009): "Neuroscience, Molecular Biology, and the Childhood Roots of Health Disparities: Building a New Framework for Health Promotion and Disease Prevention". En *Journal of the American Medical Association* 301.21: 2252-2259.
- Shonkoff, J. P., y D. A. Phillips (2000): *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snow, C. E., M. S. Burns & P. Griffin (1998): *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Strasser, K. (2006): "Evaluación de Programas de Intervención Temprana". Santiago, Chile: Expansiva.
- Vygostky, L. S. (1978): *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University.

CONTRA EL “PEDAGOGISMO”*

Arturo Fontaine

1. Las explicaciones usuales de los problemas de nuestra educación apuntan a la municipalización, el estatuto docente (inamovilidad), las bajas rentas del profesorado, el monto insuficiente del subsidio estatal, la mala estructuración del subsidio (es independiente del logro), el bajo nivel cultural de las familias, la falta de evaluación del profesorado... En estos diagnósticos la falla es sistémica y corresponde rediseñar la institucionalidad. La solución pasa por la política y es tarea del Estado. La profesora Enkvist pone, en cambio, el acento en la formación del profesorado, en el enfoque intelectual predominante en cuanto a cómo educar. Propone un cambio de filosofía educacional, el que debe acarrear consecuencias en cuanto a la formación del profesorado y a su manera de encarar la tarea de educar. Su visión sí tiene implicancias políticas respecto a la selección del profesorado y a sus rentas.

La profesora Enkvist hace una crítica elocuente y apasionada a la escuela de pensamiento educacional que llama “pedagogismo” y a las posturas que directa o indirectamente la alimentan, como el constructivismo, por ejemplo.

La profesora Enkvist se escapa de los enfoques economicistas que ven la educación como un mero instrumento para lograr el crecimiento económico. Ella entiende que el destino de la educación es incorporar a los alumnos a una cultura y la cultura es algo así como nuestro hogar espiritual. Nuestra actividad propiamente humana se juega en la comprensión, construcción, expansión y renovación de una cultura al interior de la cual somos lo que somos y sin la cual nuestras acciones pierden sentido.

ARTURO FONTAINE. Licenciado en Filosofía, Universidad de Chile. M. A y M. Phil. en Filosofía, Columbia University. Director del Centro de Estudios Públicos, profesor del Departamento de Filosofía de la Universidad de Chile, ensayista y escritor. Autor de las novelas *Oír su Voz* (reeditada por Alfaguara) y *Cuando Éramos Inmortales* (Alfaguara) y de los libros de poesía *Nueva York* (Editorial Universitaria), *Poemas Hablados* (Francisco Zegers Editor), *Tu Nombre en Vano* (Editorial Universitaria) y *Mis Ojos x tus Ojos* (Andrés Bello).

“Suecia ha llegado a ser un ‘país probeta’ en cuanto a la educación” (p. 87)¹, afirma Enkvist. El “pedagogismo” y el “constructivismo” se han transformado en la corriente educacional hegemónica. Un caso paradigmático lo constituye “el proyecto de Färila”. Había allí recursos excepcionales y no más de quince alumnos por curso. En esta escuela se eliminaron las clases formales, se entregó a cada alumno un computador portátil y se los incentivó a iniciar una exploración personal de los diversos temas, a construir su propio conocimiento. Debían preparar informes para el profesor para mostrar sus avances. La evaluación de la experiencia ha sido negativa: “en la prueba de lengua final de la escuela obligatoria esta escuela obtuvo resultados sorprendentemente bajos” (p. 88).

Un proyecto opuesto se llevó a cabo en Rinkeby, en las afueras de Estocolmo. Las maestras desarrollaron allí un programa intenso de lecturas de cuentos, practicaron la escritura de relatos, organizaron representaciones, invitaron a una destacada autora de cuentos infantiles. En fin, a los nueve años, tras tres años de este proyecto, muchos alumnos habían leído ya más de 400 libros. “El proyecto Rinkeby sugiere que lo esencial”, afirma Enkvist, “es la buena preparación de las maestras y el trabajo intensivo con los niños”. A su juicio, las maestras de esa escuela de Rinkeby “pertenecen a la antigua escuela de maestras que se concentra en la adquisición de la lectoescritura durante los primeros años. La formación de las nuevas maestras está en manos de tendencias psicopedagógicas que privilegian la comprensión de los problemas de los alumnos antes que su progreso intelectual”.

2. Marco de referencia

¿Está sola la profesora Inger Enkvist? ¿Se puede decir que su posición carece de respaldo entre los académicos que se dedican a estos asuntos? ¿Es Inger Enkvist una rara avis?

En cierto modo sí. No hay duda de que su posición no es la de la mayoría; no hay duda de que sus posturas son atrevidas, directas, tajantes y desafían al saber establecido y convencional.

¹ Enkvist, Inger: “La Influencia de la Nueva Pedagogía en la Educación: El Ejemplo de Suecia”, 2009. Todas las citas de Inger Enkvist corresponden al mismo ensayo, el que se publica en esta edición de *Estudios Públicos*.

Sin embargo, no está completamente sola. Las citas que siguen muestran que no, que hay otros en una línea análoga. De hecho, críticas semejantes a las suyas se están haciendo cada vez más frecuentes entre los especialistas. Es el caso, por ejemplo, de Richard Mayer, que es un experto en la enseñanza multimedial. Es decir, es alguien que está en la frontera de los métodos de enseñanza; quiero decir, no es alguien que se dedique al estudio del latín medieval... Dice Richard Mayer: “La investigación de esta breve revisión muestra que la fórmula *constructivismo* = actividades prácticas directas es una receta para el desastre educacional [...]. Las actividades pueden promover un aprendizaje que tenga sentido; pero en vez de actividades prácticas *per se* (esto es, acciones prácticas directas, discusiones y la exploración libre), las actividades que realmente promueven un aprendizaje que tiene sentido son las actividades cognitivas (esto es, seleccionar, organizar, integrar los conocimientos) [...] Los métodos que se fundan en el aprendizaje a través del hacer y en el aprendizaje a través de la discusión deben ser juzgados no según cuánto hacer y cuánta discusión se lleva a cabo sino más bien según el grado en que promuevan un proceso cognitivo apropiado. La dirección, la estructura, y las metas bien enfocadas no debieran ser ignoradas [...] El puro descubrimiento no funcionó en los sesenta, no funcionó en los setenta, no funcionó en los ochenta [...], por lo tanto hay pocas razones para creer que de alguna manera funcionará hoy”².

La posición de Mayer es categórica: los métodos de enseñanza que, invocando el constructivismo, se basan en el saber hacer y en la discusión deben ser evaluados en función de cuánto aprende el niño, de cuán efectivos realmente son. No sólo eso: no deben reemplazar la dirección, la estructuración del contenido, las metas claras. Si por

² “The research in this brief review shows”, dice Mayer, “that the formula *constructivism* = hands-on activity is a formula for educational disaster [...] Activity may help promote meaningful learning; but instead of behavioral activity *per se* (e.g., hands-on-activity, discussion, and free exploration), the kind of activity that really promotes meaningful learning is cognitive activity (e.g., selecting, organizing, integrating knowledge) [...] Methods that rely on learning by doing or learning by discussion should be judged not on how much doing or discussion is involved but rather on the degree to which they promote appropriate cognitive processing. Guidance, structure, and focused goals should not be ignored [...] Pure discovery did not work in the 1960s, it did not work in the 1970s, and it did not work in the 1980s, so [...] there is little reason to believe that pure discovery will somehow work today.” (Richard E. Mayer, *American Psychologist* 59, 2004).

“constructivismo” se entiende actividades prácticas directas (*hands-on education*) estamos ante una receta que conduce al desastre.

¿Cuál es el error fundamental de esta metodología que muchos asocian al constructivismo, haya sido ésa o no la intención de los padres de dicha filosofía? A juicio de Kirschner, Sweller y Clark la falla consiste en intentar realizar en la clase lo que un investigador hizo al crear o descubrir algo; esto es, un teorema o una ley de la naturaleza. La idea no puede ser más atractiva: que la sala de clases replique lo que fue o podría haber sido el proceso del gran hallazgo, que el alumno por un momento sea Pitágoras o Newton.

Según Kirschner, Sweller y Clark esta cita de Hurd ejemplifica el problema: “La enseñanza de la ciencia [según Hurd] ‘debiera ser el reflejo de una disciplina científica tanto en cuanto a su estructura conceptual como a su patrón de investigaciones. Las teorías y métodos de la ciencia moderna debieran reflejarse en la clase’ (Hurd, 1969). [...] La mayor falacia de esta racionalización es que no hace distinguos entre el comportamiento y los métodos de un investigador que es un experto practicando una profesión y esos estudiantes que son nuevos en la disciplina y que son, por tanto, esencialmente novatos. [...] En tanto y cuanto hay alguna evidencia de estudios controlados, de manera casi uniforme ella apoya, respecto de la instrucción de novatos y alumnos intermedios, una conducción directa y robusta, en lugar de una conducción mínima basada en el constructivismo”³.

Los estudios controlados demuestran, según estos autores, la ineficacia de este proyecto a primera vista tan atractivo. La clase con alumnos novatos e intermedios no debe intentar repetir los métodos y procedimientos con los que se hace la ciencia.

³ “The instruction in science [según Hurd] ‘should be mirror image of a science discipline, with regard to both conceptual structure and its pattern of inquiry. The theories and methods of modern science should be reflected in the classroom’ (Hurd, 1969) [...]. The major fallacy of this rationale [siguen diciendo Kirschner, Sweller y Clark] is that it makes no distinction between the behavior and methods of a researcher who is an expert practicing a profession and those students who are new to the discipline and who are, thus, essentially novices. [...] In so far as there is any evidence from controlled studies, it almost uniformly supports direct, strong instructional guidance rather than constructivist-based minimal guidance during instruction of novices to intermediate learners”. (Paul A. Kirschner, John Sweller and Richard E. Clark, *Educational Psychologist*, 2006.)

¿Por qué las clases son difíciles y, casi siempre, más aburridas que salir al patio a jugar? ¿Por qué las clases no pueden ser lugares de juego? ¿No habrá una manera de aprender que sea tan entretenida y amena como jugar? Muchos maestros hoy se empeñan en hacer clases que diviertan a los alumnos y sienten que su deber es competir con los juegos y entretenimientos a los que ellos se entregan con entusiasmo y espontaneidad.

Algunos psicólogos evolutivos creen que hay una diferencia significativa entre la adquisición de habilidades primarias —tales como hablar, caminar, sonreír, interpretar los gestos de una cara— y la adquisición de habilidades secundarias —tales como la lectura, el álgebra o la física—. Las primeras se expresan como impulsos espontáneos que provienen directamente de la forma en que evolucionó nuestra constitución biológica. Las segundas, en cambio, son el resultado de la invención humana y no surgen en nosotros con la natural facilidad con que brotan las primeras. Esto a pesar de que interpretar un rostro es probablemente más complejo que leer. Lo primero nos sale solo. Leer, no. Las habilidades y conocimientos primarios se logran a través de conductas como el juego o la conversación en la que hay una alegría natural. En cambio, las habilidades y conocimientos secundarios, sostiene Geary, se adquieren a través del trabajo y el esfuerzo. ¿Hay espacio para una pedagogía lúdica? Sí, pero es limitado. Un juego matemático o científico puede, en ciertos casos, agilizar la enseñanza, pero difícilmente puede rivalizar con un juego diseñado sólo para divertir. Y hay áreas importantes del conocimiento que un alumno novato o intermedio corriente no aprenderá jugando o divirtiéndose, sino que a través de un esfuerzo paciente.

Según Geary: “[L]a motivación para adquirir habilidades secundarias que se enseñan en la escuela procede de la sociedad mayor y no de los intereses intrínsecos de los niños. [...] Los niños innatamente buscan experiencias, por ejemplo a través de los juegos con otros niños, que conducen al desarrollo de estos sistemas primarios. En cambio, no hay una estructura innata que sostenga la adquisición de actividades secundarias, la gran mayoría de los niños no está inherentemente motivados como para comprometerse en las actividades que son necesarias para la adquisición del aprendizaje secundario. Aunque esta conclusión parezca evidente, va en contra de muchos de los supuestos acerca del aprendizaje de los niños en la educación contemporánea.

[...] Instruir implica comprometer a los niños en actividades que facilitan la adquisición de habilidades secundarias, estén o no estén los niños inherentemente interesados en esas actividades. Esto no significa que el juego y actividades sociales no puedan usarse para comprometer a los alumnos en algunos aspectos de las áreas secundarias del conocimiento. No obstante, sí significa que es muy improbable que el dominio de muchas áreas de conocimiento secundarias (esto es, la lectura o el álgebra) se consiga sólo con ese tipo de actividades primarias. [...] En algunas áreas, tales como las ciencias biológicas y físicas, el dominio de ellas va a requerir también muchas acciones prácticas directas, como el llevar a cabo experimentos, sin embargo también se necesitarán métodos más tradicionales (esto es, aprender hechos fundamentales y principios, como la teoría de la evolución)”⁴.

Según Geary y Hamson, no cabe esperar que los alumnos se sientan atraídos espontáneamente por el álgebra o la física de la manera en que se sienten atraídos por hacer amigos y jugar y disfrutar con ellos. Geary y Hamson creen que el notorio fracaso de los Estados Unidos en las pruebas internacionales de matemáticas y ciencias se debe a que buena parte de sus profesores han sido enseñados en esta idea alegre. Algo similar, me parece, ocurre en Chile, donde diversas variantes del constructivismo predominan en las escuelas de pedagogía. (Estados Unidos, pese a sus recursos, logra en la prueba PISA de matemáticas resultados similares a los de España. España es el número 29 y Estados Unidos el número 31.) En los países asiáticos, cuyos

⁴ “[T]he motivation to acquire school-taught secondary abilities is based on the requirements of the larger society and not on the inherent interest of children [...] Children are inherently motivated to seek out experiences, for example, through social play, that ensure the development of these primary systems. In contrast, there is no inherent structure supporting the acquisition of secondary abilities, nor are most children inherently motivated to engage in the activities that are necessary for secondary learning. While this conclusion might seem self evident, it runs counter to many assumptions about childrens learning in contemporary education [...] Instruction must therefore involve engaging children in activities that facilitate the acquisition of secondary abilities, whether or not children are inherently interested in engaging in these activities. This does not mean that play and social activities cannot be used to engage in some forms of secondary domains. It does, however, mean that it is very unlikely that the mastery of many secondary domains (e.g., reading or algebra) will occur with only these types of primary activities. [...] For some domains, such as biological and physical sciences, mastery will also require many “hands on” activities, as in conducting experiments, although more traditional methods will be needed as well (e.g., learning basic facts and principles, such as the theory of evolution).” (David C. Geary, “Evolutionary Theory and Education”, 2001.)

resultados son excelentes, se practica una pedagogía basada en el esfuerzo constante, el avance gradual y estructurado, la ejercitación sistemática y la conducción del profesor según textos de estudio que abordan claramente el contenido que los alumnos deben aprender.

David C. Geary y Carmen O. Hamson: “[L]a curiosidad acerca de las intenciones de los demás y el deseo de establecer relaciones con la gente parecen ser un objetivo natural y casi universal. Un quemante deseo de dominar el álgebra o la física newtoniana no es algo que sea tan universal. [...] La motivación para aprender es necesaria pero de hecho no producirá por sí sola competencias académicas en matemáticas y ciencias. La adquisición de competencias matemáticas y de las vinculadas a las ciencias requiere comprometerse en actividades que estén específicamente diseñadas para fomentar su desarrollo”⁵.

Ni el modelo del descubrimiento científico ni el del juego deben inspirar, en general, la enseñanza de alumnos novatos e intermedios. Steven Pinker estima que la escuela constructivista ejemplifica el supuesto de que la mente humana es una tábula rasa y carece, por tanto, de características innatas o inherentes que fueran seleccionadas por la evolución: “En la filosofía de la enseñanza de las matemáticas conocida como constructivismo, a los niños no se les adiestra en las tablas de multiplicar sino que se les prescribe que ellos mismos deben redescubrir las verdades matemáticas resolviendo problemas en grupo. [...] Entender la mente como un sistema complejo configurado por la evolución va en contra de estas filosofías. [...] Educar no es ni escribir en una tábula rasa ni es permitir que florezca la nobleza del niño. Más bien, la educación es una tecnología que intenta subsanar aquello para lo cual la mente humana es innatamente mala”⁶.

⁵ “[...] curiosity about other people intentions and the desire to seek out relationships with other people appears to be a natural and near universal goal. A burning desire to master algebra or Newtonian physics is not so universal [...] Motivation to learn is necessary but will not and of itself actually produce academic competences in mathematics and sciences. The acquisition of mathematical and science-related competences requires engaging in activities that are specifically designed to foster their development.” (David C. Geary and Carmen O. Hamson, *Education Directory*, 2009).

⁶ “In the philosophy of mathematics instruction known as constructivism, children are not drilled with arithmetic tables but are enjoined to rediscover mathematical truths themselves by solving problems in groups [...] An understanding of the mind as a complex system shaped by evolution runs against these philosophies. [...] Education is neither writing in a blank slate nor allowing the child’s nobility to come into flower. Rather, education is a technology that tries to make up for what the human mind is innately bad at.” (Steven Pinker, *The Blank Slate*, 2002.)

Pinker también enfatiza, entonces, la educación como un proceso arduo que requiere rigor.

La pedagogía de raíz constructivista a menudo pone el acento en la educación a base de proyectos. La idea es que no sea el profesor o el texto de estudio la fuente de un saber impuesto desde arriba, sino que, más bien, el alumno investigue y salga a buscar el conocimiento. Un alumno activo encuentra el conocimiento en enciclopedias y libros de la biblioteca, en experimentos, en internet. Los contenidos se exponen a los compañeros de clase por parte de sus pares. La enseñanza es más horizontal que vertical. El concepto es atrayente y, de nuevo, en ciertas áreas y bajo la guía de un profesor adecuado, puede emplearse con eficacia. Sin embargo, es lento. Con frecuencia estos proyectos se hacen en grupo y los diferentes miembros del grupo trabajan de modo muy desigual, lo que hace injusta una nota común. No es fácil averiguar, por otra parte, quién hizo qué sin destruir la obra en común. Pero, aparte de ello, los proyectos se hacen con apoyo de material bibliográfico y audiovisual que cada alumno busca. Los hermanos mayores y los padres con frecuencia ayudan a encontrar dichos materiales y orientan la labor del niño.

El método tiene un efecto no buscado: la inequidad. Es obvio que un niño cuya madre es médico podrá “encontrar” los materiales escritos y audiovisuales que le permitirán entender y exponer ante su curso qué es el sistema linfático y qué funciones cumple. La madre que terminó apenas octavo básico no tiene en casa dichos materiales ni está en condiciones de ayudar a su hijo en ese proyecto. Como resultado, el curso no recibirá una explicación sobre el sistema linfático comparable a la que recibirán los compañeros del hijo de la doctora. Mientras más descansa el método en contenidos que el niño debe salir a buscar, más son las ventajas para los alumnos de hogares cultos y acomodados.

“Una de mis objeciones”, escribe Hirsh, “a la pedagogía naturalista y romántica es su grave ineficiencia. La enseñanza ineficiente determina que lo que se aprende fuera de la escuela adquiera más importancia relativa que lo que se aprende dentro de ella. Tal es el estado de cosas en Estados Unidos, según lo demuestra el informe Coleman. Es la fórmula perfecta para perpetuar la injusticia social.” “[...] Tómese como ejemplo aquel icono de la pedagogía romántica, el

método de proyectos, que se conoce también como aprender en la práctica o aprendizaje temático. Éste es hoy el método preferido en los institutos pedagógicos de Estados Unidos para enseñar todas las materias, hasta las matemáticas. No voy a dedicar tiempo a explicar por qué este método llamado ‘naturalista’ o ‘del mundo real’ ha alcanzado una popularidad tan grande. Para muchos niños resulta entretenido, sin duda. Incluso habría cierta justificación teórica para usarlo de vez en cuando. Pero como método de enseñanza es no sólo ineficiente sino doblemente injusto. En primer lugar, como ocupa demasiado tiempo en enseñar demasiado poco, automáticamente ensancha la brecha de aprendizaje entre los que pueden aprender mucho fuera de la escuela y los que aprenden principalmente dentro de la escuela. Es injusto, además, porque es un método que tiene éxito con ciertos alumnos, pero no con todos. Y los que quedan fuera son, con excesiva frecuencia, niños de hogares desfavorecidos.” (E. D. Hirsch, *Estudios Públicos*, 1999.)

Si los contenidos no se aprenden del profesor ni del texto de estudio se aprenderán, si es que se aprenden, en la casa. Si lo que se enseña refleja los conocimientos de los hogares es claro que la educación no logra su propósito. Los niños que vienen de hogares cultos tienen una ventaja inevitable. Mientras exista la institución de la familia esto va a ser así. Pero la pregunta es si hay pedagogías que multiplican la importancia relativa de la cuna. Y parece que las hay. Son las que se emplean profusamente en países como Estados Unidos, Chile y Suecia, como nos explica la profesora Inger Enkvist. No, en cambio, en Finlandia, que en las pruebas PISA destaca como el mejor país del mundo en la enseñanza de las matemáticas y de las ciencias, y el segundo en lenguaje.

3. Inger Enkvist: Párrafos marcados

En pocas páginas, Inger Enkvist aborda muchos de los problemas que nos preocupan. Su visión es crítica del “pedagogismo” en sus diversas modulaciones. Desde luego, se hace cargo de la cuestión de la disciplina:

El problema es que si la escuela es tolerante con el mal comportamiento no logrará imponer conductas positivas. Lejos de disminuir el número de alumnos con problemas graves, el ‘buenismo’ hace que éstos aumenten (p. 92).

Según Enkvist, el “pedagogismo” reduce la evaluación. La propia metodología favorecida trae consigo una reformulación de la evaluación: en lugar de resultados se tiende a premiar la autoexpresión.

Desaparece cada vez más la evaluación de resultados para que no se haga obvio que algunos avanzan más que otros. En vez de pedir al alumno que no ha aprendido que repita, se instala la promoción automática. [...] Se introduce el proyecto como forma de trabajo y la metodología del proyecto requiere que el alumno elija libremente el tema y una manera de trabajar [...] Así es como los trabajos de los estudiantes empiezan a ser considerados como la expresión de la personalidad del alumno [...] La idea de fondo es que todo trabajo tiene algún valor y que no se puede distinguir entre una categoría de esfuerzo y otra, y así desaparece cualquier distinción entre quien hizo esfuerzos y quien no (p. 94).

Hay miedo a la selección y, en general, a la meritocracia. En los deportes se selecciona sin temor y, en cuanto se puede, se hace jugar a los alumnos en contra de otros de nivel similar. No hay temor a los traumas que pudiera ocasionar no ser seleccionado para representar al colegio o no quedar en el primer equipo. No hay aquí mucha confianza en la capacidad de los buenos jugadores de contagiar a los malos. En cambio, en las actividades académicas, como la enseñanza de las lenguas o de las matemáticas, los criterios cambian. ¿Por qué?

“Se cree”, afirma Enkvist, “en el contagio de la inteligencia en el sentido de que si estudian juntos los inteligentes y los menos inteligentes, éstos se desarrollarán más rápido. [...] La teoría expresa pesimismo pedagógico porque considera imposible que un alumno proveniente de un medio intelectualmente pobre logre buenos resultados por su propio esfuerzo” (p. 95).

Se redefine la tarea del profesor: ahora es un “facilitador”. Como ya se dijo, no debe impartir conocimientos sino ayudar a que los alumnos los hallen. Se supone que el proceso es más educativo que el resultado, así el alumno aprenderá a aprender.

“El nuevo papel del docente es, al contrario, el de un facilitador, alguien a quien se puede consultar. [...] En vez de concentrarse en la adquisición de conocimientos básicos, ahora despectivamente llamados escolares o formales, el alumno debe aprender técnicas para manejar

un computador, encontrar información y presentarla. [...] El constructivismo da prioridad al cómo sobre el qué. Así el método usurpa el sitio de los saberes tradicionales” (p. 99).

A menudo cuando alguien hace críticas al constructivismo la respuesta defensiva es que lo que se está criticando no es propiamente el constructivismo, que está mal aplicado, que se lo ha llevado a un extremo, que la intención era otra, que el constructivismo adopta diversas modalidades, que ha sido mal comprendido [...] Pero lo que Enkvist objeta —el profesor no como conductor de un proceso de aprendizaje de determinados contenidos sino como “facilitador”— es el punto medular. Lo demás es una discusión escolástica.

La escuela no debe ser meritocrática ni exigir rigor. Más bien se la concibe como un espacio de socialización lo más espontáneo y lúdico posible, sigue argumentando Enkvist. Se quisiera evitar que el profesor establezca prioridades, exigencias, jerarquías y exclusiones.

“El pedagogismo se opone a toda selección [...] Los pedagogistas exigen que la escuela se abra a la vida, por ejemplo, a través de excursiones, visitas y trabajos prácticos que sustituyen al trabajo libresco. [...] La escuela se ha cerrado cada vez más al esfuerzo prolongado, la exigencia, el entusiasmo por el estudio, la puntualidad y la pulcritud. Ha dejado entrar lo trivial como el mundo de la televisión, y ha salido la cultura. Estar matriculado ya no significa estudiar, sino que la escuela también ha pasado a ser parte de la excitación y diversión. Ahora la idea de que el aprendizaje debe ser divertido ha calado en la población [...]” (pp. 101-102).

La pobreza de los conocimientos daña la capacidad crítica de los alumnos:

“En cuanto al fracaso escolar los pedagogistas lo consideran como casi automático para los alumnos de bajo estrato socioeconómico. [...] El resultado [...] es que los alumnos son moralistas pero no críticos. Para ser crítico, hay que conocer el campo en cuestión. Para tener una opinión sobre la guerra de la ex Yugoslavia, hay que saber algo de la ex Yugoslavia. [...] Lo históricamente nuevo es que tenemos deserción escolar dentro de la escuela” (p. 102).

“[L]o moderno se presenta como todo vale. Cualquier opinión vale lo mismo que las conclusiones de alguien que ha estudiado un campo de conocimientos. En vez de dar énfasis al aprendizaje se desculpabiliza a la ignorancia” (p. 104).

La lectura se mira como algo meramente utilitario. Por tanto, leer una receta de cocina vale lo mismo que leer una página de Cervantes o de Neruda. Con la ventaja de que quien lee una receta acerca de cómo preparar una pizza después puede hacer una. La comprensión de lectura se comprueba en la práctica...

“Los nuevos psicopedagogos”, escribe Enkvist, “sugieren que la lectura se considere como algo puramente instrumental, por lo que es lo mismo leer publicidad o fragmentos de periódicos que textos literarios. Lo mismo es leer algo escrito por un compañero de clase que una obra literaria maestra” (p. 104).

Con todo, se están abriendo otros caminos. La profesora Enkvist se interesa por el informe McKinsey que trata de averiguar qué explica los resultados de los países a los que les va bien en las pruebas PISA.

“La novedad del informe [informe McKinsey] es que subraya que hay que ocuparse en primer lugar de lo esencial y que lo esencial es la calidad del profesor” (p. 111).

Y ¿qué hacen los países exitosos? “(1) Eligen a sus futuros profesores entre los mejores alumnos que salen del bachillerato. (2) Para poder hacerlo, les pagan tanto como se les paga a otros profesionales de alto nivel. (3) Los educan con los mejores profesores universitarios. [...] (5) Les hacen un seguimiento durante los primeros años de ejercicio de la profesión” (p. 111).

Por su parte los finlandeses, sostiene Enkvist, “atribuyen sus buenos resultados a los siguientes factores: maestros y profesores con buena preparación académica; madres con un alto nivel educacional que ayudan a sus hijos en las tareas; familias que apoyan a los docentes; un sistema escolar con metas claras; inversión del Estado en educación; y grupos de aprendizaje no muy numerosos. Se podría añadir: Finlandia no ha introducido la nueva y problemática pedagogía” (pp. 112-113).

4. En el fondo, el viejo tema del “buen salvaje”

¿Cuál es el trasfondo del ideal de este conjunto de ideas, aspiraciones y proyectos que anima al educador imbuido en lo que Enkvist llama “pedagogismo” y “nueva pedagogía”? Es un antiguo mito, arrai-

gado y, casi siempre, no consciente: es el mito del buen salvaje. Para el romanticismo temprano, el de Rousseau, entre otros, los niños y los campesinos eran buenos porque eran más inocentes, estaban más cerca del buen salvaje que el adulto, corrompido por la civilización. Ese gran educador francés que fue Émile Chartier, que firmaba como “Alain”, no ve a los niños como buenos salvajes sino todo lo contrario:

El niño está en el estado salvaje. Esto ha llevado a la desesperación a más de un hombre estimable, dedicado, afectuoso. [...] El orden que hay que establecer en esta sociedad no debe parecerse en absoluto al orden familiar⁷.

Diderot, en su célebre *Supplément au Voyage de Bouganville*, hace hablar de esta manera a un viejo tahitiano. El hombre se dirige a Bouganville en ánimo de reproche. El navegante europeo y su civilización destruirán una sociedad feliz e inocente: “Somos inocentes, somos felices, y tú no puedes sino destruir nuestra felicidad. Nosotros seguimos el puro instinto de la naturaleza, y tú has intentado borrar de nuestras almas su carácter”⁸.

A veces siento que los profesores están inseguros. Los han cohibido los expertos de la psicología cognitiva, de la sociología de la educación, de las teorías constructivistas. Quisiera darles un mensaje de confianza. Ustedes conocen a sus alumnos, ustedes saben mejor que nadie cuánto pueden aprender. Cito a Alain, quien no pudo decirlo mejor:

Usted dice que hay que conocer al niño para instruirlo; pero esto no es en absoluto verdadero; yo diría, más bien, que hay que instruirlo para conocerlo; pues su verdadera naturaleza es su naturaleza desarrollada por el estudio de las lenguas, los autores y las ciencias. Es enseñándole a cantar que sabré si es músico⁹.

⁷ “L’enfant est à l’état sauvage. Cela a réduit au désespoir plus d’un homme estimable, dévoué, affectueux. [...] L’ordre que doit s’établir en cette société ne doit ressembler nullement à l’ordre familial.” Alain, *Propos sur l’Education*, 1932.

⁸ “Nous sommes innocents, nous sommes heureux, et tu ne peux que nuire à notre bonheur. Nous suivons le pur instinct de la nature, et tu as tenté de d’effacer de nos âmes son caractère.” (Denis Diderot, *Supplément au Voyage de Bouganville*.)

⁹ “Vous dites qu’il faut connaître l’enfant pour l’instruire; mais ce ne point vrai; je dirais plutôt qu’il faut l’instruire pour le connaître; car sa vraie nature c’est sa nature développée par l’étude des langues, des auteurs et des sciences. C’est en le formant à chanter que je saurais s’il est musicien.” Alain, *Propos sur l’Education*, 1932.

REFERENCIAS

- Alain (Émile-Auguste Chartier): *Propos sur l'Éducation*. Presses Universitaires de France, 1986.
- Diderot, Denis: *Supplément au Voyage de Bouganville* [1772].
- Enkvist, Inger: "La Influencia de la Nueva Pedagogía en la Educación: El Ejemplo de Suecia". En *Estudios Públicos*, 115, 2009.
- Geary, David C.: "Evolutionary Theory and Education". En N.J. Smelser y P. B. Baltes (ed.), *International Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences*, 2001.
- Geary, David C. y Carmen O. Hamson: "Improving the Mathematics and Science Achievement of American Children: Psychology's Role". En *Education Directory*, American Psychological Association 2009. <http://www.apa.org/ed/geary.hotmail>.
- Hirsh, E. D.: "Equidad y Excelencia: Metas Alcanzables en Educación". En *Estudios Públicos* 73 (1999).
- Kirschner, Paul A., John Sweller y Richard E. Clark: "Why Minimal Guidance during Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching". En *Educational Psychologist* Vol. 41: 2 (2006).
- Mayer, Richard: "Should There Be a Three Strikes Rule against Pure Discovery? The Case for Guided Methods of Instruction". En *American Psychologist* 59: 1 (2004).
- Pinker, Steven: *The Blank Slate. The Modern Denial of Human Nature*. Londres: Allen Lane, 2002.

* * *

RESPUESTA A LOS COMENTARIOS DE LOS PANELISTAS*

Inger Enkvist

Lo primero sería un comentario a propósito de la igualdad. Mi punto de vista es que el sistema era más igualitario en Suecia antes de que comenzaran las reformas. En ese entonces el sistema tenía a la vez más calidad y era más igualitario, más equitativo, si se quiere decir. Lo mismo ocurre con Finlandia, que ha logrado la más alta calidad del mundo y mantiene a sus alumnos en el colegio más tiempo que los suecos. Hay menos *drop outs* [deserción escolar] en Finlandia que en Suecia, las exigencias son más altas y los resultados mejores. Claramente las exigencias no generan desigualdad, sino que al revés, son las exigencias las que permiten que los alumnos de familias no tan avanzadas culturalmente surjan también, para el bien suyo y el de la sociedad. Y por eso es que vemos que Finlandia avanza, avanza, avanza, sin vuelta atrás. En el pasado Finlandia era más pobre que Suecia y menos igualitario en la educación: eso es avanzar.

Los países del sureste asiático están avanzando, avanzando y después de PISA muchos países han empezado a trabajar. Hace poco estuve en Estonia y se ve como están trabajando y avanzando mucho. No hay vuelta atrás, se va hacia adelante...

Otro comentario: ¿cómo lograr calidad y equidad a la vez? Teniendo un programa o currículum sistemático, con cosas que se aprenden el primer año, el segundo año, el tercer año... y estar seguros de que esto se cumpla, dándoles a todos los alumnos los mejores profesores posibles y un programa claro. Al llegar a los 13 o 14 años, se debe mantener la escuela obligatoria, pero ofreciendo algunas opciones o itinerarios, porque entonces los estudiantes son bastante diferentes entre sí, y alguna diversidad en los itinerarios puede ayudarlos a encontrar interés en lo que están haciendo,

A propósito de sociología y pedagogía, voy a provocar otra vez. Mi punto de vista fundamental es que los sociólogos de la educación, y también una parte de los pedagogos profesionales, aquellos pedagogos

* Transcripción de la respuesta de Inger Enkvist a los comentarios de los panelistas Diego Ibáñez, Francisco Claro, Cristián Cox, Andrea Rolla y Arturo Fontaine tras su exposición “La Influencia de la Nueva Pedagogía en la Educación: El Ejemplo de Suecia”, que se reproduce *supra*, en esta edición.

puros que no tienen especialidad en ninguna materia, consumen una parte importante de los recursos destinados a la educación en términos de dinero, puestos e incluso absorben una cantidad considerable del tiempo de los futuros profesores. Mucho del tiempo de la formación continua se canaliza hacia la sociología y la pedagogía teórica, cuando en realidad lo que hace falta es que los profesores aprendan más de sus materias. No quiero decir que la sociología y la pedagogía pura sean absolutamente inútiles, quiero decir que algo del dinero destinado a ellas se debiera dirigir hacia otros campos donde sería más útil aun, eso es lo importante.

Para tener calidad de verdad, los profesores necesitan una mejor base cuando empiezan a enseñar y después necesitan seguir estudiando para mantener el entusiasmo por su materia. Eso lo veo, por ejemplo, con los profesores que asisten a cursos de formación continua: muchos empiezan a sonreír y les brillan los ojos, porque encuentran tanto placer en la materia, en ese mundo que van conociendo y que les gusta enseñar.

Un comentario, entre los muchos que se podrían hacer, se refiere a los Estados Unidos. En el mes de febrero pasé dos semanas en la Universidad de Berkeley, en California, y estudié un poco los rasgos de la educación en California. Como sabemos todos los que leemos el periódico, los californianos tienen un problema de presupuesto en estos momentos y están muy preocupados. Ahora, si se mira lo que ha sucedido allí en los últimos veinte años, nos encontramos con una gran fuente de investigación básica en pedagogía, porque, por casualidad, la situación de integración cultural que ahí se observa nos permite ilustrar cuatro maneras en que se comportan los estudiantes, y esto sí que es provocación. En California se pueden distinguir los grupos de los alumnos asiáticos, los alumnos anglos (blancos de origen europeo), los alumnos afroamericanos y los alumnos hispánicos. Podemos por tanto preguntarnos: ¿Qué actitud tienen? ¿Cómo trabajan? ¿Cómo se mueven en el mundo de la educación?

Los hispánicos, en California, son de origen centroamericano, y muchas veces de origen indígena, al menos en parte. Muchos de ellos tienen problemas de inmigración, legal o no legal, y trabajan temporalmente en la cosecha de fruta y todo eso que sabemos.

Pero ahora no vamos a hablar de los padres, sino que vamos a hablar del comportamiento de los alumnos hispánicos en el mundo de la educación y hablaremos también de cómo piensan. Dicen varios inves-

tigadores que ellos piensan que el éxito en los estudios es cosa de suerte, que es cosa de tener algo innato y de que se te den las cosas bien. Piensan que se trata de tener al profesor de tu lado. Así es que adjudican el éxito a cosas fuera de ellos mismos, no al esfuerzo.

¿Qué hacen? Dos cosas son llamativas: primero, estudian muy poco en sus casas. Cuando digo “estudian” eso es una generalización (son grupos muy grandes, hay investigaciones con diez mil estudiantes, etc.), estudian poco en su casa en promedio.

Además, se cambian mucho de escuela, por varias razones, algunas de las cuales tienen que ver con la situación de los padres, pero también porque no están a gusto en un colegio, porque tienen amigos en otro colegio, etc.

Hay colegios, al parecer, en el centro de Los Angeles, en que entre el 40% y 50% de los alumnos cambia cada año. Como profesora se me “ponen los pelos de punta”. Si empiezo con un grupo y un mes más tarde el grupo ha cambiado, y dos meses más tarde se han ido algunos y han venido otros, se hace imposible, absolutamente imposible obtener un buen resultado de esa manera.

El grupo afroamericano es bastante similar, pero obtienen mejores resultados académicos que los hispanos.

Después llegamos a los anglos, y ahí el gran problema es el tiempo que dedican a los estudios, o mejor dicho el tiempo que “no” dedican a los estudios. Una investigadora calcula que éstos realizan unas siete horas de actividades académicas en un día normal de colegio. Y ¿qué hacen el resto del tiempo? Ella les asigna siete horas para dormir, cada noche, veinticinco horas para transporte, higiene y otras necesidades de subsistencia, por semana. Pero después llegamos a lo interesante: la investigadora habla de entre quince o veinte horas de trabajo, cada semana, por ejemplo en una hamburguesería, para ganar dinero y poderlo gastar durante los fines de semana. Y eso está bastante bien visto: de hecho permite poner en la solicitud para entrar al *college*: “yo he trabajado” y eso se valora como experiencia laboral.

Además, los anglos realizan variadas actividades extracurriculares, que pueden ser deporte o música. Claro, son actividades divertidas, te desarrollan como persona, y lo pones en la solicitud para que te admitan en un *college*. Ahí “desaparecen” entre diez y quince horas más.

Después viene un ítem interesante: “actos sociales”. Estas actividades incluyen hablar por teléfono, chatear por internet, quedarse en el

patio de la escuela hablando con los amigos, yendo a una cafetería, yendo a fiestas de fin de semana, etc. En eso se gastan veinte o veinticinco horas por semana, que es casi tanto como las horas que estos jóvenes pasan en el colegio.

Finalmente, los anglos dedican un total de cinco horas por semana para estudiar en su casa.

Así, es imposible que estos alumnos logren mejores resultados, si la cuestión es si estudian o no estudian. Esto es en serio y lo denuncia todo el mundo. Muchos dicen que la situación no puede seguir así, que es un despilfarro. Se critica que el Estado pague una educación y no se preocupe después de hacer respetar esa educación por parte de los padres y los estudiantes.

En general estos estudiantes piensan que sería bueno sacar buenos resultados ya que “si saco malos resultados, mi mamá se disgustará”. Y ¿qué hacen? Trabajan un poco, no mucho.

¿Cómo piensan los afroamericanos a propósito de eso de fracasar? Dicen que no es deseable, desde luego, pero dicen que tampoco es muy importante, porque ellos conocen casos de estrellas del deporte y de la música que no terminaron la secundaria, y les ha ido muy bien en la vida. Así es que no consideran que el fracaso sea un problema demasiado serio.

Y ahora llegamos al último grupo: a los asiáticos. A este grupo les va estupendamente en California, les va muy, muy bien. Los asiáticos de antes eran japoneses, quizás los nuevos —los recién llegados— sean coreanos o chinos. Quizás vietnamitas, por ejemplo.

Primero, ¿cómo piensan estos asiáticos? Piensan que sería un desastre no ser el mejor del grupo, eso simplemente no lo quieren ni imaginar. Así es que esto del fracaso está excluido. Así es como piensan.

¿Cómo piensa en este caso la familia?

Parece que los estudios de los alumnos es el proyecto más importante para la familia de origen asiático. Han emigrado para que sus hijos tengan un mejor futuro. Entonces, la educación de los hijos es el proyecto de todos, y todos ayudan. Hay un sacrificio por parte de la familia, y si se necesita más dinero, no trabaja el alumno, sino que trabaja el padre o la madre.

Y, como es sabido, hasta pagan clases particulares para ayudar a mejorar el desempeño del hijo. Si resultó que al niño le tocó un mal

profesor de química, la familia le pone un profesor extra para que saque buenas notas en la materia. Así, las familias colaboran con el buen resultado de la escuela. Así es como piensan los asiáticos. Entonces, los hijos estudian cuatro o cinco horas por tarde, casi tanto como un anglo estudia durante toda la semana. Por otro lado, los hispanicos y afros apenas abren el libro.

¿Dónde nos lleva todo esto? Todo esto nos lleva a la conclusión —que otra vez es una generalización basada en un número muy importante de entrevistas— de que el esfuerzo, el respeto por la educación, la esperanza y el esfuerzo, dan resultados.

Y esos resultados no están completamente determinados por el nivel socioeconómico: unos padres chinos muy pobres que sueñan con un hijo doctor constituyen un ambiente estupendo para su hijo.

La explicación del buen desempeño no está determinada directamente por el nivel económico. De hecho, en general los anglos tienen mejor nivel económico, y sin embargo los padres a veces tienen dificultades para estimular a sus hijos para que estudien, porque lo tienen todo. No ven ninguna urgencia para desistir de sus placeres para estudiar y obtener algo que les parece que ya tienen.

Hay una relación estadística entre desempeño y recursos, es verdad, pero no es una ley natural. Si la escuela se presenta, ante los alumnos y los padres de familia, como algo serio e importante para el bien del alumno, se logra la colaboración y el desempeño aumenta. Pero si el alumno no colabora, éste no aprenderá.

Para que no haya malos entendidos, aquí no estamos hablando de grupos étnicos, estamos hablando de actitudes ante la educación. Y, muy importante, tampoco es la lengua de la casa la que aquí determina los desempeños. Si fuera la lengua de la casa, les iría mejor a los anglos y a los afroamericanos, y les iría igual de bien o mal a los asiáticos, como a los hispanicos, y no es así. Si la explicación estuviera en la facilidad de la lengua en comparación con el inglés, les iría mejor a los hispanicos que a los asiáticos.

Tampoco la explicación está en la educación bilingüe asociada —en California sobre todo— a los hispanicos. De hecho, a este grupo le va peor que a los asiáticos que no piden enseñanza de chino en el colegio. Así es que circula una masa de ideas como supuestas “leyes” en educación: “hay que investigar”, “hay que mirar de cerca”, que son

clichés que hemos aceptado y —para mí— no representan más que una vuelta atrás.

El respeto por la educación, por la cultura, por la manera de convivir, y la convivencia entre alumno y profesor, durante quizás nueve o doce años, en los niveles preuniversitarios, es fundamental. Esta etapa representa una gran parte de la vida. Ese respeto tiene un valor en sí, y nos da un modelo de cómo comportarnos los unos frente a los otros para el resto de nuestra vida.

* * *

DIÁLOGO DE INGER ENKVIST CON EL PÚBLICO

P.: Quisiera tomar la palabra, en apoyo de la profesora Enkvist.

Hay algunos aspectos que quisiera añadir. Un panelista preguntó si realmente mucha gente en Suecia compartía las opiniones de la profesora Enkvist, y yo puedo afirmar que sí.

Al menos todos los padres y profesores con los que yo he hablado piensan de esta forma y estamos bastante tristes y decepcionados con los resultados del sistema educacional sueco. Y eso que muchos de nosotros compartíamos inicialmente las ideas básicas de las reformas. Y ahí voy a un aspecto que no se ha tocado todavía, o no mucho, y es que la culpa siempre la tiene alguien y hoy se culpa a la socialdemocracia, porque cuando se hace la primera reforma, la de 1969, gobernaba la socialdemocracia.

Sin embargo, las ideas socialdemócratas sobre la educación no eran ésas, eran otras. El objetivo era elevar la clase obrera al nivel al que todos deberíamos poder aspirar. Pero los resultados han sido nulos.

El Primer Ministro Persson me dijo una vez: “Lo único importante es dedicarse al 10% de los peores alumnos. Los mejores alumnos, se las arreglan...”. Y no es verdad. Porque si bien en la primera mitad del siglo XX una proporción creciente de jóvenes de hogares obreros llegaron hasta la universidad, en la segunda mitad del siglo XX esa proporción ya no seguía creciendo, se ha mantenido estática. Al mismo tiempo, la calidad y los conocimientos de los que sí han llegado a la universidad —que generalmente son gente de clase media para arriba— se han deteriorado tremendamente. Y ése también es un tema que toca la profesora Enkvist, y tiene toda la razón en sus opiniones.

Creo que de alguna forma sí está el componente ideológico en términos de esta búsqueda de igualdad. Por lo demás se ha probado que por muy igual que sea la educación que reciben los niños, dependiendo de la familia y su origen, éstos van a entender las cosas de forma distinta, y generalmente eso suele reproducir los órdenes sociales.

Adhiero a la tesis de que “la tierra es plana”, de Thomas Friedman, porque eso significa que se han igualado, para muchos, las condiciones para desarrollar lo que uno quiera. Y lo que veo es que lo

que le falta a la educación es libertad. Libertad en el sentido de que efectivamente tenemos que desarrollar y formar personas con capacidad de crítica. Me parece que la desvalorización de la reflexión —ya acusada por Heidegger hace mucho rato en nuestra sociedad occidental— responde en gran parte a lo que está pasando con los niños anglos. Y en algún sentido también nos afecta a nosotros.

Mi pregunta es, en definitiva, al educar, ¿qué pretendemos de los niños que estamos educando?

I. E.: Para ver lo que entrega la educación, pensemos por un momento en la educación de los niños pequeños, ya que es más fácil tomar un ejemplo de los niños pequeños.

Lo más importante es concentrarse alrededor de un tema, escuchar al profesor, leer un texto; también, de vez en cuando, que haya discusión con los amigos y entre los alumnos, pero sobre todo la discusión de la clase con el profesor. En suma: concentración alrededor de un tema, seguir al día siguiente retomando el hilo, no olvidarse de los temas, desarrollar el lenguaje en combinación con la discusión sobre el tema y retener en la mente los datos relevantes durante bastante tiempo. Porque solamente cuando el niño retiene el tema puede darle vueltas, y utilizar ese conocimiento más tarde, para su propio pensamiento. Y esto debe continuar año tras año, materia tras materia, profesor tras profesor. Y finalmente, al cabo de diez o doce años, hay una acumulación de conocimientos, de palabras, de puntos de vista de conversaciones con unos y otros que forman una base para la reflexión.

La pregunta me hace pensar en un estudio que acabo de leer, de un francés que trabaja con niños adolescentes con problemas de todo tipo. Lo que él dice es que cuando le propone a un grupo de cinco alumnos con grandes problemas que hagan algo, suele recibir dos respuestas inmediatas: “Esto ya lo sé” y “Esto no lo puedo hacer”. Ambas actitudes rechazan la actividad y el esfuerzo.

Entonces él comienza cada clase leyéndoles durante unos veinte minutos un texto, casi siempre no contemporáneo, de vez en cuando de la antigüedad, sobre un drama humano, una princesa egipcia o un general ateniense, o algo así. Y después de escuchar la historia, discuten. Eso ya es un esfuerzo... escuchar durante veinte minutos, ya es algo nuevo para ellos.

Segundo, deja que ellos recompongan la historia juntos, en colaboración, para restituir el sentido de lo que se ha dicho. Entonces tienen que mantener la historia en la cabeza durante diez minutos más. Este proceso además cultiva la colaboración. Los estudiantes tienen que tomar en cuenta lo que dicen los otros —a lo que no están acostumbrados en absoluto—, y deben tomar en cuenta seriamente y colaborar intelectualmente con los otros. Otro logro.

Finalmente, la última parte de la clase consiste en pedirles a los estudiantes que escriban un pequeño comentario que no sea un resumen. La idea es que elijan una parte de lo discutido para hacer un desarrollo que puede ser de diferente tipo. Pero es hacer algo por escrito, es fijarlo por escrito.

Entonces, durante cuarenta minutos han hablado de un tema, desarrollado el lenguaje, mantenido una colaboración, y eso ya es algo.... Y la idea es que precisamente la lectura refleje otra cultura y otra época para que el estudiante logre salir de sí mismo. Hasta para estos alumnos se utiliza el mecanismo de salir de sí mismo, para incorporar algo que refresque a la mente por ser diferente.

Creo que éste es un ejemplo muy extremo, pero en la enseñanza hacemos cosas similares. Una clase se construye sobre ese modelo.

P.: *A lo largo de mi vida he trabajado en muchos países, en cualquier orden de escuela, desde Kenia hasta Italia —yo soy italiano—, y ahora soy profesor universitario en Chile. Es muy interesante todo lo que se ha dicho acá, pero me parece que en todo lo que hemos dicho hay un gran ausente: el hombre en cuanto tal. Es decir, me parece que hemos hablado de política, de psicología, pero no hemos hablado de lo humano.*

Desde mi experiencia, pienso que la esencia de la educación es una relación de “yo a tú”, relación que puede facilitarse u obstaculizarse en los varios sistemas que han ilustrado hasta ahora. Pero me parece que el centro de todo tiene que ser esta relación de “tú a yo”.

Quisiera saber si comparte o si tiene algún comentario acerca de esto.

I. E.: No comparto la idea, porque más bien hay otro modelo que sería “el triángulo”: con el profesor, el alumno y la materia en cada vértice. La educación no es una relación privada: esa relación de “yo a tú” es lo que tenemos en la amistad, en el amor, en la familia, etc.

Pero la enseñanza es otra cosa. Hay algo más objetivo, y eso de que el alumno estudie solo no funciona, porque es el alumno en relación con la materia, y muy pocos alumnos logran llegar a eso.

En el pasado la enorme sobreautoridad del profesor le daba demasiado peso en ese triángulo, y muy poco peso al alumno. Lo que corresponde es un “triángulo” y un énfasis equivalente en cada vértice del “triángulo”, diría yo.

P.: Quisiera comentar las últimas dos intervenciones de la profesora Enkvist.

Me parece que dentro de la historia educativa de Suecia, una de las cosas que se enfatizó fueron las reformas en formación docente. Resulta que muchos profesores, por un lado, escogieron lengua y sociedad, por ejemplo, y luego tenían que enseñar química y física, o los que escogieron deportes, tenían que terminar en otra cosa, etc. Me parece que el tema del saber docente es algo que he escuchado poco en este rato. Y creo que es una de las claves.

Ahora, pensando en el ejemplo que acaba de dar Inger Enkvist, creo que esa clase es completamente vygotskyana, de principio a fin. En ese sentido, uno podría decir que es constructivista. Para mí “constructivista” no dice nada. Me parece que son muchas las ideas que influyen a la pedagogía a la vez.

En ese sentido, estoy de acuerdo con Cristián Cox, en que autores españoles —creo particularmente que César Coll— sí han hecho una majamama, una mezcolanza, en esto que han llamado “constructivismo en educación”. En psicología esto no se entiende como constructivismo.

Entonces, me parece que decir “constructivismo es igual a peligro”, es una sobresimplificación, porque para que haya —desde el punto de vista vygotskyano— una buena enseñanza, el profesor tiene que saber muy bien su materia. Entonces, para mí, la clave tiene que ver con eso, con la formación no meramente pedagógica, sino que con la formación del conocimiento en la materia.

Hoy en día, en Chile eso es preocupante, porque —por ejemplo— un profesor que hace clases en educación básica, en ciencias, sólo ha tenido un semestre de formación en ciencias, ¡un semestre!, y tiene que enseñarles a niños de primero a octavo básico ciencias. Es imposible que el profesor que se ha formado un semestre en matemáti-

cas pueda hacer —en términos vygotskianos— una buena clase de matemáticas. Eso en un semestre no se logra.

Aparte del aprendizaje de los estudiantes, mi pregunta también es por el aprendizaje en Chile. En este caso, por la gente que estudia pedagogía.

Estoy de acuerdo con Andrea, en que no es una cuestión de la teoría, sino de su aplicación. Y en ese sentido —con esto cierro— quisiera dejar en claro que lo que llamaba Arturo Fontaine “el juego” no sucede en las clases chilenas. Si uno investiga lo que sucede en el aula, eso no sucede.

Creo que es importante, en términos de investigación para la formación de docentes, mirar lo que pasa en el aula, porque de lo contrario uno puede estar pensando en cosas que en realidad no son las que suceden acá.

I. E.: Primero: veremos mañana en algunos capítulos del documental “Salir Adelante”* que esto sí sucede en las aulas chilenas.

Segundo, quisiera destacar un aspecto de lo que acaba de decir, que se refiere a la importancia de que el profesor tenga conocimientos de la materia.

Se necesitan bastante pocas teorías del aprendizaje, pero se necesita la materia. Al respecto hay muchas investigaciones, una de ellas es de una alumna china —que ha sacado el doctorado en California, precisamente—, que se llama Liping Ma. Ella ha comparado cómo se les enseña matemáticas a los pequeños chinos y a los pequeños estadounidenses. Y lo hace dándoles a las maestras unas pruebas de matemáticas donde les pide que resuelvan el problema y que inventen un ejemplo adecuado para ese tipo de cálculo. Las maestras chinas sabían todas resolver bien el cálculo, y casi todas sabían inventar un problema que correspondiera al cálculo.

De las maestras norteamericanas, había muchas que no sabían resolver el problema, y solamente una de las maestras incluidas en la investigación pudo encontrar un ejemplo que podría corresponder más o menos al cálculo. Entonces —comenta la doctoranda Liping Ma— las norteamericanas, que habían estudiado más pedagogía, no sabían

* Se trata del documental realizado por el cineasta chileno David Benavente (al que Inger Enkvist alude en su ensayo que se incluye en esta edición), y del cual se exhibieron en el Cep algunos capítulos al día siguiente, 11 de agosto de 2009. (N. del E.)

suficientes matemáticas. Por otro lado, las chinas habían tenido un tiempo de estudio más corto, pero todas amaban las matemáticas, y se consideraban muy afortunadas en poder enseñarlas. Yo creo que hay muchos ejemplos así.

El problema con la pedagogía como disciplina universitaria es que no hay una relación clara entre tomar clases de pedagogía y ser buen profesor. Todos sabemos de gente que ha tenido una formación pedagógica, y que son malos profesores. Y sabemos de otros que no la han tenido, y que son buenos profesores. Esos serían casos anómalos, dos o tres en una situación normal en otras profesiones, pero no es así entre el profesorado. Entonces, aquí hay algo que no está funcionando.

P.: Entendiendo la educación —tal como se ha planteado en alguna medida acá— como el intercambio de valores que está a la base, quisiera saber cuál sería el sustrato ideológico, valórico, moral y ético que está detrás de este intercambio cultural y que está sosteniendo el cómo se piensa la educación. Me interesa su opinión sobre el rol del educador, y además sobre la relación humana que se establece, y también el empoderamiento y la conciencia crítica que se logra generar en el alumno.

I. E.: Yo me he formulado esa pregunta. Y estoy intentando elaborar una respuesta a través de la obra de Hannah Arendt, la filósofa judíoalemana que escribió, sobre todo, en el campo de la teoría política y un poco en el campo de la filosofía. Pero uno puede extraer de su obra una filosofía de la educación, que es lo que estoy intentando hacer en este momento.

Para la primera pregunta, ¿qué tipo de intercambio cultural hay aquí? Estamos como en la antropología. Ella dice que partimos desde la situación en que las personas formamos una pluralidad, y somos muchos y somos diferentes. Y esto es ser humano, vivir entre muchos otros que son diferentes. Tampoco queremos tener copias de nosotros mismos, sino que queremos llevarnos bien con gente diferente. Eso es lo que nos gusta, eso es lo que llamamos amistad o amor. Es lo que nos gusta.

Así es que el objeto es el intercambio con otros, que son a la vez iguales y diferentes en la pluralidad, eso es lo que ella dice.

Lo que es especial con la educación es que —dice— cuando los niños nacen al mundo, son “nuevos” (es la palabra que utiliza). Los adultos que hemos traído a los niños al mundo tenemos una responsabilidad por los niños y por el mundo.

Y si odiamos al mundo, no deberíamos traer niños al mundo. Y si odiamos a los niños, no deberíamos exponer al mundo a estos niños. Así es que tenemos que amar a los niños y al mundo. Y fomentar en los niños un amor al mundo cuando son pequeños.

A propósito de la palabra “autoridad”, que hemos utilizado un poco hoy —para Hannah Arendt—, el profesor que sabe su materia y que tiene el respaldo de una institución puede trabajar con cierta autoridad. Y ella dice algo muy conflictivo también: dice que hay dos maneras para perder la autoridad en un grupo, por ejemplo, de niños: la violencia y la negociación excesiva. Con niños, la manera más rápida en que el profesor pierde su autoridad es utilizar algún tipo de violencia. Al hacerlo, quizá los niños le tengan miedo, pero el miedo genera la mentira y la evitación y otras cosas.

También se pierde la autoridad —y esto va en contra de lo que se suele decir en los manuales pedagógicos hoy en día— si se transa demasiado, porque entonces el profesor se pone en el mismo nivel que el alumno y no asume su responsabilidad. Porque si el alumno elige algo negativo y el adulto acepta esa elección, deja que el alumno se destruya a sí mismo y al ambiente.

Si el alumno necesariamente obtiene lo que quiere del adulto, esta negociación en realidad es “manipulación” y no “negociación”.

Después, Hannah Arendt tiene una idea —no muy aceptada hoy en día— que apunta a que los niños y los adolescentes deben tener un tiempo durante su estudio para estudiar, para formarse. Durante la etapa escolar los niños todavía no conocen bien el mundo. Entonces, hacer que ellos tomen decisiones sobre el mundo, sin conocerlo, es cruel, dice ella.

Es sólo después de ese período, cuando ya son adultos, que se abren a la vida política, social, etc. Y éste es el momento para explorar temas de identidad, de conflictos sociales, etc.

Yo estoy muy deslumbrada por una pensadora que se dedica a pensar de manera tan independiente. Leyéndola me doy cuenta de cuán pocos son los que intentan pensar independientemente. Ella murió en

1975, han pasado treinta años y todavía es provocadora. Y la educación no es su campo, pero es muy importante e interesante lo que dice.

Respecto del pensamiento crítico, su manera de manejar ese concepto en la educación es comenzar con lo concreto (hemos hablado de lo concreto aquí varias veces), trabajar con los alumnos alrededor de lo concreto. Puede ser un ejemplo, lo concreto no tiene que ser material sino un ejemplo, algo histórico por ejemplo. Si uno utiliza material histórico —dice ella—, la complicación, la complejidad del mundo ya está ahí.

Para terminar —estoy escribiendo sobre esto en este momento, por eso tengo la cabeza llena de lo que dice ella—, Hannah Arendt escribió un artículo sobre *The Pentagon Papers*, de Nixon y Watergate y compañía, y esto la lleva a una reflexión sobre la mentira. Dice que la mentira es mucho más probable y verosímil porque una persona que prepara una mentira sabe cuál es la situación, sabe lo que espera escuchar el auditor. Y entonces la mentira, en general, no llama la atención, porque es una respuesta preparada para la situación.

Mientras que la verdad, muchas veces, es conflictiva, es difícil, no se adapta bien a los esquemas que uno tiene en la cabeza. Por eso, la verdad provoca mejor el pensamiento y, además, es la verdad.

El concepto de la verdad en el trato entre el profesor y alumno y la valoración de la verdad son algo muy importante, porque lo que vemos ahora es que no se enseña a decir la verdad. Muchos alumnos consideran que esto no es importante. Alguno dice algo para escaparse, para no responder, y les da lo mismo. Después el profesor dice: “Lo que dijiste no fue así...”. Y responden: “Qué más da, no importa...”. Y ahí es cuando hablamos de los valores, de la pluralidad, del intercambio, de lo complejo histórico, y de intentar atenerse a la verdad. Eso es algo importante en la educación. □

Palabras clave: reformas del sistema educativo en Suecia; calidad de la educación; nueva pedagogía de la educación; sociología de la educación; igualitarismo; constructivismo; prácticas docentes en Chile, Inger Enkvist.

¿MÁS SALAS CUNA O PERMISOS POSNATALES MÁS LARGOS?

ALTERNATIVAS DE POLÍTICA PARA APOYAR A LA MATERNIDAD Y LA PRIMERA INFANCIA*

Francisca Dussailant

La compatibilización de maternidad y trabajo es uno de los principales problemas a los que se ven enfrentadas las madres. La dirección que ha tomado nuestro país para facilitar esa conciliación de roles, priorizando el acceso a salas cuna por sobre un mejoramiento de la política de permisos posnatales, difiere sin embargo de lo que se está observando en otras sociedades, sobre todo en los países desarrollados. Este estudio se propone contrastar dos alternativas —un posnatal más prolongado o el acceso universal a salas cuna

FRANCISCA DUSSAILLANT LEHMANN. Ph. D. en Economía e Ingeniería Civil Industrial, Universidad Católica de Chile. MA. en Educación, University of North Carolina Chapel Hill. Investigadora del Centro de Estudios Públicos. E-mail: fdussailantl@cepchile.cl.

* Agradezco a todos quienes a lo largo de esta investigación me propusieron ideas, recomendaron bibliografía o debatieron mis puntos con buenos argumentos. En especial a Harald Beyer, Fernando Coloma, Carolina Corthorn, Rossana Costa, Bárbara Eyzaguirre, Pablo González, María Paz Lagos, Felipe Lecannelier, Carmen le Foulon, Estela Ortiz y Salvador Valdés. Por supuesto, las opiniones aquí vertidas son personales y cualquier error u omisión es de mi sola responsabilidad.

Versión revisada del texto que apareció como Documento de Trabajo N° 377, mayo 2009, del CEP.

Estudios Públicos, 115 (invierno 2009).

para los niños a partir de las doce semanas de vida—, que a su vez son modalidades parcialmente excluyentes entre sí, pues ambas se centran en los niños menores de un año. Se concluye que la evidencia sobre los efectos del cuidado institucionalizado para niños menores de un año dista de ser positiva. Por otro lado, se cuestiona el argumento de que un posnatal más largo perjudica el ingreso de la mujer al mercado laboral, pues esto no aparecería respaldado por la evidencia empírica. Estudios internacionales mostrarían, además, que las madres tienden a considerar más atractivos los mercados laborales que entregan permisos posnatales más prolongados. Asimismo, se señala que en la mayoría de los países en que se han extendido estos permisos ha habido un incremento significativo de la oferta laboral femenina, y que en ocasiones esto se ha traducido en aumentos importantes en el empleo, sobre todo de aquellas mujeres que están en edad de concebir.

Finalmente, se entrega un análisis de costos de distintas alternativas para extender el permiso posnatal. Se sostiene que tales iniciativas no serían especialmente onerosas para el fisco y que, en algunos casos, los costos por madre resultarían inferiores a los costos de sala cuna durante los meses que cubriría la extensión del permiso.

Palabras clave: posnatal; salas cuna; jardín infantil; empleo femenino; políticas de conciliación trabajo-familia.

Introducción

La compatibilización de maternidad y trabajo es uno de los principales problemas a los que se ven enfrentadas las madres que quieren cumplir ambos roles de la mejor manera posible. Para facilitar este proceso, los gobiernos entregan una serie de posibilidades a las mujeres que trabajan, entre las que se encuentran el acceso a centros de cuidado infantil institucionalizado, los permisos posnatales relativamente largos, los subsidios gubernamentales atados al tamaño de la familia, etc.

En este trabajo queremos contrastar dos de estas políticas que, por tener ambas como foco a los niños menores de un año, son (al

menos parcialmente) excluyentes. Las políticas en cuestión son un posnatal más largo o el acceso universal a salas cuna para los niños a partir de las 12 semanas de vida¹. Esta última política ha sido ampliamente promovida por el gobierno de Michelle Bachelet a través de su programa Chile Crece Contigo, cuyo foco es el apoyo a la maternidad e infancia en los sectores del 40% más vulnerable de nuestro país. Por otro lado, una serie de iniciativas legislativas que buscan mejorar las condiciones del pre y posnatal en nuestro país duerme en el Congreso.

A lo largo del artículo iremos descubriendo que la dirección que ha tomado nuestro país en términos de priorización de políticas (dando preferencia al acceso a salas cuna más que a un mejoramiento de la política de posnatal) difiere significativamente de lo que se ha estado observando a nivel internacional, sobre todo en los países desarrollados. Por otro lado, se mostrará que la evidencia sobre los efectos del cuidado institucionalizado para niños menores de un año dista mucho de ser positiva. De hecho, la evidencia de los malos resultados que experiencias prolongadas en salas cuna producen en el desarrollo infantil ha llevado a las naciones industrializadas a fortalecer sus políticas de licencias posnatales y a enfocar sus políticas de educación preescolar hacia niños mayores de uno, incluso mayores de tres o cuatro años.

La evidencia internacional señala que un mercado laboral que entrega permisos posnatales más largos a las madres es percibido por ellas como un mercado atractivo. De esa manera, la mayor parte de las políticas de extensión de estos permisos ha producido un incremento significativo de la oferta laboral femenina que se ha traducido en ocasiones en aumentos importantes en el empleo, en especial de aquellas mujeres que están en edad de concebir. Existe un argumento paralelo que indica que la oferta laboral femenina también aumentaría al ofrecerse acceso gratuito a centros de cuidado infantil. Sin embargo, las mujeres chilenas han declarado en diversas encuestas que no les gusta enviar a sus hijos a estas instituciones, especialmente cuando los niños son muy pequeños. En ese sentido, una política que extienda el período posnatal será percibida por las madres como mucho más afín a sus necesidades reales de compatibilizar el trabajo y la maternidad que la provisión universal de salas cuna.

¹ El final del período posnatal tal como está diseñado hoy en día.

Es interesante notar que la tendencia internacional en lo que respecta a las políticas de permisos posnatales ha sido la de entregar períodos largos de permisos en los que se abre la posibilidad a los padres de reemplazar a la madre en las labores de cuidado infantil al menos durante alguna fracción del período. De esa manera se incentiva la participación del padre en las responsabilidades de la crianza y se permite a la madre una mayor flexibilidad para aprovechar eventuales oportunidades que se le presenten en el mercado laboral. Aunque las mujeres siguen siendo, en todo el mundo, las principales responsables de la crianza y por ende son las que utilizan en mayor proporción los permisos, abrir estas posibilidades a los padres ha permitido a algunas familias lograr equilibrios que no hubieran sido posibles de no haber existido esta opción.

La discusión que se presenta a continuación no debe entenderse como una renuncia a abordar casos específicos de hogares con disfuncionalidades graves para los que es posible que una sala cuna sea la mejor opción para el niño. Sin embargo, esos casos puntuales deben tratarse como tales y la política pública enfocada a la mayoría de los hogares debiera tener un énfasis diferente en el que se privilegie la permanencia del niño con su madre o su padre. Por otro lado, una política de acceso a centros de cuidado infantil que comience al momento del reintegro de la mujer a su puesto de trabajo es un gran aporte a la empleabilidad de estas madres. Lo fundamental es que ese reintegro se realice ojalá de manera suave (quizá mediante un reintegro inicial a tiempo parcial) y en un momento en que el niño esté preparado para acceder a un ambiente distinto del familiar. La evidencia es categórica en insistir que esas condiciones no se dan antes de que el niño cumpla seis meses o incluso un año de edad.

En vista de la evidencia, se entrega un análisis (inicial) de costos de distintas alternativas de propuestas de extensión del posnatal. Además de mostrar que tales iniciativas no serían especialmente onerosas para el gobierno, se aprecia que en algunos casos al menos los costos por madre son inferiores a los costos que implica la provisión gratuita de salas cuna durante los meses que cubriría la extensión del permiso.

El artículo consta de tres partes: primero se presenta evidencia para nuestro país del efecto de la maternidad en el empleo, la prevalencia en el uso de las salas cuna y jardines infantiles en nuestro país, y las

necesidades reveladas por las madres en lo que se refiere a permisos posnatales. A continuación se entrega un recuento de la evidencia internacional en lo que concierne a estas dos políticas. Finalmente entregamos un análisis preliminar de costos que contrasta ambos proyectos.

1. EVIDENCIA EN CHILE

1.1. Maternidad y participación laboral

En nuestro país, al igual que en el resto del mundo, las mujeres con hijos tienen menor participación laboral que las mujeres sin hijos. Mientras menor sea su niño, son más las mujeres que deciden no participar en el mercado del trabajo. El Cuadro N° 1 muestra la participación laboral (y empleo) de las mujeres menores de 60 según la edad de sus hijos (cifras para 2006). En el análisis se excluyó a las estudiantes y a las mujeres cuyos hijos no viven con ellas².

El Cuadro N° 1 muestra que la presencia de niños pequeños en el hogar es un determinante en la decisión materna de trabajar. La diferencia es notoria: sólo el 34,23% de las mujeres con hijos menores de un año trabaja, pero más de la mitad (53,66%) de las mujeres sin hijos menores de dieciocho años lo hace.

La condición de actividad de las madres también varía según el número de hijos menores de una cierta edad que habitan con ella. El Cuadro N° 2 muestra la condición de actividad de mujeres según el número de hijos menores de seis años que viven con ellas.

Claramente, los hijos tienen un efecto considerable en la decisión laboral de la madre. Los Cuadros N° 1 y N° 2 nos han confirmado que tanto la edad como el número de niños son determinantes.

Si miramos la experiencia laboral de las mujeres nos encontramos con un panorama similar. El Cuadro N° 3 presenta la relación entre experiencia laboral (calculada según las historias laborales de la Encuesta de Protección Social) y el número de hijos. El efecto reportado

² Los datos del Cuadro N° 1 fueron elaborados con la Casen 2006. Se realizó un estudio similar con datos de la Encuesta de Protección Social (EPS) y se obtuvieron resultados cualitativamente similares. En el cuadro, los grupos iniciales son subconjuntos de los posteriores. Por ejemplo, el grupo de madres que califica como “con hijos menores de dos años” necesariamente califica también como “con hijos menores de seis años”.

CUADRO N° 1: SITUACIÓN LABORAL DE MUJERES MENORES DE 60 AÑOS CON Y SIN HIJOS* EN 2006

	Empleadas	Desempleadas	Inactivas
Todas	50,99	5,26	43,75
Con hijos menores de 1 año	34,23	3,36	62,41
Con hijos menores de 2 años	35,65	4,63	59,71
Con hijos menores de 4 años	38,46	5,29	56,25
Con hijos menores de 6 años	41,46	5,66	52,87
Con hijos menores de 8 años	44,50	5,34	50,17
Con hijos menores de 10 años	46,07	5,39	48,54
Con hijos menores de 12 años	47,08	5,24	47,68
Con hijos menores de 14 años	47,75	5,14	47,11
Con hijos menores de 16 años	48,64	5,03	46,33
Con hijos menores de 18 años	49,04	4,93	46,03
Sin hijos menores de 18 años	53,66	5,72	40,61

* Se consideran “hijos” de una mujer tanto a sus hijos biológicos como a los hijos biológicos de su pareja, cuando éstos habitan con ellos. Se excluye al servicio doméstico puertas adentro.

Fuente: Casen 2006. Se excluye servicio doméstico puertas adentro y estudiantes.

CUADRO N° 2: ACTIVIDAD DE LAS MUJERES SEGÚN NÚMERO DE HIJOS MENORES DE 6 AÑOS (En porcentaje)

Mujeres	Sin hijos	1 hijo	2 o más hijos
Ocupadas	54,07	42,52	35,27
Desocupadas	5,13	5,81	4,78
Inactivas	40,80	51,67	59,95

Fuente: Elaboración propia en base a Casen 2006. Se excluye servicio doméstico puertas adentro y estudiantes.

CUADRO N° 3: EFECTO DE UN HIJO EN LA EXPERIENCIA LABORAL DE MUJERES Y HOMBRES

	Hombres	Mujeres
Efecto de cada hijo en la experiencia laboral de su progenitor (años)	0,75 (0,33)	-1,88 (0,29)

Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta de Protección Social (EPS). Entre paréntesis las desviaciones estándares del estimador.

indica cuánto afecta cada hijo al número de años de experiencia laboral de padres y madres, controlando por su edad³.

La evidencia del Cuadro N° 3 nos indica que, para las madres, cada hijo se asocia con una pérdida promedio de casi 1,9 años de experiencia⁴. En cambio para los padres cada hijo representa un incremento en su experiencia laboral de aproximadamente nueve meses. Esto refleja la separación de roles que aún prevalece en nuestra sociedad, donde la madre debe encargarse del cuidado de los hijos mientras el padre cumple un rol de proveedor⁵. Otra explicación para esta diferencia incluye las ventajas comparativas que presenta la mujer en las tareas de crianza y los argumentos sobre la discriminación en el mercado del trabajo que inducirían a las mujeres a tener una mayor presencia relativa en el hogar.

Para completar el análisis podemos indicar las principales razones por las que las madres, según sus declaraciones, deciden no trabajar. Como veremos, las razones de la inactividad femenina en general se asocian con el cuidado de los hijos o con los quehaceres del hogar. El Cuadro N° 4 presenta la proporción de mujeres inactivas que declaran alguna de estas dos razones como la principal causa de su decisión de no ingresar al mercado del trabajo.

En suma: frente a la presencia de niños en el hogar, una proporción importante de mujeres elige salir del mercado laboral (o no participar). Esto se debería en parte a que hoy en día no existen suficientes instancias que faciliten a las mujeres armonizar su trabajo con su rol de madres, ya sea a través del acceso a jardines infantiles y salas cuna, de permisos y subsidios maternos suficientemente extensos o de otras políticas asociadas. Este último punto lo vemos confirmado al investigar el comportamiento de las mujeres trabajadoras frente a un embarazo y un parto, que estudiaremos en detalle a continuación.

³ No se controló por nivel educacional ya que la decisión de fertilidad es endógena a éste. Los coeficientes reportados son meramente descriptivos y no pretenden establecer causalidad. El cuadro presenta los resultados de hacer una regresión simple con experiencia como variable dependiente y edad y número de hijos como variable independiente.

⁴ El estimador obtenido para las mujeres corresponde a una cota inferior por dos razones: primero, el cálculo incluye a mujeres cuya suspensión (temporal) de actividades laborales debido a maternidad aún no ha concluido. Además la EPS considera como “ocupadas” a las madres que están haciendo uso de licencias pre y posnatales, con lo que la experiencia efectiva considerada en la estimación está levemente sobrevalorada para éstas.

⁵ Esta evidencia no es particular de nuestro país. Aun en economías desarrolladas se observa una mayor prevalencia de inactividad o trabajos *part-time* en mujeres, y en los países donde existe legalmente un permiso (muchas veces subsidiado parcial o totalmente) para que cualquiera (pero sólo uno) de los padres cuide a su hijo menor de un año, son muy pocos los hombres que lo toman.

CUADRO N° 4: RAZONES PARA LA INACTIVIDAD EN MUJERES DE ENTRE 15 Y 59 AÑOS
(En porcentaje)

	Cuidado de los niños*	Quehaceres del hogar
Con hijos menores de 6	47,52	32,44
Con hijos menores de 12	38,30	38,36
Con hijos menores de 18	30,53	41,81
Sin hijos menores de 18	3,53	43,53
Todas	21,22	42,41

* Nótese que la opción se refiere al cuidado de niños en general, no necesariamente a hijos de la entrevistada. Por eso observamos que mujeres sin hijos aducen esta razón en alguna proporción.

Fuente: Elaboración propia en base a Casen 2006. Se excluye estudiantes y servicio doméstico puertas adentro.

1.2. Uso de licencias maternales y licencias
por enfermedad del hijo menor de un año

Jocelyn escribió el 14 de enero de 2009 a las 14.19.22:
busco pediatra que me de mas licencia para poder estar mas tiempo con mi nene
hola ... mi nombre es jocelyn quisiera que me ayudaran ..les cuento mi
licencia posnatal esta por terminar y quiero estar mas tiempo con mi
bebe y no he encontrado aun un medico que me de licencia para
alrgar mi post natal, eso de las licencias por reflujo ya no las aceptan
y mi hijo es completamenete sano ojala me ayuden y recomienden un
medico que de licencia y como lo hago para pedirla ..saludos byee.
(Sic)

Ana escribió el 14 de enero de 2009 a las 15.24.47:
no la aceptan si son falsas y no las acompañas de un examen
radiologico que compruebe el reflujo, mi hijo tiene reflujo grado
3, lo digo porque por mamás que consiguen licencias falsas nos
ponen a todas las madres en el mismo saco siendo que algunas
tenemos hijos realmente enfermos (Sic)

Mariana escribió el 24 de enero de 2009 a las 15.10.03:
busca una siquiatra que te de por depresion post parto (Sic).

Fuente: Foro de Salud Infantil en Chile Crece Contigo
http://www.crececontigo.cl/adultos/foros_ver.php?id=2435 (Enero 2009, transcripción textual).

En esta sección nos dedicaremos a mostrar que el caso de Jocelyn no es único. Mujeres como ella que buscan extender su posnatal mediante licencias engañosas hay muchas en el país, tantas, que su actuar se nota de manera muy clara en las estadísticas agregadas del gasto gubernamental en licencias por incapacidad laboral. Además, mostraremos que las mujeres chilenas que finalmente logran encontrar a ese pediatra que les extienda la licencia fraudulenta tienen un salario superior al del promedio de las madres trabajadoras. Lo anterior ocurre posiblemente porque las mujeres más capacitadas tienen mayor acceso a información y comprensión del sistema, y además cuentan con la posibilidad de elegir (y pagar) al médico que trate a sus hijos, con lo que les es más fácil acceder a alguno que esté dispuesto a extender licencias fraudulentas.

La evidencia de los Cuadros N° 5 y N° 6 nos muestra la prevalencia de las licencias maternas y de enfermedad del hijo menor de un año en Chile entre 2003 y 2007. Un estudio detenido de estas cifras nos lleva a corroborar el enorme abuso que hoy existe en las licencias por enfermedad grave del hijo menor de un año (LEGHM1). Las cifras muestran que son muchas las mujeres trabajadoras que sienten que el permiso posnatal no es suficiente para cumplir con los requerimientos de su nuevo hijo. Esto las induce (a ellas y a sus médicos tratantes) a recurrir a prácticas engañosas con las cuales se extiende artificialmente el permiso maternal aduciendo (falsamente) una enfermedad grave del niño.

Los datos del Cuadro N° 5 representan el total de días pagados por licencias de pre y posnatal y por concepto de LEGHM1 entre 2003 y 2007. El cuadro también incluye información sobre el número de subsidios iniciados en cada uno de esos años. Si consideramos que

CUADRO N° 5: DÍAS TOTALES DE SUBSIDIOS PAGADOS Y NÚMERO DE SUBSIDIOS INICIADOS POR CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA MATERNIDAD

Año	Pre y posnatal		Licencia del hijo	
	Días pagados	Subsidios iniciados	Días pagados	Subsidios iniciados
2003	7.393.429	121.152	3.546.166	129.752
2004	7.056.086	117.281	2.848.919	139.041
2005	7.331.884	120.750	3.286.659	148.792
2006	7.821.632	130.168	3.949.480	162.898

Fuente: Subsecretaría de Seguridad Social: www.suceso.cl

CUADRO N° 6: TASA DE INCAPACIDAD LABORAL POR CONCEPTO DE SUBSIDIO POR ENFERMEDAD GRAVE DEL NIÑO MENOR DE UN AÑO

Año	Fonasa	Isapre	Total
1991	0,3	1,0	0,6
1992	0,4	1,0	0,6
1993	0,4	1,0	0,7
1994	0,5	1,1	0,8
1995	0,6	1,4	1,0
1996	0,7	1,8	1,2
1997	0,9	2,2	1,5
1998	1,2	3,1	2,1
1999	1,8	3,8	2,6
2000	2,1	4,9	3,0
2001	2,6	5,6	3,5
2002	2,7	6,5	3,7
Var. 91-02 (%)	697	573	569

Fuente: Tokman et al. (2004).

cada cotizante embarazada accede a dos licencias (una prenatal y otra posnatal), podemos calcular el número de nacimientos cubiertos cada año. Así, en 2007 nacieron aproximadamente 72.500 hijos de madres cotizantes. También podemos calcular de manera aproximada el promedio de días de duración de los permisos pre y posnatales que en 2007 fue de 115 días⁶.

Lo anterior nos indicaría que en promedio cada niño menor de un año estuvo gravemente enfermo en 2007 por alrededor de 63 días⁷, es decir, ¡más de dos meses! Lo que significa que, en cada momento, el 22,4% de los niños de entre doce semanas y un año⁸ presenta una enfermedad de carácter grave.

Este dato es inverosímil. Según la Casen 2006 sólo el 20% de los niños menores de un año reporta que en el último mes sí tuvo un problema de salud, enfermedad o accidente. Eso entrega una cota

⁶ Es razonable que el promedio de días sea inferior a 126 (18 semanas), ya que los partos prematuros se pueden adelantar hasta 10 o más semanas (a veces esas madres pierden el prenatal completo), mientras que los partos que se atrasan sólo lo hacen en una o dos semanas.

⁷ El cálculo realizado corresponde a una aproximación, ya que algunos niños que nacieron en 2006 tenían menos de un año en 2007 (y por lo tanto el posnatal de la madre es contabilizado el año 2006, mientras que la enfermedad del niño el 2007). Esto sin embargo no debiera afectar mayormente las estimaciones.

⁸ O sea: 63 días sobre 365-84, que corresponde al tiempo en que la madre tiene derecho al subsidio por enfermedad de su hijo menor de un año.

superior a la prevalencia real de enfermedades graves en infantes, ya que la pregunta en cuestión incluye también a los enfermos leves y a los niños menores de 12 semanas⁹. Además, el 51% de las LEGHM1 extendidas el 2006 tuvo como causa el reflujo gastroesofágico¹⁰, lo que contrasta con la tasa de incidencia internacional (para casos graves) de esta enfermedad, que es de sólo 0,3% (Jung, 2001).

Asimismo, podemos demostrar que las mujeres que recurren a las LEGHM1 provienen desproporcionadamente de los estratos socioeconómicos más altos. Para ello definimos la tasa de incapacidad laboral (TIL) como el número de días de subsidio pagados por cotizante mujer de entre 15 y 44 años de edad.

El Cuadro N° 6, publicado originalmente en Tokman *et al.* (2004), describe las marcadas diferencias entre Fonasa e Isapre en lo que se refiere a la tasa de incapacidad laboral por concepto de enfermedad grave del hijo menor de un año. Este cuadro nos muestra que las LEGHM1 históricamente se han entregado en mayor proporción a mujeres que cotizan en Isapre. Como es ampliamente sabido, las cotizantes de Isapre provienen principalmente de los estratos socioeconómicos superiores, por lo que podemos concluir que las LEGHM1 se entregan de manera desproporcionada en los sectores más pudientes de la población.

Las mujeres de Isapre pidieron en 1992 más del doble de días de licencia que las de Fonasa, cifra que se mantuvo relativamente constante en el período reportado¹¹. Todo esto sugiere que o bien los hijos de las madres cotizantes más ricas se enferman más gravemente¹², o estas

⁹ No es aventurado pensar, además, que alguna proporción de las madres que al momento de ser encuestadas estaban usando una licencia de manera engañosa va a preferir contestar que su hijo estuvo enfermo aun cuando no haya sido así.

¹⁰ Ver Superintendencia de Salud, 2006.

¹¹ Estas cifras no toman en cuenta las diferencias de fertilidad que pudieran existir entre cotizantes de Fonasa e Isapre. Claramente en el grupo más fértil será mayor la probabilidad de tener un hijo gravemente enfermo, por lo que naturalmente las madres de este grupo pedirán más días de licencia que las del grupo menos fértil (sin ser eso indicio de fraude). En todo caso, a menor nivel socioeconómico la fertilidad tiende a incrementarse (un examen preliminar de la Casen 2006 nos indica una fertilidad promedio de 2,1 para las madres del quintil I y 1,5 para las del quintil V, si consideramos a las madres menores de 60 años y sólo a los hijos que habitan con ellas). Por tanto, deberíamos esperar que en ausencia de fraude las integrantes de Fonasa usaran más las LEGHM1 que las cotizantes de Isapre. La realidad descrita en el cuadro corresponde exactamente a lo contrario.

¹² Esta opción es poco probable, ya que está ampliamente documentada la relación positiva entre salud infantil y nivel socioeconómico (a mayor nivel socioeconómico, mejor salud) en niños de todas las edades. Ver, por ejemplo, Case *et al.* (2002).

madres tienen mayor información sobre las posibilidades que les da el sistema, sumado a un mayor acceso a licencias fraudulentas. Sin embargo, habría una leve convergencia entre los sistemas que estaría indicando que poco a poco la población más desposeída va ganando acceso a las posibilidades (de abuso) que se les presentan con las LEGHM1.

Toda esta evidencia nos conduce a concluir que el uso engañoso de licencias es una costumbre muy extendida, lo que es a todas luces inaceptable. Peor aun, nos encontramos con una costumbre regresiva que favorece desproporcionadamente a las mujeres de mayores ingresos. Esto es inadmisibles: la ley maternal debiera beneficiar a todas las trabajadoras por igual o, de presentarse un sesgo, éste debería favorecer a las mujeres de menores recursos. Por otro lado, es importante establecer que el hecho de que tantas mujeres se estén acogiendo a este resquicio es indicativo de que existe una necesidad no cubierta y por lo tanto se hace urgente una reforma a la institucionalidad vigente.

Si volvemos a mirar los Cuadros N° 5 y N° 6 nos damos cuenta de que al parecer el abuso de las LEGHM1 ha ido aumentando a través del tiempo. Una hipótesis alternativa sería que en el transcurso de los años analizados hubiese ocurrido un gravísimo deterioro general en la salud de los hijos de las cotizantes. Esto contrasta sin embargo con distintos indicadores de morbilidad y mortalidad que muestran una significativa mejoría de la salud infantil en el período. Por ejemplo, la tasa de mortalidad infantil se redujo en 50% entre 1990 y 2001 (Tokman *et al.*, 2004).

1.3. Maternidad, trabajo y jardines infantiles

Una alternativa que tienen las mujeres que buscan armonizar maternidad y trabajo es la de enviar a sus hijos a salas cuna o jardines infantiles. Es por ello que viene al caso revisar quiénes son las personas que hoy en día están enviando a sus hijos a estas instituciones. Para esos efectos, utilizaremos los datos que nos entrega la Casen 2006, reportados en el Cuadro N° 7.

El Cuadro N° 7 nos muestra que mientras el 47,6% de los hijos de madres¹³ ocupadas asiste al jardín infantil, sólo el 28,5% de los hijos

¹³ Se consideró como “madres” tanto a las madres biológicas como a las compañeras del padre biológico, en caso de que los niños vivan con éste.

CUADRO N° 7: ASISTENCIA A JARDÍN INFANTIL SEGÚN ACTIVIDAD DE LAS MADRES (Niños de 0 a 5 años)

Madres	% que asiste	Número de niños que asisten
Ocupadas	47,57%	234.667
Desocupadas	40,98%	27.521
Estudiantes	39,13%	25.726
Inactivas	28,50%	186.055

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta Casen 2006.

de las madres inactivas lo hace. Es interesante notar que más de la mitad de los hijos de madres ocupadas no asiste al jardín, y al mismo tiempo cerca de un tercio de los hijos de madres inactivas sí lo hace. De hecho, el 39,3% del total de los niños que van al jardín infantil son hijos de madres inactivas, y sólo el 49,5% lo son de madres trabajadoras.

Si buscamos información más actualizada podemos acudir a reportes de la Junji para 2008 en los que se establece que el 55% de las madres que enviaron a sus hijos a jardín infantil ese año trabajaban¹⁴.

Si restringimos nuestro análisis a los niños menores de dos años o a los menores de un año (este último es el rango que nos interesa mayormente para nuestro análisis), nos encontramos con que la asistencia a estos centros es mucho menor que la del grupo amplio de los menores de seis años del Cuadro N° 7.

El Cuadro N° 8 indica que son muy pocas las madres que envían a sus hijos de menos de un año a la sala cuna. Aunque en niños de entre uno y dos años la proporción aumenta en comparación con las cifras globales del Cuadro N° 7, la asistencia es aún bastante menor.

Cabe preguntarse si lo anterior se debe a problemas de acceso y horarios de esos establecimientos o si se debe a una opción de la madre. En la Casen 2006 hay una pregunta que nos sirve para dilucidar esta cuestión. Se pregunta a los familiares de los niños que no asisten a

¹⁴ Esta cifra es levemente diferente en su estimación de las anteriores ya que toma como base el número de madres que envían a sus hijos a jardín infantil, mientras que las anteriores se construyeron con base en el número de niños que asisten a estas instituciones. Si suponemos que cada madre envía a un solo niño, ambas coincidirían. Sin embargo la diferencia entre una y otra forma de estimación no debiera ser demasiado importante.

CUADRO N° 8: ASISTENCIA A JARDÍN INFANTIL SEGÚN ACTIVIDAD DE LAS MADRES
(En porcentaje)

Madres	Menores de 1 año	Entre 1 y 2 años
Ocupadas	8,34	15,81
Desocupadas	0,54	5,63
Estudiantes	5,53	14,13
Inactivas	0,56	2,71

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta Casen 2006.

jardín infantil o sala cuna por qué no los envían. Las alternativas de respuesta que se entregan pueden agruparse en dos bloques que llamaremos las *alternativas de acceso* y las *alternativas de preferencias*. El primer bloque de alternativas, que incluye opciones como “no hay establecimiento cerca”, “por problemas de locomoción”, “por problemas económicos”, “no hay matrículas”, “no aceptan al niño en el jardín” y “el horario no me acomoda”, corresponde a respuestas que indicarían que existe un interés por enviar al niño a algún establecimiento, pero que esto no ha sido posible debido a dificultades inherentes al sistema. Por otro lado, el segundo bloque corresponde a las *alternativas de preferencias* (“no es necesario porque lo cuidan en la casa”, “no veo la utilidad de que asista a esa edad”, “desconfío del cuidado que recibiría”, “se enfermaría mucho”), que reflejan situaciones en las cuales no hay interés por enviar al niño a la sala cuna o al jardín infantil. Tratándose de niños menores de un año¹⁵, el 92,23% de las respuestas corresponde a *alternativas de preferencias*. Cuando sólo consideramos a hijos cuyas madres están trabajando, esa proporción disminuye sólo levemente a 90,16%. En el caso de los niños de entre uno y dos años las respuestas son en el 88,96% *alternativas de preferencias*, fracción que disminuye a 84,7% cuando se considera sólo a los hijos de madres ocupadas.

Lo anterior nos lleva a concluir de manera bastante categórica que, al menos hoy en día, la mayor parte de las madres de niños menores de dos años *prefiere* que su hijo sea cuidado en casa y no está interesada en enviarlo a un establecimiento de sala cuna o jardín infan-

¹⁵ Que no asisten a sala cuna.

til. Esta información se ve confirmada por los resultados de la encuesta Barómetro y Mujer y Trabajo 2008, cuyo universo de interés comprendió a las mujeres inactivas del Gran Santiago. Estas mujeres declaran que una de las razones por las que no trabajan es que no están dispuestas a dejar a sus hijos al cuidado de otra persona (63%). De hecho, el 54% de las mujeres con hijos menores de 14 años de la muestra menciona ésa como la *principal* razón de su inactividad. La creencia de que los niños están siempre mejor con su madre es muy extendida: el 62% de las mujeres con niños a su cuidado reporta que piensan que su hijo está mejor con ellas que con cualquier otra persona, proporción que aumenta a un 72% en el estrato socioeconómico bajo. De hecho, sólo un 5% de estas encuestadas declara que si trabajara y pudiera pagarlo, le gustaría dejar a su hijo en una sala cuna o jardín de calidad que se ajustara a sus necesidades (cerca de la casa, horario compatible). Todo lo anterior es sin perjuicio de que las mujeres que han tenido experiencias previas con jardines Junji o Integra los evalúan muy bien (nota sobre 6 en todos los aspectos analizados).

El Cuadro N° 9 muestra la asistencia a jardín infantil o sala cuna de los hijos de madres ocupadas según el tamaño de la empresa en la que ésta trabaja. En Chile, las empresas que tienen más de 20 trabajadoras deben entregar por ley acceso a sala cuna gratuita a los hijos de éstas que tengan menos de dos años. Aunque no tenemos información desagregada por sexo para el tamaño de empresa, podemos suponer que las empresas con más de 50 trabajadores en su gran mayoría cuentan con una planta de más de 20 mujeres. Sin embargo, el Cuadro N° 9 nos indica que sólo el 12,2% de los niños menores de un año cuyas madres trabajan en esas empresas relativamente grandes asiste efectivamente a sala cuna. Lo anterior se puede deber a preferencias de las madres o a comportamientos indebidos de las empresas¹⁶. Sin embargo, el comportamiento indebido de las empresas debiera repercutir en una baja asistencia a sala cuna de todos los hijos menores de dos años de esas mujeres, sin distinción de edad. El hecho de que se observe más del doble de asistencia en los niños de entre uno y dos años que en los niños de meses es un indicio de que el argumento de las preferencias maternas es correcto. Eso nos lleva a pensar que aun

¹⁶ Por ejemplo, el uso de múltiples razones sociales para evitar aparecer frente al Estado como empleando a más de 20 mujeres, o el ofrecimiento de salas cuna muy alejadas del trayecto de la madre entre hogar y trabajo.

si hubiera cobertura universal de salas cuna más de la mitad de las madres optaría por no utilizarlas cuando su hijo es menor de un año.

Acotemos aun más nuestro universo de interés y focalicémonos en el grupo objetivo del programa Chile Crece Contigo, es decir en el 40% más pobre de la población. Si examinamos la distribución de los niños de hasta dos años que asisten a algún establecimiento del tipo jardín infantil o sala cuna, según estatus laboral de la madre, nos encontramos con los datos del Cuadro N° 10.

El comportamiento de las madres más pobres (en lo que se refiere a enviar a sus hijos al jardín o sala cuna) difiere bastante del de las más ricas. En el sector más desposeído (quintiles I y II) se observa que más de un tercio de los niños que asisten a sala cuna o jardín infantil tiene madres que no realizan ninguna actividad laboral remunerada ni educativa. Esto se debe probablemente a la gratuidad de estos

CUADRO N° 9: ASISTENCIA A JARDÍN INFANTIL HIJOS DE MADRES OCUPADAS SEGÚN TAMAÑO DE LA EMPRESA (En porcentaje)

Empresas	Menores de 1 año	Entre 1 y 2 años
Menos de 10 trabajadores	5,45	6,57
10 a 49 trabajadores	3,66	7,60
50 y más trabajadores	12,42	27,12

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta Casen 2006.

CUADRO N° 10: DISTRIBUCIÓN DE LOS NIÑOS MENORES DE DOS AÑOS QUE ASISTEN AL JARDÍN INFANTIL O SALA CUNA, SEGÚN ESTATUS OCUPACIONAL DE LA MADRE (En porcentaje)

Madres	Quintiles I y II	Quintiles IV y V
Madre ocupada	42,95	89,82
Madre desocupada	4,23	0,12
Madre estudiante	18,99	6,68
Madre inactiva	33,83	3,38
Total	100,00	100,00

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta Casen 2006.

establecimientos para este sector socioeconómico. Esos niños podrían perfectamente ser cuidados por sus madres, y, como veremos más adelante, la evidencia indica que con ellas estarían mejor que en los establecimientos a los que asisten. Por otro lado, en los sectores socioeconómicos más altos se observa una mejor distribución de recursos: la mayor parte de los niños que asisten a sala cuna o jardín infantil tiene madres activas.

En suma, el análisis contenido en esta sección nos lleva a concluir que no todas las madres que trabajan envían a sus hijos al jardín infantil o sala cuna y, por otro lado, no todos los niños que van al jardín infantil o sala cuna tienen madres trabajadoras. Este fenómeno se da con mayor intensidad justamente en los grupos de mujeres más pobres, es decir, en el grupo objetivo de las políticas de Chile Crece Contigo. Además, la decisión de no enviar al niño a la sala cuna no se debe necesariamente a problemas de acceso, sino a preferencias de las familias (sobre todo de las familias de los niños más pequeños).

2. TEORIA Y EVIDENCIA INTERNACIONAL

2.1. ¿Por qué los gobiernos deben invertir en el bienestar de los niños?

En un mundo sin externalidades la solución eficiente de inversión debiera alcanzarse mediante arreglos privados. En el caso de la inversión en infancia, sin embargo, existen varios motivos para pensar que es erróneo confiar en que el mercado nos va a conducir a una solución eficiente.

Un problema que atenta contra la eficiente provisión privada de cuidados infantiles son las restricciones de liquidez: una madre puede querer tomarse un tiempo fuera del trabajo para así mejorar la calidad del desarrollo del niño, pero puede no tener acceso a los medios para mantenerse durante el período en el que no trabaja. Lo mismo sucede con la decisión de mandar al niño a un centro de cuidado de calidad óptima. En un mundo sin restricciones de liquidez los padres podrían pedir prestado ese dinero. Sin embargo, algunos hogares, especialmente los de niveles socioeconómicos inferiores, pueden ver restringido su acceso a este tipo de préstamos.

Otro argumento es que los padres reducen su inversión en los hijos porque existe incertidumbre sobre el retorno de esa inversión (Lundberg y Pollak, 2007). Al respecto, Lundberg y Pollak destacan que el valor instrumental de los niños para sus padres ha ido cayendo de manera sustancial en el tiempo. Si antes los niños eran fuentes primarias de mano de obra agrícola y de soporte económico en su vejez, la rápida aparición de sustitutos de mercado y gubernamentales ha ido disminuyendo significativamente esos roles.

Incluso si diseñásemos una política que solucionara las restricciones de crédito, hay dos consideraciones más que impedirían que se llegara a la provisión eficiente de cuidado en un mundo puramente privado. Por un lado están las externalidades que este tipo de cuidado impone a la sociedad, y por otro está el altruismo imperfecto.

La inversión en los niños genera externalidades en el sentido de que gran parte del beneficio de la inversión afecta a la sociedad como un todo. Las inversiones en los niños generan externalidades positivas, entre las que se cuentan los retornos a la educación y otras destrezas no cognitivas que contribuyen directamente al stock agregado de capital humano¹⁷ y a la generación de una red de relaciones en un clima de cohesión social, confianza y reciprocidad que a veces se denomina “capital social” (England y Folbre, 1999, Cleveland y Krashinsky, 2003). En presencia de externalidades, el nivel de inversión al que se llega de manera descentralizada es diferente del óptimo social. Un nivel ineficiente de inversión se traduce en una sociedad menos productiva y con una mayor incidencia de problemas como lo son la delincuencia, drogadicción y embarazo juvenil entre otros.

Otro argumento es el desarrollado por Becker y Murphy (1988), quienes enfatizan que las familias pobres no invierten óptimamente en sus hijos y por tanto argumentan que el gobierno debe intervenir para que estos niños reciban un nivel de inversión eficiente desde un punto de vista social. Según los autores la ineficiencia surge cuando los padres no hacen transferencias (regalos o herencias) a sus hijos. Esto ocurre cuando los individuos son poco altruistas o cuando creen que sus hijos estarán mejor que ellos de todos modos, debido por ejemplo al rápido crecimiento económico. En general, la evidencia sobre transfe-

¹⁷ Una fuente significativa de externalidades de aprendizaje o *learning spillovers* ver, por ejemplo, en Lucas (1988).

rencias a los hijos indica que las transacciones eficientes con niños se dan menos en las familias pobres que en las ricas. En ese sentido la intervención estatal, que busca corregir esas ineficiencias, también logrará reducir la desigualdad de oportunidades entre las familias ricas y las familias pobres. Parte del argumento de estos autores se basa en el hecho de que durante la infancia de un niño no es éste quien toma las decisiones que maximizan su bienestar sino que las decisiones son tomadas por los padres. Sin embargo, no todos los padres tienen el mismo altruismo hacia las futuras generaciones y en la mayor parte de los casos el altruismo es imperfecto. Cuando el altruismo es imperfecto, la solución eficiente desde el punto de vista social no se alcanza mediante transacciones privadas y por ende es recomendable algún nivel de intervención gubernamental. Las intervenciones mencionadas por los autores incluyen la obligatoriedad de la educación, pagos del servicio social a familias con niños, reglas estrictas respecto del divorcio cuando hay niños de por medio y edades mínimas para el matrimonio.

Las razones recién esgrimidas parecerían validar la intervención del Estado en el apoyo a la crianza de los niños, en especial de aquellos que nacen en familias de menores recursos. Las opciones de apoyo para los niños de meses son variadas: algunas incluyen el financiamiento directo a la madre para que ésta dedique más tiempo a cuidar al niño, otras consisten en la provisión estatal de servicios de sala cuna y jardín infantil. El objeto de este artículo es justamente definir cuál es la intervención óptima para los niños de menos de un año y sus madres.

2.2. Permisos parentales

2.2.1. Permisos parentales en el mundo

Frente a un evento de nacimiento o adopción de un niño, en general los distintos países consideran un período de permiso en el cual el trabajo de la madre está protegido y garantizan algún grado de reemplazo salarial para que ésta (y a veces también el padre) cuente con tiempo para adecuarse a los nuevos requerimientos del hogar. Más de cien países, incluyendo virtualmente a todas las naciones industrializadas, han implementado políticas de permisos parentales.

Muchos países tienen sistemas de protección a la maternidad que consideran dos etapas: la primera, que ocurre inmediatamente después del parto, es un período de recuperación física de la madre y a ésta se la apoya mediante un *permiso maternal*. En muchas ocasiones, al finalizar el permiso maternal se ofrece un nuevo permiso, el *permiso parental*, cuyo objetivo es apoyar a la familia en la crianza del niño. En numerosas naciones el permiso parental es intercambiable entre el padre y la madre y en general tiene una duración de varios meses o incluso a veces años. Sin embargo, en vista de que la proporción de hombres que optaban por hacer uso de su derecho era muy menor, varios países han optado por establecer parte de los meses del permiso parental como obligatorios para el padre. Estos permisos los denominaremos *permisos paternos*. Por otro lado, cuando queramos referirnos en general a todos estos permisos, hablaremos del *permiso posnatal*. Algunos países tienen una legislación que no distingue entre los distintos permisos: en ellos, el *permiso parental* comienza al nacer el niño (o incluso antes, en el prenatal), y su objetivo incluye tanto la recuperación física de la madre como el apoyo a la crianza.

La Unión Europea adoptó en 1996 una directiva que establece un mínimo de 14 semanas pagadas (con una “asignación adecuada”) de *permiso maternal* en los países miembros. Dos de esas semanas deben ser de carácter obligatorio para la madre. Respecto del *permiso parental* la directiva establece que trabajadores mujeres y hombres deben tener derecho al menos a tres meses de permiso pagado (por tiempo completo o parcial, y de preferencia no transferible entre padre y madre) para cuidar a sus hijos. Este permiso deberá poder tomarse en cualquier momento hasta que el hijo cumpla ocho años. Esta directiva de la Unión Europea sólo establece mínimos, por lo que en la práctica las legislaciones de *permisos parentales* y *maternos* difieren mucho entre los distintos países miembros.

Por ejemplo, en los países escandinavos el permiso posnatal tiene una duración de alrededor de un año y existe una “cuota del padre” que reserva un período específicamente al padre para encargarse del cuidado del niño. Dinamarca es el único país de la zona que abolió la cuota del padre en 2002. En estos países la tasa de compensación varía entre un 66% del salario en Dinamarca y un máximo de 80% en Suecia, Islandia y Noruega. Otra característica del modelo es la flexibilidad: algunos esquemas permiten el trabajo a tiempo parcial, lo que posibilita a las mujeres

extender la duración del permiso por un período más largo que si optaran por tomárselo a tiempo completo. Suecia presenta el esquema de permisos más flexible, mientras que en Dinamarca y Finlandia la flexibilidad es menor (Spiess y Whrolich, 2006).

Los otros países de Europa tienen políticas disímiles: Suiza sólo entrega 14 semanas de posnatal con el pago del 80% del salario de la madre. Francia ofrece hasta tres años de permisos, donde las primeras 16 semanas son pagadas con el 100% del sueldo materno y el resto del tiempo con asignaciones fijas. Alemania entrega 14 semanas y 14 meses de permiso pagado. Las primeras 14 semanas las madres reciben su salario completo y los 14 meses restantes reciben 2/3 de salario¹⁸. Otros dos años de permisos no pagados están disponibles para quienes deseen usarlos. En Italia hay un permiso maternal de seis meses con el pago del 80% del salario materno y a continuación cada uno de los dos padres puede tomarse seis meses (con un máximo de 11 meses por niño). Seis de esos 11 meses son pagados con el 30% del salario del progenitor que esté tomando el permiso. Irlanda entrega 46 semanas de permiso maternal, 26 de ellas pagadas a una tasa del 80%. A continuación ofrece 14 semanas extraordinarias de permiso no pagado para cada progenitor. Inglaterra ofrece 52 semanas de permiso, de las cuales 39 son pagadas: las primeras seis al 90% del salario y el resto con una compensación fija.

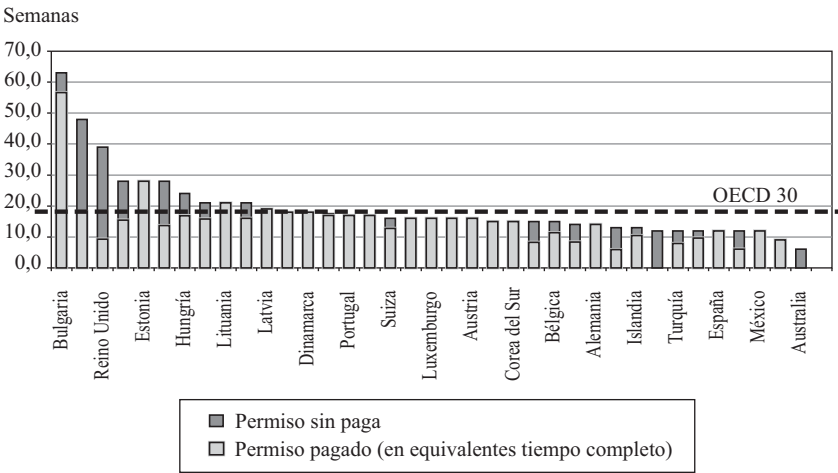
Respecto a los países no europeos, ni Australia ni Estados Unidos contemplan derechos posnatales pagados, aunque en Australia existe una asignación muy generosa por cada hijo nacido que permite a las madres tomarse parte de su posnatal (de 12 meses sin paga). Por su lado, en Estados Unidos algunos estados, como California, han instaurado algún grado de permiso pagado. En Canadá las distintas provincias tienen diferentes legislaciones pero en promedio se entrega un permiso de 52 semanas, 50 de las cuales son con derecho a pago. Japón entrega 58 semanas, donde las 14 primeras se pagan al 60% del salario materno y el resto al 30%. Como incentivo a retomar el trabajo después del posnatal, el Estado paga un bono a los seis meses de retomado el empleo, lo que incrementa la tasa de reemplazo total del sistema japonés hasta un 40%. En Nueva Zelanda los padres tienen derecho a 56 semanas de permiso, de las cuales dos de ellas las debe tomar el padre

¹⁸ Dos de esos catorce meses están reservados específicamente al padre o si no se pierden. El resto pueden tomarlo madre o padre indistintamente.

o se pierden. Las primeras 14 semanas de permiso (algunas de las cuales se pueden tomar en el prenatal) se pagan al 100% del salario materno, otras 14 con derecho a pago y el resto sin pago.

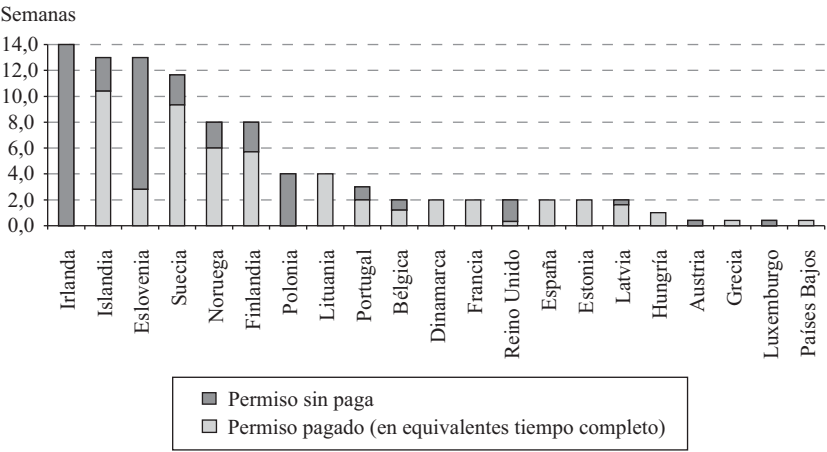
Ray (2008) resume en detalle las políticas de apoyo a la maternidad vigentes en un importante número de países desarrollados. Las siguientes Figuras N° 1, 2 y 3 son un resumen de las políticas de permiso posnatal existentes en los distintos países de la OECD. La Figura N° 1 muestra los *permisos maternales* propiamente tales, la N° 2 describe los permisos exclusivos del padre y la Figura N° 3 el *permiso parental* que se entrega a continuación del *permiso maternal*. Las figuras muestran la extensión total del permiso y los pagos que se realizan durante éste. Como en general los distintos permisos son pagados con distintas tasas de reemplazo salarial, una manera de uniformar la medida es calcular los pagos en “equivalentes a trabajo tiempo completo”. Esta medida corresponde al número de semanas de salario completo (100%) a que equivale el total de los beneficios entregados por el subsidio. Por ejemplo, un permiso de 16 semanas pagadas al 80% del salario corresponde a un beneficio de 12,8 semanas “equivalentes a trabajo tiempo completo”. La Figura N° 1 utiliza este concepto de manera de facilitar la comparación de la generosidad de los permisos entre países.

FIGURA N° 1: PERMISOS MATERNALES



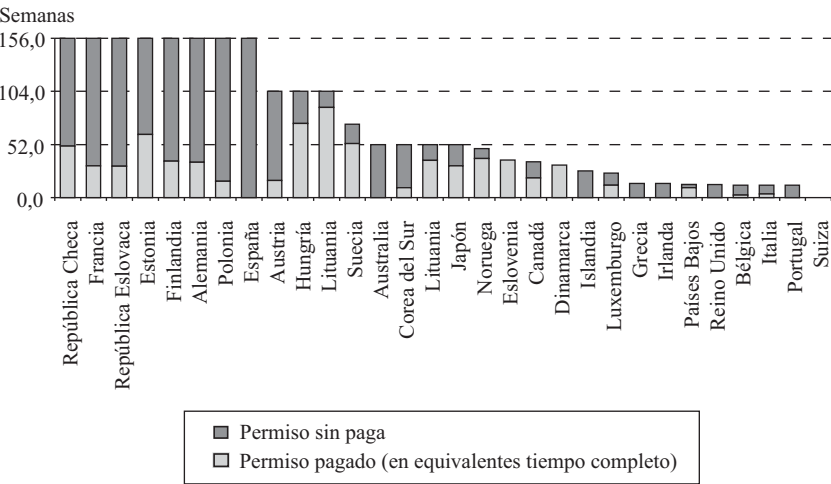
Fuente: OECD Family Database www.oecd.org/els/social/family/database.

FIGURA N° 2: PERMISOS PATERNALES



Fuente: OECD Family Database www.oecd.org/els/social/family/database.

FIGURA N° 3: PERMISOS PARENTALES



Fuente: OECD Family Database www.oecd.org/els/social/family/database.

2.2.2. Características de un buen permiso posnatal

Hay tres características clave que definen un permiso posnatal: los criterios de elegibilidad según los cuales la madre o el padre tiene derecho al permiso, la duración de éste y el nivel de beneficios. En general los permisos son pagados como licencias por enfermedad, o por medio de los seguros de desempleo, sistemas de asignación familiar, beneficios del empleo o como un beneficio aparte de la seguridad social. La principal tendencia de los años 80 y 90 fue la de establecer *permisos parentales* como suplemento de los *permisos maternales* ya existentes, generalmente diseñando las políticas de manera tal de incentivar la participación masculina en éstos. La idea detrás de esto último es, además de incentivar la participación de los hombres en labores del hogar, lograr que mujeres y hombres estén en igual pie frente al mercado laboral.

Las diferencias internacionales en lo que se refiere a estas políticas tienen que ver con el objetivo prioritario que se buscaba cuando éstas fueron diseñadas (Kamerman, 2005):

1. apoyar el trabajo en la familia y la crianza de los niños y crear un incentivo para que las mujeres salgan del mercado del trabajo cuando los niños son muy pequeños, o
2. facilitar el trabajo femenino fuera del hogar y al mismo tiempo ayudar a conciliar trabajo y familia mediante la protección y promoción del bienestar de los niños mientras sus padres trabajan, o
3. permitir que mujeres y hombres elijan entre las opciones anteriores según sus propias preferencias.

Al respecto, existen cuatro pilares esenciales que definen el desempeño de los sistemas:

a) *El permiso debe ser pagado*: la evidencia indica que cuando los permisos son sin paga, sólo algunas mujeres lo toman, y de manera parcial (ver, por ejemplo, Smolenski y Gootman, 2003, p. 235). En general, la mayor parte de las madres necesita un ingreso familiar, sobre todo cuando su grupo familiar va aumentado. Los pagos, sin embargo, no necesariamente deben reemplazar el 100% del salario de la madre o del padre. Las tasas de reemplazo comúnmente aplicadas en los países estudiados se encuentran sobre el 50%, pero bajo el 90%. El

pago del permiso debe ser de cargo del Estado para no desincentivar la demanda de trabajadoras.

b) *Cobertura universal*: si el objetivo del permiso es entregar libertad a las madres para decidir si ingresar o no al mercado laboral (opción 3 recién enumerada), y además se origina como un apoyo a la crianza, entonces no hay razón alguna para negar el beneficio a aquellas mujeres que acaban de ser madres pero que no tienen empleo formal. En general los países que presentan cobertura universal ofrecen un beneficio mínimo a prácticamente todas las madres, y un beneficio algo superior (atado al salario) a aquellas que participan en el mercado laboral.

c) *Flexibilidad*: una política en la que los padres puedan decidir entre variadas opciones, en la que la utilización de los permisos sea voluntaria (con la excepción de un período limitado para que la madre se recupere físicamente del parto) y en la que el trabajo a tiempo parcial sea una posibilidad no castigada es una política que reconoce la enorme heterogeneidad que existe entre las mujeres de un país. La flexibilidad permite que diferentes madres puedan acomodarse de la mejor manera posible para ellas a las nuevas demandas de su vida familiar y laboral. En un estudio comparativo de estas políticas en Dinamarca y Suecia, Pylkkanen y Smith (2004) afirman que los instrumentos suecos tienen un impacto mucho mayor en el comportamiento de las madres que los vigentes en Dinamarca. La explicación de la diferencia entre ambos países radica exclusivamente en la flexibilidad del modelo sueco, ausente en el danés, y en el hecho de que en Suecia se induce en mayor grado a la participación masculina en los permisos, aspecto que retomaremos en el cuarto pilar.

Varios países incluyen altas dosis de flexibilidad en sus políticas de permisos: por ejemplo, en Bélgica cada padre tiene derecho a tres meses de permiso parental que debe usar antes de que el niño cumpla cuatro años. El permiso puede tomarse a tiempo completo, o se puede transformar en seis meses de permiso durante el cual el empleado trabaja medio tiempo, o quince meses en los que se trabaja con una jornada de 80%. En Luxemburgo, los seis meses de permiso parental pagado se pueden tomar en cualquier momento antes de que el niño cumpla cinco años y puede transformarse en doce meses de permiso durante el cual se trabaja la mitad de la jornada usual. Otros países, entre los que se cuentan Francia, Alemania, Grecia, Noruega, España,

Países Bajos, Suecia e Irlanda tienen políticas maternas cuyos diseños permiten distintos grados de flexibilidad.

d) *Incentivo a la participación del padre*: los diseños de políticas que permiten a los padres participar del proceso de crianza de sus hijos tienen varios beneficios. Además de las claras ganancias en términos de creación de vínculos sanos en la familia, tenemos que la participación del padre en el proceso iguala a mujeres y hombres frente a potenciales empleadores, corrigiendo al menos parcialmente la asimetría de costos que percibe un empleador al decidir contratar a alguien de uno u otro sexo. Sin embargo, hay que ser cautos en este punto. Los países que diseñan permisos parentales intercambiables se han encontrado con que los padres, aun pudiendo tomárselos, no lo hacen o lo hacen en una proporción muy menor. Esta proporción se incrementa levemente cuando los permisos no son intercambiables y el tiempo asignado al padre se pierde si éste no lo usa. Sin embargo, ese diseño sólo es aceptable en países donde el permiso para la madre ya es suficientemente largo como para asegurar el bienestar del niño (por ejemplo en Suecia). En general, incluso en los países escandinavos donde se supone que los roles familiares son bastante igualitarios, una amplia fracción de los padres decide no usar su porción del permiso, aunque se ha visto alguna evolución en el último tiempo, sobre todo en aquellos países donde los permisos no son intercambiables.

2.2.3. Efectos de la política de permisos posnatales

Las políticas de permisos posnatales tienen diversos efectos en la calidad de vida de los niños y de sus padres. En primer lugar, existen efectos en la salud materna tanto física como mental. Los efectos en la salud del niño tienen diferentes orígenes: por un lado, un posnatal más largo aumenta el período de la lactancia, lo que según algunos autores incidiría positivamente en la salud infantil. Por otro lado, la permanencia en un lugar relativamente aislado (en contraste con una sala cuna) impide que el niño adquiera por contagio las enfermedades que normalmente circulan en el ambiente.

Por otro lado, existen efectos a nivel de la psicología de la madre y del niño que se potencian cuando ellos permanecen unidos por un tiempo mayor. Estos efectos en general tienen que ver con la calidad del vínculo entre madre e hijo y con el apego. En general, se ha demostrado que un

niño que pasa mayor tiempo con su madre tiene mayor probabilidad de generar un apego seguro, y por otro lado la madre se siente más satisfecha respecto a la calidad de su vínculo con el niño.

Finalmente están los efectos en el mercado del trabajo. Un posnatal naturalmente debiera afectar tanto la oferta como la demanda de trabajo femenino. Asimismo, la teoría y la evidencia demuestran que los salarios de las madres se ven afectados por el diseño de estas políticas. A continuación se entregará un detalle de la evidencia internacional que busca establecer la magnitud de cada uno de los efectos recién mencionados.

a) *Permisos parentales y salud materna e infantil*

Existe cierta evidencia de que los permisos posnatales inciden significativamente en la salud materna. Chatterji y Markowitz (2004) asocian los permisos maternales a una mejor salud mental de las madres. Por otro lado, McGovern *et al.* (1995) sugieren que permisos más largos son positivos para la salud mental, vitalidad y buen funcionamiento de ellas.

Se han hecho muchísimos intentos por evaluar las repercusiones que los permisos maternales más largos tienen en la salud infantil. Basándose en datos para 16 países europeos entre 1969 y 1994, Ruhm (2000a, 2000b) sugiere que mayores períodos de permiso *pagado* se asocian con menores tasas de mortalidad infantil. Más aún, Ruhm estima que el permiso pagado se asocia con reducciones en la mortalidad mucho más marcadas en la etapa posneonatal —así como en niños de entre uno y cinco años— que en las etapas perinatal o neonatal (Ruhm 2000a). El autor argumenta que este patrón lleva a pensar que la relación encontrada es causal.

Por otro lado, Tanaka (2005) estudia las repercusiones en salud infantil de políticas de permisos posnatales en 18 países de la OECD. Sus datos, que cubren más de dos décadas (1969-2000), actualizan y confirman los resultados de Ruhm (2000a y 2000b). Los indicadores de salud que se analizan son mortalidad infantil, bajo peso al nacer y vacunas. La autora confirma que períodos más largos de permiso pagado se asocian con reducciones en la mortalidad infantil mientras que los permisos sin paga no tienen repercusiones significativas. Winegarden y Bracy (1995) también encuentran evidencia de menor mortalidad infantil con permisos maternales más largos.

La hipótesis detrás de esta relación es que permisos más largos pueden provocar una mayor duración de la lactancia materna, además de una mayor inversión materna en el cuidado del niño. También se argumenta que la salud mejora al estar el niño alejado de centros de cuidado infantil donde los contagios se facilitan.

La investigación en general ha confirmado que las mujeres tienen una mayor probabilidad de suspender la lactancia durante el mes en el que vuelven a trabajar. De hecho, la vuelta al trabajo es una de las principales razones para finalizar la lactancia. Las mujeres que pueden volver al trabajo de manera parcial, o que están en lugares de trabajo más flexibles y apoyadores, pueden mantener la lactancia por mayor tiempo (Lindberg 1996).

Baker y Milligan (2008a) investigan los efectos del empleo materno y de los permisos maternales en la lactancia y la salud infantil. Para ello estudian el impacto de una extensión del permiso maternal en Canadá desde seis meses hasta alrededor de un año en la mayor parte de las provincias. Los autores observan un aumento significativo de la duración de la lactancia y de la lactancia exclusiva durante el primer año. El porcentaje de mujeres que lograron lactancia exclusiva por seis meses se incrementó entre 7,7 y 9,1 puntos. Sus estimaciones son que el período de lactancia aumenta en un tercio de mes por cada mes adicional en que la madre no trabaja, lo que implica una elasticidad de 0,458. Sin embargo, este aumento en la lactancia al parecer no se traduce en una mejora en la salud infantil reportada por los padres.

Por otro lado, Baker y Milligan (2005) no encuentran evidencia de efectos en la salud infantil medida según tasas de mortalidad o incidencia de nacimientos con bajo peso. En otro estudio, los autores no encuentran efectos del aumento de permisos maternales en medidas de desarrollo infantil (Baker y Milligan, 2008b). De la misma manera, Dustmann y Schönberg (2008) no hallan efectos de largo plazo en el desempeño infantil (años de escolaridad, salarios y desempleo a los 25 años) como producto de extensiones del posnatal en Alemania.

b) Empleo materno y calidad de la crianza

La investigación que liga las repercusiones del empleo materno en el desarrollo infantil es bastante compleja. Clark *et al.* (1997) subrayan que el principal determinante de un mejor desarrollo del niño es la

calidad de las interacciones con su madre. Y la calidad de esas interacciones está afectada a su vez por características individuales del niño y la madre, por la calidad de la relación de pareja y el apoyo del padre, y por una mezcla de factores de tensión y factores protectores que inciden en la salud mental de la madre. La vuelta temprana a trabajar es uno de esos factores que interactúan con una serie de otros. Por ejemplo, los autores documentan que madres más depresivas o que pensaban que su hijo tenía un temperamento difícil, y que tomaron permisos más cortos, eran menos positivas, sensibles y receptivas con su hijo.

Smolensky y Gootman (2003), luego de analizar gran parte de la evidencia disponible del efecto del empleo materno en la calidad de las interacciones con los hijos, acotan que las diferencias que se han encontrado entre niños con madres trabajadoras o no trabajadoras se restringen en general a subgrupos específicos de la población (definidos por edades de los niños, sexo y nivel socioeconómico). Hoffman *et al.* (1999) advierten que existe al parecer un patrón según el cual el empleo materno puede estar asociado con dificultades cognitivas y de desarrollo infantil cuando la madre vuelve a trabajar durante el primer año de vida del niño y lo hace en una jornada extendida (y no a medio tiempo). Estudios posteriores que confirmarían este patrón incluyen a Brooks-Gunn *et al.* (2002), Han *et al.* (2001) y Waldfogel *et al.* (2002). El argumento para explicar este patrón es que un aspecto clave de la calidad de la crianza en el período en cuestión tiene que ver con la *sensibilidad materna* que puede verse afectada cuando el empleo es muy extensivo y se da muy temprano en la vida del hijo. Es posible que al salir tan temprano a trabajar la madre no haya tenido el tiempo suficiente para aprender las señales que le entrega el niño y no haya desarrollado aún una estrategia consistente de respuesta a esas señales.

Ruhm (2004) comenta que se ha ido creando cierto consenso al respecto: el trabajo de la madre tendría efectos negativos durante el primer año de vida del niño, aunque positivos en el segundo y tercero: “Una conclusión habitual de los análisis más recientes (realizados generalmente con mucho cuidado) es que el trabajo de la madre durante el primer año de vida del niño tiene un impacto nocivo [...], pero cuando el niño tiene dos o tres años, a menudo no se advierten efectos o beneficios contraproducentes del trabajo materno”, Ruhm (2004, p. 157). Sin embargo, el autor no está de acuerdo con esa conclusión y

sostiene que los efectos negativos del empleo materno, aunque pequeños, se producen durante los tres primeros años de vida del niño.

Un reciente trabajo de Liu y Nördstrom (2009) documenta que el posnatal —al permitir que el niño esté más tiempo con su madre— incide positivamente en el desempeño escolar, medido a los 16 años, de los hijos de las madres más educadas. En otras palabras, la interacción entre posnatal y educación materna tiene un efecto positivo en el desempeño escolar del niño, indicando que la política en cuestión serviría como un amplificador del efecto de la educación de la madre en el desempeño del hijo (efecto ampliamente documentado en la literatura). Estos resultados están muy en línea con los encontrados por Bernal (2008). La autora documenta que cada año de los primeros cinco años de vida del niño en que la madre trabaja tiempo completo se asocia con una pérdida promedio de 1% en los tests cognitivos de éste. Si además el niño ha recibido durante ese período algún tipo de cuidado no materno el efecto negativo se incrementa en 0,8%. Los efectos son mayores en niños con alto nivel de habilidades. En otras palabras, el tiempo que pasan las madres con los niños genera un mayor retorno. En otro estudio Bernal y Keane (2009) confirman que el valor del tiempo materno como insumo en el desarrollo cognitivo del niño es mucho mayor cuanto más educadas sean la madres.

c) Efectos en el mercado del trabajo

A primera vista podríamos pensar que un posnatal más largo afectaría negativamente la empleabilidad de las mujeres. El argumento que respaldaría esta aseveración es que los empleadores no querrían contratar a estas mujeres que traen consigo una mayor carga de costos en caso de embarazos. Sin embargo, a continuación probaremos que tal análisis es incompleto desde un punto de vista teórico, y además no tiene respaldo alguno en los estudios empíricos.

En general la investigación en el área de los permisos posnatales se ha enfocado en las consecuencias del permiso en el empleo de las madres y en el nivel salarial de las mujeres. La literatura sugiere que no hay consecuencias negativas para empleadores o para las mujeres cuando los permisos considerados son de duración corta o intermedia¹⁹. Sin embargo, podría haber consecuencias negativas para las

¹⁹ Es decir, permisos cuya duración no exceda los 18 meses.

mujeres que toman permisos largos (por ejemplo, tres años), particularmente si se toman múltiples permisos de manera secuencial (Ruhm, 1998; Kamerman, 2000).

Desde un punto de vista teórico, un aumento del posnatal debería aumentar la oferta laboral femenina, ya que las mujeres se verían enfrentadas a una regulación más amigable con sus necesidades particulares. Por otro lado, las empresas posiblemente disminuirían su demanda por personal femenino debido al incremento en el costo de estas trabajadoras. Cuando el permiso maternal es financiado por el gobierno, tal incremento de costos es bastante menor y consiste en los costos de búsqueda y la pérdida de productividad²⁰ que implica traer un reemplazante a la empresa. En general es esperable, por lo menos en el contexto de una reforma financiada principalmente por el Estado, que el efecto en la demanda sea menor que el efecto en la oferta. Con ello, un aumento del permiso maternal debería aumentar (o, en el peor de los casos, mantener constante) el empleo femenino²¹.

La evidencia empírica respalda este argumento: en general, extensiones del permiso maternal han tenido efectos positivos o neutros

²⁰ De hecho, es discutible que el costo en productividad sea demasiado alto ya que, aunque posiblemente el reemplazante tenga una productividad menor que la productividad normal de la mujer que está con licencia (debido a mayor conocimiento del funcionamiento del lugar de trabajo y a su capital humano específico), no debemos olvidar que estamos reemplazando a una mujer que acaba de dar a luz. Es muy probable que esa madre, de haberse mantenido en su puesto de trabajo, igualmente hubiese tenido una importante (aunque transitoria) merma en su productividad.

²¹ En Chile, los argumentos para sostener que la caída en la demanda sería pequeña o nula, o incluso para sostener que ésta podría aumentar, son varios: primero, una extensión del posnatal que a su vez considere un sistema de desincentivo al fraude por licencias por enfermedad del niño menor de un año (por ejemplo mediante una baja en su cobertura) entregaría al empleador un mayor nivel de certidumbre respecto de la duración del período de ausencia de la mujer que el que hoy existe. Tal incertidumbre es muy costosa para los empleadores. Por otro lado, un posnatal más largo significa una menor carga en costos de sala cuna para los empleadores que tienen en su planta a más de 20 mujeres (éstos deben por ley pagar la sala cuna de los hijos de sus empleadas hasta que cumplan 2 años). Finalmente, el mayor costo en el que incurre el empleador cuando una mujer se embaraza consiste en tener que pagar un sueldo a la mujer durante el año siguiente a que termina el posnatal sin que ésta pueda producir en su total capacidad (debido al cansancio y efectos hormonales del puerperio) y que además no tenga incentivo alguno para ser productiva (debido al fuero). Es el fuero y no el posnatal el que impone principalmente los costos de contratación a las mujeres. Una extensión del posnatal no debería ir acompañada de una extensión del fuero vigente hoy en día. Así, un posnatal más largo implica un período efectivo de fuero con la madre trabajando más corto, lo que es más ventajoso para el empleador que la situación actual.

en el empleo femenino. Extensiones relativamente cortas²² del posnatal producirían efectos más positivos en la participación laboral femenina que extensiones mayores, como se detallará más adelante.

Es importante también examinar cuáles serían los efectos de una iniciativa de extensión del posnatal en los salarios de las mujeres. Desde un punto de vista teórico, el incremento en la oferta y posible disminución en la demanda que resultaría de este tipo de iniciativas conduce unívocamente a esperar que un aumento en el posnatal incida negativamente en el nivel de salarios femeninos. Sin embargo existe un argumento opuesto que sostiene que un posnatal más extenso favorecería la estabilidad laboral femenina, es decir, disminuiría la probabilidad de que las mujeres se retiraran del mercado al tener un hijo (para regresar unos años después a un trabajo diferente). Esta mayor estabilidad laboral favorece la acumulación de capital humano específico, por lo que las mujeres en trabajos estables deberían ser más productivas y por ende obtener mayores sueldos que las mujeres en trabajos inestables. Con esto se hace posible pensar que un aumento del posnatal lleve a incrementos salariales de las mujeres.

Desde un punto de vista empírico, sin embargo, la evidencia es ambigua. Es posible que los salarios femeninos disminuyan algo al implementarse iniciativas que alargan los permisos maternales, pero también ha habido casos en los que ha ocurrido lo opuesto.

A continuación se presenta un recuento detallado de los estudios que han examinado estas preguntas.

i. Efecto en salarios

El efecto de los permisos posnatales en los salarios no es claro desde un punto de vista teórico. Cuando el posnatal permite a la mujer mantenerse alejada del trabajo por más tiempo que el que se hubiera tomado de no existir éste, la depreciación de su capital humano conduciría a una disminución salarial. También pueden existir efectos salariales negativos cuando los costos del permiso los debe afrontar el empleador, quien los traspasaría a la mujer en forma de una menor paga. Sin embargo, si el permiso posnatal permite beneficiarse de la posibilidad de mantener el trabajo que se tenía previo al nacimiento, por

²² Extensiones que no originen un posnatal de más de 12 meses.

ende manteniendo la experiencia y capital humano específico a éste, los permisos maternales deberían tener un efecto positivo en los salarios.

Hashimoto *et al.* (2004), en su estudio del sistema norteamericano, detectan efectos pequeños y de corta duración en los salarios femeninos. Después de corregir por heterogeneidad observable y no observable de las mujeres con acceso a permisos posnatales, su estimación establece que estos permisos se relacionarían con un salario 5% a 10% superior para las mujeres que tuvieron hijos. Sin embargo estos efectos están concentrados en pocos años posteriores al nacimiento y luego decrecen hasta desaparecer después del quinto año.

Otro estudio que encuentra efectos positivos de los permisos posnatales en los salarios es el de Waldfogel (1998b). El estudio, basado en datos para Estados Unidos e Inglaterra, muestra que las mujeres que tuvieron acceso a permisos incrementaron su salario más que las que no lo tuvieron. La explicación que da la autora para estos resultados es que las mujeres que tienen acceso a los permisos tienen una mayor probabilidad de volver con su antiguo empleador después de que el niño ha nacido, lo que les permite a éstas mantener las buenas *combinaciones* de puesto-trabajador y continuar su progreso en la firma. Cuando, por otro lado, la mujer se ve forzada a renunciar para cuidar a su hijo, entonces ocurre una pérdida de experiencia, pérdida de buenas *combinaciones* y la necesidad de comenzar con un nuevo empleador, lo que implica pérdidas salariales importantes.

Por otro lado, también se han documentado esquemas de permisos posnatales generosos que producen efectos negativos en los salarios, especialmente si los permisos son tomados por las madres y no por los padres (ver Nielsen *et al.*, 2004; Datta Gupta y Smith, 2002). Estos esquemas pueden reducir el capital humano de las mujeres en comparación con los hombres y por lo tanto puede surgir algún tipo de efecto de discriminación estadística, que reduzca el crecimiento del salario femenino y por ende aumente la brecha salarial entre hombres y mujeres.

Un estudio empírico de Dinamarca y Suecia (Albrecht *et al.*, 1999) encuentra efectos muy pequeños en los salarios de largo plazo de las madres que tuvieron acceso a permisos maternales. Por otro lado, Ruhm (1998) encuentra evidencia de una disminución salarial para permisos muy extensos. En su estudio sobre Taiwán, Zveglic y Rodgers (2003) encuentran efectos negativos pero no significativos en

los salarios femeninos. Schönberg y Ludsteck (2007), en un estudio del caso alemán, encuentran efectos salariales negativos para expansiones de los permisos parentales desde 2 a 6 meses, desde 6 a 10 meses y desde 18 a 36 meses.

ii. Efecto en empleo femenino

En general, los permisos posnatales estimulan mayores tasas de participación laboral femenina (Kamerman, 2005). La evidencia empírica que relaciona los permisos posnatales y el empleo femenino en los Estados Unidos es variada. Algunos estudios (Klerman y Leibowitz 1997, 1999; y Baum, 2003) no encuentran una relación significativa mientras otros encuentran un efecto positivo y significativo (Berger y Waldfogel, 2004; Waldfogel, 1998a; Hashimoto *et al.*, 2004).

En su estudio del sistema norteamericano, Hashimoto *et al.* (2004) detectan repercusiones positivas importantes en la mantención de los puestos de trabajo y en experiencia laboral de las madres después de un nacimiento. Sin embargo, estos efectos son de corta duración: se desvanecen en el largo plazo. No obstante, no hay que perder de vista que el trabajo de Hashimoto *et al.* estudia los efectos de permisos maternos muy cortos, de doce semanas como máximo y donde las últimas semanas en general no son pagadas.

Waldfogel *et al.* (1999) comparan a las madres de Estados Unidos, Japón e Inglaterra y descubren que los niños pequeños tienen un efecto muy negativo en el empleo de sus madres. Sin embargo, los autores encuentran evidencia robusta de que una mayor cobertura de permisos parentales aumenta la probabilidad de que una mujer vuelva a trabajar después del nacimiento de un hijo en todos los países estudiados.

En un estudio comparativo de países europeos, Ruhm (1998) encuentra que la legislación de permisos parentales aumenta la tasa de empleo femenino entre 3 y 4%, e incluso más para mujeres en etapa de tener hijos. Una confirmación de estos resultados para Alemania se encuentra en el estudio de Ondrich *et al.* (1999)

Baker y Milligan (2005) investigan los efectos de extensiones de los permisos en Canadá. Los autores encuentran que permisos de duración modesta (17 a 18 semanas) no incrementan el tiempo que las madres se quedan en casa (es decir, cuando el permiso era más corto,

éstas se tomaban más tiempo mediante permisos sin sueldo o simplemente renunciando a su trabajo). Sin embargo, los autores encuentran que estos permisos reducen significativamente el número de mujeres que renuncian a su trabajo al tener un hijo, con lo que aumenta la proporción de mujeres que retornan a su ocupación previa después de haber finalizado el posnatal. Los autores encuentran efectos positivos en el empleo para extensiones más largas de los permisos (a más de 29 semanas). Otro estudio para Canadá (Ten Cate 2000, 2003) encuentra evidencia de un incremento en la oferta laboral femenina en madres de niños de hasta dos años cuando los permisos maternales se alargan. Efectos similares en mujeres en edad de concebir fueron encontrados en Europa por Winegarden y Bracy (1995).

Zveglic y Rodgers (2003) estudian el impacto de las políticas de permisos maternales en Taiwán. Los autores hallaron un impacto positivo de 2,5% en el empleo femenino. Schönberg y Ludsteck (2007) estudian el caso alemán y encuentran poco impacto en la participación femenina, aunque rechazan la hipótesis de disminución en la oferta.

Los efectos positivos en el empleo desaparecen cuando la extensión del posnatal es extrema. Por ejemplo, al respecto, Spiess y Wrohlich (2006) reportan que la transición alemana desde un posnatal excesivamente largo (tres años) y no demasiado generoso en sus pagos a uno más corto (de catorce meses) pero mejor pagado ha tenido efectos positivos en la participación laboral de madres de niños pequeños. Del Boca *et al* (2009) encuentran que el empleo femenino está relacionado positivamente con la extensión del permiso, pero luego el efecto comienza a declinar. Ellas estiman un probit bivariado con empleo y fertilidad como variables dependientes. Entre las variables independientes incluyen un indicador del número de meses del permiso, y la misma variable al cuadrado. El efecto en empleo asociado a la variable independiente lineal es importante, positivo y significativo mientras que el efecto asociado al término cuadrático es significativamente negativo pero pequeño. Ese resultado nos indica que el posnatal más largo afecta positivamente el empleo pero el beneficio marginal va disminuyendo según el permiso se va haciendo más largo. El valor de los coeficientes predice que el efecto marginal sería cero para un posnatal de 40 meses (y negativo para posnatales más largos). Sin embargo permisos de 40 meses o más prácticamente no existen en el mundo. Las autoras documentan un efecto pro empleo que es especialmente importante para mujeres sin educación superior.

2.3. Salas cuna

La literatura en general ha enfocado el análisis de los efectos del cuidado infantil institucionalizado en rangos de edad bastante amplios. Sin embargo, existe un cierto consenso en que los efectos de estas instituciones en el comportamiento de los niños difieren según la edad. En general, gran parte de los estudios que reportan beneficios cognitivos importantes en la edad preescolar han evaluado a niños en programas preescolares que comienzan alrededor de los tres años. Estos estudios argumentan que las intervenciones tempranas en niños pequeños en desventaja social son más efectivas que más adelante en su vida. Esto se debe a la naturaleza dinámica del proceso de formación de competencias que corrige desventajas tempranas que serían muy caras de remediar en edades superiores. Según Heckman y Masterov (2007) las intervenciones tempranas reducen el crimen, promueven la graduación escolar, incrementan la entrada a la universidad, reducen la repetición de cursos, los costos en educación especial y previenen embarazos adolescentes. Sin embargo, los autores reconocen que la mayor parte de las intervenciones evaluadas afectaron a niños de prekínder²³. Hoy en día existe un consenso bastante amplio en que la educación preescolar (a partir de los 3 o 4 años) representa un aporte significativo para la igualdad de oportunidades de los niños en desventaja social, consenso con el que concordamos ampliamente.

Como un ejemplo de lo anterior podemos comparar dos intervenciones que han sido vastamente documentadas en la literatura: el proyecto Abecedarian y el proyecto Perry. Ambos consistieron en investigaciones de carácter experimental que han sido latamente analizados en la literatura. Estos proyectos tienen la ventaja de haber sido contruidos específicamente con el objeto de investigar los efectos de las intervenciones tempranas en el desempeño de las personas y tienen un diseño experimental que permite contrastar a aquellos que recibieron la intervención con un grupo de control. Ambas intervenciones siguieron a los participantes durante muchos años de manera de establecer si

²³ Con la excepción del proyecto Abecedarian, que recibió niños de en promedio 4,4 años y los trató hasta los 5 u 8 años (según el grupo experimental al que el niño pertenecía). Sin embargo, el diseño de esta intervención, como veremos más adelante, impide reconocer si el efecto final se debe a la intervención en niños menores de un año, o a efectos posteriores.

los efectos positivos de la asistencia a estos jardines infantiles eran permanentes o se diluían en el tiempo. Sin embargo, ambos proyectos difieren de manera significativa en el tipo de intervención entregada al grupo tratado. El proyecto Abecedarian entregó cuidado el día completo (de 7.30 a 5.30) de lunes a viernes durante 350 días al año a niños de entre cuatro meses y hasta los cinco u ocho años (según el grupo de tratamiento al que se asignó al niño). Por otro lado, el proyecto Perry intervino a niños de 3 y 4 años durante dos horas y media diarias de lunes a viernes a lo largo del año académico (180 días al año). Los costos de la intervención por niño y por año fueron, en el caso de Perry de US\$ 15.386, dólares de 2002, mientras que los costos del Abecedarian fueron de US\$ 63.476, dólares de 2002, ambos calculados utilizando una tasa de descuento de 3% (Barnett y Masse, 2007b). Sin embargo, los resultados de ambos en lo que se refiere a beneficios posteriores para los individuos tratados y la sociedad fueron bastante similares²⁴, y, más aun, mientras los tratados en el proyecto Perry tuvieron una tasa de criminalidad significativamente inferior a los del respectivo grupo de control, en Abecedarian no hubo diferencia significativa entre tratados y los de control en ese aspecto. Esto lleva a que, finalmente, por cada dólar gastado en el proyecto Perry la sociedad haya ganado 17, mientras que por cada dólar gastado en Abecedarian la sociedad haya ganado 2,5 (Barnett y Masse, 2007b). Como vemos, el proyecto Perry demuestra cuán rentable y beneficioso puede llegar a ser el jardín infantil para niños de tres o cuatro años. El proyecto Abecedarian también aparece como altamente rentable, pero mucho menos que el Perry. Frente a esto surge la pregunta de cuál hubiera sido la rentabilidad de Abecedarian si la intervención hubiese comenzado más tarde en la vida del niño. Es muy posible que tal rentabilidad hubiera aumentado al centrar la intervención en el rango etario en que ésta entrega el mayor beneficio a los niños. De hecho, como veremos más adelante, no está muy claro que enviar a los niños a instituciones de cuidado no materno sea lo más adecuado en la primera infancia (antes de los dos o tres años).

Después del análisis anterior, es fundamental dejar en claro que nuestro interés específico se centra en la evaluación de los efectos que el cuidado institucionalizado tiene en el bienestar y desarrollo de los

²⁴ Ver, por ejemplo, la tabla 3 de Barnett y Masse, 2007b.

niños menores de dos años o, acotando aún más, en los niños de meses. Por ende, las conclusiones que de aquí se deriven también son particulares para estas edades y no son extrapolables al tratamiento de niños mayores. De hecho, como veremos a continuación, los efectos de las intervenciones a niños menores de dos años presentan muchas veces efectos opuestos a los documentados para niños mayores de tres.

Algunos de los estudios que se reportan aquí, sin embargo, cubren rangos amplios de edad. El criterio de selección está determinado por el hecho de que la intervención analizada haya incluido a niños de meses, y en general se intentará reportar de manera preferente los resultados para estos niños.

2.3.1. Salas cuna en el mundo

El Cuadro N° 11, con información extraída de OECD (2006), resume los derechos a sala cuna y jardín infantil que existen en los países de la OECD. Se hace énfasis en los derechos legales según los cuales la provisión del servicio está garantizada por ley y es en general gratuita. Sin embargo, también se comentan otras particularidades de los países en cuestión, incluyendo la existencia de subsidios estatales para servicios no necesariamente garantizados pero ampliamente disponibles, o los casos en que los servicios, a pesar de garantizar el acceso, no son completamente gratuitos.

Se desprende del Cuadro N° 11 que la mayor parte de los países de la OECD tiene estatutos legales que garantizan el acceso a algún tipo de educación o servicio de cuidado para niños en edad preescolar. Sin embargo, las garantías en general se dan para niños mayores de tres años. Los países que garantizan el acceso a niños de menor edad (como Suecia, Finlandia y Dinamarca) no lo hacen de manera gratuita sino previo pago del servicio. Países como Australia, Francia y Bélgica y Países Bajos subsidian algunos servicios para niños pequeños, aunque el acceso no está garantizado por ley. Lo anterior revela que la política pública de gran parte de los países desarrollados ha reconocido los beneficios de la educación preescolar como inversión de alto retorno en productividad futura de los niños y también en habilidades no cognitivas. Sin embargo, existe una tendencia generalizada a garantizar el servicio gratuito sólo a partir de edades bastante superiores al año o

CUADRO N° 11: SERVICIOS DE CUIDADO PARA NIÑOS EN EDAD PREESCOLAR EN LA OECD

País	Edad cubierta por legislación	Comentarios
Australia	-	Generalmente hay acceso disponible a salas cuna gratuitas para niños de más de un año, pero no hay un derecho legal involucrado.
Austria	3 a 6	No hay derecho legal para servicio a los niños menores de 3 años.
Bélgica	2,5 a 6	Existen servicios subsidiados para niños de 0 a 3 años.
Canadá	De 4 a 6 (dos años, prekínder y kínder)	En Quebec el derecho legal de acceso se estableció para niños de 0 a 6 años pero con un costo para los padres (aunque subvencionado)
República Checa	-	No hay derechos legales pero existe servicio gratuito para los mayores de tres años.
Dinamarca	0,5 a 7	87% de las municipalidades garantiza el acceso a niños mayores de un año. Los cursos preescolares son gratuitos pero los servicios a niños menores requieren de un pago.
Finlandia	0 a 7	Los servicios son pagados excepto por un año de servicio preescolar de medio día, que es gratis.
Francia	3 a 6	No hay derecho legal para niños menores pero hay una amplia oferta de centros subsidiados que sirven al 32% de los niños de 2 años y al 90% de los de 3 años.
Alemania	3 a 6	No hay derecho legal a servicio para menores de 3 años.
Hungría	3 a 6 (en la práctica)	Aunque existe un derecho legal a partir de los 6 meses, en la práctica esto no se cumple y el acceso a educación preescolar gratuita comienza a los 3 años de edad del niño.
Irlanda	4 a 6	No existe derecho legal para niños menores de 4 años.
Italia	3 a 6	No existe derecho legal para menores de 3 años.
Corea del Sur	5 a 6	El 20% de menor ingreso tiene derecho al servicio a partir de los 4 años.
México	3 a 6	No existe derecho legal para menores de 3 años
Países Bajos	4 a 6	Alta inversión en niños en “riesgo” menores de 4 años.
Noruega	-	Sin derechos legales pero en general hay servicio (pagado) para mayores de 3.
Portugal	4 a 6	No existe derecho legal para menores de 3 años.
Suecia	1 a 6	Gratuito a partir de los 3 años del niño.
Gran Bretaña	3 a 5	No existe derecho legal para menores de 3 años.
Estados Unidos	5 a 6	No existe derecho legal para menores de 5 años. En Georgia y Nueva York hay prekínder gratuito.

Fuente: OECD (2006) en base a información de la Tabla 4.1.

dos años. El servicio de salas cuna sigue siendo en la mayor parte de los países estudiados una opción no garantizada y en general pagada, ya que no se ha demostrado que el cuidado institucionalizado a niños de tan corta edad sea beneficioso.

2.3.2. Características de una buena sala cuna

Existen dos aproximaciones para determinar qué es una sala cuna de calidad. Una está basada en las características estructurales del sistema de cuidado infantil. Estas características incluyen el tamaño del grupo de niños al que se atiende, la razón de cuidadores a niños, el nivel de educación general y específica²⁵ de estos cuidadores, y la estabilidad del contexto, medida por el nivel de rotación que se da en los cuidadores.

La otra forma de medir calidad aplica medidas de cuán adecuado desde un punto de vista del desarrollo infantil es el servicio entregado por el centro. Estas medidas las toman observadores entrenados usando instrumentos estandarizados.

Muchos estudios han encontrado que mientras mayor es el nivel de educación formal y especializada de los cuidadores y mientras mayor es la razón de cuidadores a niños a su cuidado y menor la rotación del personal, mejor la calidad de la experiencia que recibe el niño (Smolensky y Gootman, 2003). Para el rango de edad entre 0 y 12 meses probablemente los indicadores de calidad más relevantes son la razón niño/adulto, el tamaño del grupo y la rotación del personal. Una razón de 3:1 o en el peor de los casos 4:1 es un indicador de un servicio de calidad. Respecto del tamaño del grupo, la recomendación es que éste no supere los seis a ocho niños. A continuación se presentan los estándares de calidad respecto de la razón y tamaño de grupo según tres instituciones relacionadas con el tema del cuidado infantil en Estados Unidos: la National Association for the Education of Young Children (NAEYC), la American Psychological Association (APA) y la American Public Health Association (APHA).

Las recomendaciones del Cuadro N° 12 han sido consideradas por varios estados de los Estados Unidos. Por ejemplo, Kansas, Maryland y Massachusetts exigen que las salas cuna cumplan con la razón adulto/

²⁵ Es decir, especializada en educación de niños en su infancia temprana.

CUADRO N° 12: RECOMENDACIONES PARA SALAS CUNA Y JARDINES INFANTILES DE CALIDAD

Edad	Razón niño/adulto	Tamaño máximo de grupo
<i>Recomendaciones NAEYC</i>		
0-12 meses	4:1	8
12-24 meses	5:1	12
24-30 meses	6:1	12
30-36 meses	7:1	14
3-5 años	10:1	20
<i>Recomendaciones APA y APHA</i>		
0-24 meses	3:1	6
24-30 meses	4:1	8
30-36 meses	5:1	10
3 años	7:1	14
4-5 años	8:1	16

Fuente: Jacobson y Barratt (2000).

niño de 1:3 para menores de un año. Maryland también limita el tamaño de grupo a seis y mantiene la razón de 1:3 hasta los 18 meses de edad de los niños, aunque para ese rango etario permite un tamaño de grupo máximo de nueve niños. Otros estados como Connecticut, el distrito de Columbia, Missouri, Dakota del Norte, Oregon, Utah, Vermont, Wisconsin limitan la razón para niños menores de 18 meses a 1:4 con un tamaño máximo de grupo de 8 niños. En especial, el distrito de Columbia y Connecticut mantienen esos límites hasta que los niños cumplen 27 meses (CLASP, 2009).

En vista de lo anterior, los requerimientos que impone el Ministerio de Educación²⁶ en Chile (una educadora de párvulos cada cuarenta niños menores de 2 años, y una técnica de educación parvularia cada seis niños, según el Decreto 181 de 2005) dejan bastante que desear²⁷.

²⁶ Que de hecho no se cumplen en todos los establecimientos (ver Dirección de Presupuestos, 2008). Por ejemplo en 2006 el personal que trabajaba en sala de la Fundación Integra estaba conformado en un 94% por técnicos y un 6% por educadoras(es) de párvulos. De acuerdo a la relación que está implícita en el D. S. 181/2005 de Educación, dicha proporción debiera ser del orden de 20/80 a 25/75 (20 a 25% de educadoras y 80 a 75% de técnicos), dependiendo del nivel parvulario.

²⁷ De hecho, en la Junji entre los requisitos que se establecen para certificar la calidad de una sala cuna se encuentra un cociente técnico menos estricto: ellos hablan de un educador por 40 niños y un técnico cada 10 en sala cuna. Ver http://www.junji.cl/junjijo-omla/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=24&id=69&Itemid=225.

De hecho, estas reglamentaciones son menos estrictas que las de otros programas que han demostrado malos resultados²⁸ en el rango de edad relevante. Los niños menores de un año requieren una atención muy personalizada y por lo tanto son muy caros de atender si se pretende entregarles un cuidado de calidad.

2.3.3. Efectos de la política de salas cuna

Desde el punto de vista del bienestar de los niños la evidencia apuntaría a que éstos se encuentran mejor cuando son cuidados por la madre. Esta evidencia proviene de variadas disciplinas: psicología, medicina, economía, entre otras. En general se centra en el hecho de que el niño más pequeño necesita crear un vínculo único y especial con su cuidador, vínculo que es muy difícil se dé en un ambiente institucionalizado donde cada encargado debe cuidar a varios niños a la vez, y donde es bastante probable que la rotación de cuidadores sea alta. Además, si se trata de niños de meses, se han demostrado en numerosas ocasiones los enormes beneficios de la lactancia materna hasta pasados los seis meses de edad. Los estudios referidos a niños de hasta dos años documentan un efecto negativo de la asistencia a salas cuna en el desarrollo infantil, sobre todo en lo que se refiere a habilidades motoras y sociales, salud, depresión materna y satisfacción de la madre con la relación que tiene con su hijo (ver, por ejemplo, Baker *et al.*, 2008), y el desarrollo del lenguaje del niño (Melhuish, 2006).

Es cierto que el ambiente familiar de los niños en desventaja social puede ser de inferior calidad que el de otros niños. Esto implicaría que los niños de familias más pobres enfrentan una mayor probabilidad de vivir en ambientes adversos, con padres ausentes, baja educación y competencias parentales, pocos recursos y falta de esti-

²⁸ Por ejemplo, el programa de cuidado infantil de acceso universal de Quebec, Canadá, analizado por Baker *et al.* (2008) (con resultados muy negativos) requiere que al menos dos tercios del *staff* tengan diploma universitario. Además en Quebec la regulación especifica una ratio máxima de adultos por niños de 1:5 para los menores de 18 meses (OECD, 2004). Por otro lado, en Inglaterra los resultados de evaluaciones del cuidado institucionalizado para niños menores de dos años también fueron negativos (Sylva *et al.*, 2004), lo que llevó a que en ese país se estableciera una razón adulto-niño de 1:3 para los menores de dos años, y se extendiera el permiso maternal pagado a 52 semanas. Los nuevos estándares para la educación preescolar de Inglaterra se encuentran en <http://www.standards.dfes.gov.uk/eyfs/resources/downloads/statutory-framework-update.pdf>.

mulación emocional y cognitiva. Sin embargo, aunque el acceso a jardines infantiles y educación preescolar parece compensar las desventajas de estos niños, la evidencia muestra que, al parecer, la sala cuna no actuaría de la misma manera. Es fundamental evaluar alternativas de educación y apoyo a la maternidad que permitan mejorar el ambiente en el que se crían estos niños de meses. Pero esas intervenciones no deben pasar por separar al niño de su madre sino por apoyar a ésta para que le entregue la mejor calidad de cuidado posible durante su primer año de vida.

A continuación se entrega un resumen de la evidencia recién comentada.

a) *Salas cuna, salud y comportamiento infantil y calidad de los vínculos familiares*

En Estados Unidos un estudio de gran escala realizado por el National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) investiga los efectos de los distintos tipos de cuidado infantil en el desempeño cognitivo y emocional de los niños. El diseño del estudio ha permitido examinar los efectos de la calidad de los centros, la cantidad de horas por día que el niño pasa fuera de su hogar y el tiempo total que el niño asiste a ellos desde que nace hasta que comienza su educación escolar.

NICHD-ECCRN (2003) reporta que la cantidad de tiempo que el niño ha estado alejado de su madre durante sus primeros cuatro años y medio de vida es un predictor de asertividad, desobediencia y agresividad. Estos efectos sociales negativos son replicados en Belsky (2001), Loeb *et al.* (2007) y James-Burdumy, Dinarski y Deke (2008). NICHD-ECCRN (2004) reporta que los efectos negativos en comportamiento recién descritos continúan visibles en niños de primer año básico. Resultados de análisis del proyecto NICHD han llevado a concluir que el efecto del exceso de horas acumulado en estos centros es especialmente negativo cuando parte de las horas de cuidado se han realizado en los primeros seis meses de vida del niño (Smolensky y Gootman, 2003, p. 125). Belsky (2005), en un resumen de la evidencia obtenida en años de investigación del NICHD, sostiene que los niños que han asistido a sala cuna por más de diez horas semanales durante su primer año de vida tienen mayor probabilidad de desarrollar apego inseguro a los 15 y

36 meses de edad. Los patrones de interacción madre-hijo entre los 3 y 36 meses de edad son relativamente menos armoniosos cuando los niños pasan muchas horas en salas cuna, *sin importar la calidad de éstas*, aunque el efecto se intensifica cuando la calidad del centro es baja. Sin embargo, Belsky (2005) advierte que la intensidad de los efectos encontrados es relativamente menor: “colocar a los niños por largas horas en un establecimiento de cuidado no materno, de calidad promedio, sí parece estar asociado con algún riesgo (modesto) en el desarrollo, especialmente en lo que se refiere a la relación madre-hijo (hasta primero básico, en el caso de niños blancos), conductas problemáticas (hasta primero básico), competencias sociales y hábitos de trabajo (más allá de tercero básico), y dichos resultados no son meramente producto de centros de cuidado de baja calidad ... [pero] estos efectos no tienen una magnitud particularmente considerable”. Por otro lado, el autor argumenta que el hecho de que hoy en día los servicios de cuidado infantil son cada vez más utilizados y a edades cada vez más tempranas es causa de preocupación, ya que a pesar de que los efectos negativos de estos centros no son de gran magnitud, “pequeños efectos (ya sea positivos o negativos) en muchos niños pueden tener consecuencias mucho más importantes para la sociedad que efectos grandes en sólo algunos”.

Un estudio a gran escala en Gran Bretaña, el *Effective Provision of Preschool Education (EPPE)* llega a conclusiones muy similares a las del NICHHD. Las evaluaciones de este estudio muestran que niveles entre moderados y altos de asistencia a centros de cuidado en niños menores de dos años están asociados con un aumento de los comportamientos antisociales. Resultados similares surgen de un estudio paralelo en Irlanda del Norte (Melhuish *et al.*, 2001; Melhuish *et al.*, 2002a; Melhuish *et al.*, 2002b).

Baker, Gruber y Milligan (2008) estudian un programa universal de subsidios a salas cuna y jardines infantiles en Quebec. Los autores reportan un empeoramiento en habilidades motoras y de desarrollo social de los niños, un aumento en ansiedad, ansiedad de separación e hiperactividad de éstos, un aumento en la depresión materna y una caída significativa en la satisfacción materna respecto a la relación con su hijo. A diferencia del estudio del NICHHD, en este estudio los efectos reportados son bastante grandes, en especial para el grupo de 0 a 2 años de edad. Respecto a la salud infantil, los autores reportan un

empeoramiento generalizado en los niños que asisten a centros de cuidado institucionalizado: encuentran un aumento de más del 200% en la prevalencia de enfermedades de nariz y garganta, un aumento de más del 80% en enfermedades de oído, y una caída superior al 55% en la proporción de niños con excelente salud²⁹.

Otro estudio de envergadura en Estados Unidos, el Wisconsin Family and Work Project, muestra que el cuidado institucionalizado de niños cuando se da en sus primeros cuatro meses de vida y por jornadas largas está relacionado con incrementos en la depresión, enojo y ansiedad materna y paterna (Vandell *et al.* 1997).

Como ya vimos, otro estudio muy citado es el Carolina Abecedarian Project que consistió en una intervención experimental donde participaron 112 niños (entre los que recibieron el tratamiento y el grupo de control), que entraron con una edad promedio de 4,4 meses y fueron evaluados hasta que cumplieron los cinco u ocho años. La calidad del centro que trató al grupo era muy alta, con una razón de adultos a niños de 1:3 para los menores de 2 años y 1:6 para los mayores. Aún se continúa con el seguimiento. A los 21 años los individuos tratados por el Abecedarian habían tenido su primer hijo a una edad superior a la observada en el grupo de control (Ramey *et al.*, 1999). El uso de marihuana también resultó menor entre los individuos tratados. No se encontraron efectos significativos en incidencia de delincuencia o crimen (Barnett, 2008). El problema de este estudio es que, ya que todos los niños recibieron el mismo tratamiento desde 0 hasta 5 años, no es posible determinar si el efecto se produce porque éstos ingresan temprano en su vida a una sala cuna o si son los años posteriores de jardín infantil los determinantes de los buenos resultados. Sin embargo, Barnett y Masse (2007a) indican que los niños del programa Abecedarian eran más agresivos que los del grupo de control, y acotan que esto se contrapone con los resultados de mejor comportamiento de los tratados en intervenciones alternativas que comenzaron a los tres o cuatro años de edad.

Por otro lado, Watamura *et al.* (2003) encuentran elevados niveles de cortisol (hormona relacionada con el estrés) al final del día en niños que han permanecido toda la jornada en centros de cuidado. Otras investigaciones al respecto (Dettling *et al.*, 1999) han mostrado

²⁹ Estas estimaciones son de efectos en los tratados.

que los mayores incrementos en el nivel de cortisol se dan en niños que tienen mayores dificultades en regular sus emociones y comportamiento negativo.

b) *Salas cuna y desempeño cognitivo de los niños*

Los resultados del Abecedarian muestran una diferencia en coeficiente intelectual (CI) entre los tratados y el grupo de control de 4,5 puntos a los ocho años y 4,6 a los quince años de edad (Campbell y Ramey, 1995). Los niños tratados también tuvieron un mejor desempeño en tareas de lectura y matemáticas a los quince años, y presentaban una menor probabilidad de repitencia y de ser derivados a la enseñanza especial. A los veintiún años los individuos del grupo de los tratados tenían una mayor probabilidad de realizar estudios universitarios (Ramey *et al.* 1999). Debido al diseño del proyecto Abecedarian, sin embargo, no sabemos si el origen de los efectos está en la intervención a niños de meses o está en la intervención a edades superiores. De hecho, los mismos autores explican: “El diseño no puede evitar confundir la duración (ocho vs. cinco vs. tres años), el momento (*timing*) (infancia y niñez temprana *versus* los primeros años de escuela) y los modelos de entrega del tratamiento (enseñanza directa al niño *versus* actividades en el hogar mediadas por lo padres), de manera que es imposible saber con certeza qué factores son los responsables de la mayor influencia de la educación preescolar en los resultados académicos e intelectuales” (p. 765). Es decir, no sabemos cómo habrían cambiado los efectos si el tratamiento hubiera empezado a los dos o tres años.

Por su parte, estudios del NICHD reportan que los niños que asistieron a centros de cuidado entre las edades de 27 a 54 meses (pero no antes) tienen puntajes en pruebas cognitivas 4,1 puntos por encima de los puntajes de los niños que no asistieron a centros (controlando por aspectos familiares y desempeño previo). La cantidad de tiempo (horas diarias) pasadas en el centro no parece afectar los resultados cognitivos recientemente expuestos (Smolensky y Gootman, 2003, p. 122). Belsky (2005) argumenta que los potenciales beneficios cognitivos y de lenguaje observados en niños que asisten a centros de cuidado infantil están íntimamente relacionados con la calidad del cen-

tro al que asisten. Es interesante notar además que los beneficios de desarrollo producidos por la asistencia a centros de alta calidad son independientes del *tiempo* (horas por día) que el niño permanece en éstos, lo que implicaría que, dadas las desventajas emocionales de pasar un mayor tiempo en estas instituciones —desventajas que, como se comentó más arriba, son independientes de la calidad del centro—, no existe argumento alguno que avale la permanencia de estos niños por largas horas en estas instituciones (Belsky, 2008).

En los estudios para Inglaterra, Melhuish (2006) también encuentra que los potenciales efectos cognitivos de la asistencia a centros de cuidado institucionalizados están íntimamente ligados a la calidad del servicio. El autor explica que en el estudio EPPE el grupo que asistió a sala cuna tuvo un menor desarrollo del lenguaje a los 18 meses, y explica que esos resultados se debieron a la baja calidad de las interacciones entre cuidadores y niños a su cargo. Los efectos encontrados por el autor persistieron durante todo el seguimiento que se hizo a los niños (a los tres y seis años).

Como ya se explicó más arriba, un estudio de Raquel Bernal (2008), usando datos del National Longitudinal Survey of Youth (NLSY), documenta que cada año de los primeros cinco años de vida del niño en que la madre trabaja tiempo completo se asocia con una pérdida promedio de 1% en los tests cognitivos de éste. Si además el niño asiste durante ese período a algún tipo de centro de cuidado no materno (entre los que se cuenta asistencia a una sala cuna o jardín infantil), el efecto negativo se incrementa en 0,8%. Es interesante notar que estos efectos son mayores en el caso de niños con alto nivel de habilidades. En otras palabras, el tiempo que pasan los niños con la madre tiene un mayor retorno (medido por tests cognitivos) en el caso de los niños con mayores habilidades.

En otro estudio de Bernal y Keane (2009), que también usa los datos del NLSY, se investiga el efecto de distintos tipos de cuidado no materno en hijos de madres solteras y se documenta un efecto promedio de ese tipo de servicios de 2,1% de disminución en la pruebas cognitivas del niño por cada año en que éste concurre a esos servicios. Sin embargo, los autores acotan que existen efectos diferenciados según el tipo de institución de cuidado. En general, sus resultados apuntan a un efecto muy negativo de los establecimientos de cuidado informal (2,6% de disminución en pruebas cognitivas) mientras que los

centros formales no presentarían ningún efecto adverso. Además documentan que los efectos adversos son más patentes en niñas que en niños.

De su revisión de la literatura, Smolensky y Gootman (2003) concluyen que existe alguna evidencia de que más de diez horas semanales de sala cuna en los primeros seis a nueve meses de edad de los niños estarían relacionadas con menores niveles cognitivos en algunos grupos de niños. Según las autoras, no existe aún una explicación clara que revele los procesos o mecanismos que estarían generando estos efectos. Por otro lado, toda vez que se han reportado efectos positivos del cuidado institucionalizado en términos de desempeño cognitivo de los niños, estos efectos están asociados con instituciones de muy alta calidad.

c) Efectos en el mercado del trabajo

Baker, Gruber y Milligan (2008) reportan que el programa universal de subsidios a salas cuna y jardines infantiles instaurado en Quebec en el período 1997-2000 incidió de manera importante en la oferta laboral femenina. El incremento del empleo debido a esta política fue de 7,7 puntos porcentuales, es decir, un aumento de 14,5% respecto de la participación femenina previa al programa. El aumento en el empleo fue dominado por ocupaciones de jornadas de entre 30 y 40 horas. Efectos similares en oferta laboral femenina debido a la misma política pro familia en Quebec fueron reportados por Lefevre y Merrihan (2008).

Chevalier y Viitanen (2002) encuentran que la disponibilidad de instituciones formales de cuidado infantil aumenta la participación femenina en el mercado del trabajo en el Reino Unido. Otros estudios microeconómicos, especialmente en Estados Unidos, encuentran una elasticidad negativa del empleo, o de la participación femenina en el mercado laboral, a los costos del cuidado de niños. Gelbach (2002), por ejemplo, encuentra que el empleo de madres solteras se incrementa significativamente con la provisión gratuita de *kindergartens* en el sistema de educación pública. Sin embargo, existen visiones encontradas respecto de la magnitud de los efectos del acceso a cuidado infantil en el empleo o en la participación de las mujeres en el mercado del trabajo. Por ejemplo, los rangos de elasticidades de la participación femenina al

precio de los servicios de cuidado infantil en Estados Unidos van desde 0,06 hasta -1,24, dependiendo del modelo subyacente y la medida de costo utilizada (Jaumotte, 2003). Blau (2000) y Anderson y Levine (2000) comentan que los valores más plausibles para estas elasticidades están en el rango más bajo, es decir, en el orden de -0,1 y -0,2, hasta un máximo de -0,4. También hay evidencia de que la elasticidad del costo del cuidado infantil cambia con la educación y el ingreso, siendo mayor para mujeres de bajos ingresos y menor capacitación.

En suma, aun cuando hay discrepancias respecto de la magnitud de los efectos, da la impresión de que una política de provisión universal de salas cuna debería incrementar el empleo femenino. Sin embargo, debemos ser cautos: la evidencia recién mostrada se centra en estudios que consideran como cuidado infantil aquel provisto durante todo el período preescolar del niño, por lo tanto no sabemos qué parte del incremento en participación femenina se debe a menores costos de salas cuna para niños menores de un año y qué porcentaje se debe a la disponibilidad de cuidado para niños mayores. En ese sentido, no está claro hasta qué punto esta evidencia sería aplicable a la realidad chilena, en especial a lo que se refiere a la provisión universal (gratuita o subvencionada) de servicios de salas cuna para niños de meses. La existencia de salas cuna abriría la posibilidad de trabajar a mujeres que de otra manera no tendrían alternativa. Sin embargo, como vimos más arriba, da la impresión de que en el caso específico de nuestro país no hay una percepción real de falta de acceso a estos centros, y si algunas mujeres deciden cuidar ellas a sus hijos es más por una opción relacionada con sus preferencias que por falta de acceso.

2.4. Recomendaciones de política en la literatura y en la experiencia internacional

Es interesante mostrar las conclusiones a las que han llegado tanto gobiernos, instituciones de nivel mundial como Unicef o investigadores en políticas públicas particulares a la luz de la evidencia que hasta hoy existe sobre políticas de apoyo a la maternidad. A continuación haremos un recuento de las recomendaciones y experiencias de políticas que hemos podido encontrar en la literatura.

En primer lugar, nos referiremos a la posición de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Esta organización estableció el año

2000 que “las mujeres necesitan al menos 16 semanas de permiso después del parto” con el objeto tanto de proteger su salud como la del niño. La OMS también sugiere un prenatal de al menos cuatro semanas de duración.

Un caso muy interesante de mencionar como experiencia genuina de política es la reciente expansión del permiso maternal en Gran Bretaña en 2007 a 52 semanas, 39 de éstas pagadas. Edward Melhuish, uno de los investigadores principales del estudio del EPPE (Effective Provision of Pre School Education) sobre los efectos del cuidado infantil institucionalizado, explica (en comunicación escrita personal) el proceso que se dio en su país y que llevó a una reforma de esa naturaleza. El investigador indica que inicialmente hubo un amplio deseo de que las condiciones del mercado laboral fuesen más adecuadas para las mujeres. Esto llevó a una presión enorme para incrementar el acceso a centros de cuidado infantil, cosa que ha estado ocurriendo en los últimos años en Gran Bretaña. De hecho, en 2004 se estableció en el país la 10-Year Childcare Strategy, una estrategia a diez años plazo para hacer de los servicios de aprendizaje temprano de Gran Bretaña un referente mundial en calidad. Este proceso sigue en marcha y de hecho el número de plazas para niños en edad preescolar se ha duplicado en el país desde 2007.

Sin embargo, el gobierno estaba preocupado por la evidencia recogida por el estudio EPPE que mostraba efectos negativos de las largas horas de cuidado infantil en el apego y que provocaban el comportamiento antisocial de los niños. El estudio EPPE encontró que estos efectos estaban particularmente asociados a altos niveles de cuidado grupal en el primer año de vida del niño. Melhuish argumenta que lo anterior pudo deberse a que la calidad del cuidado ofrecido por las instituciones de su país no era óptima. Sin embargo, asegurar cuidados de alta calidad durante el primer año de vida es más caro que en cualquier otro momento. Lo anterior, junto al hecho de que algunos miembros del gobierno veían al modelo escandinavo como un ideal, hizo que se considerara la posibilidad de extender el permiso posnatal. Melhuish argumenta que el costo de proveer cuidado infantil de alta calidad a niños de meses no es muy diferente e incluso puede superar al costo de las 52 semanas de permiso parental vigente hoy en Gran Bretaña. Este último argumento, junto con los anteriores, llevó al gobierno a decidir que las 52 semanas de permiso se adaptan mejor a las

necesidades de la madre que trabaja y de su hijo. Con esto, los esfuerzos que aún continúan en ese país por mejorar la calidad y cobertura en jardines infantiles se dirigen ahora a optimizar un servicio diseñado para mayores de un año.

Por su parte, la OECD no ha estado ajena al debate y también ha emitido recomendaciones de política. En vista de la evidencia, OECD (2006) recomienda un permiso posnatal remunerado y flexible de un año. “Al proponer políticas, los gobiernos deben considerar las necesidades reales de las familias contemporáneas, por ejemplo proveyendo y organizando servicios que permitan a los padres un empleo de tiempo completo o parcial según sus deseos. De nuevo, la entrega de permisos parentales remunerados por alrededor de un año, junto al derecho del niño a tener después una plaza en un servicio de cuidado infantil, permite a los padres estar con los niños en el primer año crítico, así como contribuye al presupuesto familiar y facilita el regreso al empleo. Éste es un apoyo humano a la vida y los vínculos familiares que economías industriales avanzadas debieran considerar. La investigación sugiere que un permiso parental de al menos nueve meses produce muchos beneficios: menor mortalidad infantil, mayor lactancia, menor depresión maternal, mayor uso de cuidados de salud preventivos (Chatterji y Markowicz, 2004; Tanaka, 2005). Los permisos no pagados parecen no tener los mismos efectos protectores (Tanaka, 2005). Conectar el final del permiso parental con el derecho a una plaza en un servicio público de cuidado infantil parece ser un elemento crítico de la política de permisos parentales que aumenta considerablemente el bienestar y seguridad de las familias y los infantes” (p. 207).

La Unicef tampoco ha omitido su opinión. En base a la evidencia conocida hasta 2008, sostiene que es preferible que el niño sea cuidado por su madre durante el primer año. “Hoy en día, en consecuencia, la generalización más importante que se puede hacer es que mientras más pequeño es el niño y más largo el tiempo que éste permanece en los servicios de cuidado infantil, mayor es el riesgo. En particular la permanencia por largas horas de los menores de un año en esos servicios es ampliamente considerada como inapropiada. Un cuidado inadecuado en esta etapa, la más crucial de todas, puede traducirse en cimientos débiles y un andamiaje tambaleante para el aprendizaje en el futuro; y lo que es verdad para las destrezas cognitivas y lingüísticas también lo es para el desarrollo psicológico y emocional” (Unicef, 2008, p. 12). Por

ello, la institución establece una serie de criterios (*benchmarks*) que debieran ser aplicados al momento de definir una política pública. El primero de éstos dice que “Una condición mínima, una vez que nace el niño, es que uno de sus padres tenga derecho a ausentarse del trabajo por al menos un año (incluido el período de permiso prenatal) recibiendo el 50 por ciento de su salario (sujeto a límites máximos y mínimos). Cuando ambos padres están cesantes o trabajan por cuenta propia, deberían tener derecho a un ingreso no inferior al salario mínimo o al de la asistencia social. Y al menos dos de las semanas de permiso parental deberían quedar específicamente reservadas para el padre.

Por otro lado, el enorme volumen de conocimiento recogido mediante el estudio del NICHD llevó a Belsky, uno de los investigadores principales a cargo del proyecto, a hacer las siguientes recomendaciones de política: “Los modestos efectos de las salas cuna en el estudio NICHD y otras investigaciones quizás no nos conduzcan directamente a hacer recomendaciones para familias específicas que estén complicadas con las decisiones sobre crianza y cuidado infantil. Sin embargo, desde el punto de vista de la política pública, los resultados del estudio NICHD, junto con los de otros estudios, dan pie para formular las siguientes recomendaciones:

1. que los permisos parentales sean otorgados (y de preferencia sean pagados) por un período similar a los de algunos países escandinavos.

2. que las políticas de impuestos apoyen a las familias que están criando a niños pequeños de manera tal que los padres puedan permitirse hacer los arreglos para la crianza que ellos consideren más apropiados para sus hijos, reduciendo de ese modo la coerción económica que empuja a muchos, en contra de su voluntad, a dejar a los niños al cuidado de otros.

3. que, dado que los servicios de cuidado infantil de calidad alta tienen grandes beneficios, es necesario contar con una mayor disponibilidad de este tipo de establecimientos.

De hecho, todas estas recomendaciones podrían justificarse incluso por razones únicamente humanitarias”.

Jane Waldfogel, otra estudiosa del tema de la maternidad y la infancia desde el área de las políticas públicas, en su libro *What Children Need* (2006), que recopila el conocimiento que se ha ido adquiriendo durante décadas en lo que se refiere a políticas óptimas para el

bienestar de los niños, recomienda enfáticamente un posnatal más largo en los Estados Unidos. “La investigación sugiere claramente que por lo menos algunos niños estarían mejor si sus padres pudieran pasar más tiempo en el hogar durante su primer año de vida, ya sea retrasando la vuelta al trabajo o regresando con una jornada parcial. [...] Si como país queremos entregar a nuestros padres la opción de pasar más tiempo en el hogar durante el primer año, la manera más directa de hacerlo es entregando a todos los nuevos padres el derecho a tomarse hasta un año de permiso con fuero. La evidencia indica que para que eso sea efectivo —es decir, para que los padres cambien su conducta— tal permiso deberá ser pagado” (pp. 63-66).

En Chile, Bedregal (2006) realiza una revisión sistemática de estudios relacionados con los efectos que la educación y el cuidado institucionalizado tienen en los niños de hasta cuatro años. Su conclusión, que surge luego de revisar 53 trabajos sobre el tema, es que no resulta claro que la atención o cuidado infantil diurno “tenga un efecto positivo sobre el desarrollo socioemocional. Las evidencias son contradictorias al respecto e incluso parecen ser perjudiciales en niños menores de dos años”. Por eso recomienda que “La edad de inicio del cuidado no familiar parece ser entre los dos y tres años. [...] En países europeos y en los Estados Unidos el cuidado infantil otorgado por mayor tiempo y desde más temprana edad se asocia a problemas conductuales y desajuste emocional en grupos de nivel medio y menor riesgo sociodemográfico”. Sus recomendaciones de intervención para el grupo menor de un año indican que “los servicios integrados con énfasis en salud por sobre cuidados en centros parecen ser lo más efectivo, siempre que exista un adulto significativo o padre que se haga cargo del cuidado en el hogar”.

3. EVALUACIÓN COMPARADA DE LAS POLÍTICAS

Dada la información recientemente analizada, estamos en condiciones de evaluar, al menos de manera incipiente, las dos alternativas de política mencionadas al principio de este artículo. Las dos opciones serían entonces aumentar el posnatal o facilitar el acceso universal de los niños a salas cuna institucionalizadas. Cada uno de estos proyectos tiene ventajas y desventajas que hay que tener en cuenta al momento de tomar decisiones. A continuación se analizarán varios puntos cruciales.

3.1. Focalización

El objeto de estos proyectos es apoyar especialmente a las madres trabajadoras o estudiantes más pobres. En ese sentido, el análisis de focalización se da en dos frentes: por un lado, quisiéramos que los recursos no se emplearan en beneficiar en demasía a la población menos necesitada, y por otro lado tampoco quisiéramos que se empleasen en la población inactiva³⁰. El proyecto de extensión del posnatal está bien evaluado desde el punto de vista de la focalización laboral. Aunque el posnatal beneficia a mujeres de todos los estratos socioeconómicos, es posible manejar la distribución de recursos mediante el establecimiento de topes de remuneración mensual. El proyecto de salas cuna, por otro lado, es más difícil de focalizar desde el punto de vista laboral, ya que la verificación del estado de actividad de la madre es muy costosa. Como vimos anteriormente, son muchas las madres inactivas que envían a sus hijos al jardín infantil mientras una proporción importante de madres activas no lo hace. La focalización hacia el 40% más pobre de la población es más viable mediante la utilización de la Ficha de Protección Social (suponiendo que ésta refleja de manera fidedigna la condición socioeconómica de la persona).

3.2. Bienestar de las madres

Desde el punto de vista laboral da la impresión de que ambos proyectos incrementarán la participación laboral femenina. Aunque la evidencia internacional nos conduciría a pensar que es posible que el proyecto de sala cuna tenga un efecto superior al de posnatal en este aspecto, no debemos olvidarnos de que las madres chilenas no quieren enviar a sus hijos a este tipo de establecimientos, lo que nos induce a pensar que el efecto en participación laboral del proyecto de salas cuna no debiera ser demasiado grande. Además, la creación de empleos de

³⁰ Se podría argumentar que el jardín infantil es un mecanismo “ecualizante” porque a los niños les da una ventaja temprana desde el punto de vista cognitivo. En ese sentido, podría argumentarse que aun cuando la madre esté inactiva es recomendable enviar a los niños a establecimientos de cuidado institucionalizados. Ese argumento puede ser válido para niños mayores de dos años. Sin embargo, el grupo relevante en nuestro análisis es el grupo de niños muy pequeños que no obtendrían ventajas cognitivas reales de asistir a la sala cuna. Para este grupo es muy claro que de estar disponible (inactiva) la madre, la mejor opción es que el niño se quede con ella.

bajos salarios en este contexto no está justificada económicamente, sobre todo considerando que los hijos de esas madres sufrirán un perjuicio al tener que alejarse de ellas de manera muy temprana. En lo que se refiere a salarios, es posible que los salarios de equilibrio caigan un poco con una extensión del posnatal³¹, lo que no ocurriría con el proyecto de sala cuna.

Ahora bien, el bienestar de las madres no está unívocamente determinado por su participación laboral y su ingreso. Muchas madres valoran la posibilidad de crear un vínculo cercano con su hijo y quieren cuidarlo ellas durante los primeros meses de vida. El abuso de las licencias por enfermedad del hijo menor de un año es evidencia indirecta de esto. En tal sentido, existe una percepción generalizada de que las mujeres quisieran tener un posnatal más largo, aun cuando eso les significara algún nivel de sacrificio salarial. Por otro lado, enviar a los niños pequeños a salas cuna no es una opción demasiado atractiva para gran parte de las mujeres, como lo refleja la pregunta de la Casen 2006 comentada más arriba. Las preferencias más intensas por una política *versus* la otra son un indicativo cierto de que las mujeres perciben que su bienestar será mayor si se implementa la política que ellas prefieren. En suma, da la impresión de que el bienestar de las mujeres se incrementaría más con una extensión del posnatal que con un proyecto masivo de salas cuna para los menores de un año.

3.3. Bienestar de los niños

En general la evidencia apunta a que los niños se sienten siempre mejor en un ambiente en el cual esté presente la madre, o alguien que se preocupe de ellos de manera exclusiva. La evidencia también apunta a que el cuidado institucionalizado para niños menores de dos años tiene efectos negativos en el desarrollo sicomotor de los niños, perjudica su relación con la madre, afecta negativamente su salud y aumenta su ansiedad. En ese sentido, el aumento del posnatal sería la mejor opción desde el punto de vista de los menores, a no ser que el proyecto de salas cuna tenga un nivel de calidad (y consecuentes costos) muy

³¹ El efecto “estabilidad laboral” discutido previamente, que debiera empujar los salarios al alza, tendría una influencia menor en nuestro país. Lo anterior se debe a que en Chile el fuero maternal de un año, vigente hoy en día, ya contribuye bastante a la estabilidad laboral de las madres.

alto, con atención personalizada y un grado de capacitación óptimo del personal a cargo. Este nivel de calidad de servicios de sala cuna no ha sido logrado en países desarrollados como Canadá o Inglaterra. En este último país la dificultad de entregar un servicio de calidad en salas cuna (y los consecuentes efectos adversos observados en los niños) indujo al gobierno a extender el permiso maternal pagado hasta un año.

Es cierto que siempre van a existir, por una u otra razón, casos aislados de madres incapacitadas para atender a sus niños. En estos casos se requiere apoyo externo para garantizar el correcto desarrollo del niño. Sin embargo lo anterior no justifica una política generalizada de salas cuna.

3.4. Costos para el país

3.4.1. Costos de una extensión del permiso posnatal

El siguiente análisis nos puede dar una idea aproximada de los costos de esta política.

El Cuadro N° 13 nos entrega información sobre el monto de los recursos utilizados por el Estado por concepto de pre y posnatal entre los años 2003 y 2007. Si nos centramos en los datos relativos a 2007, y suponemos que ese año nacieron en Chile alrededor de 72.500 hijos de mujeres cotizantes³², podemos calcular el costo promedio anual por

CUADRO N° 13: RECURSOS* UTILIZADOS EN PAGOS DE LICENCIAS MATERNALES

Años	Pre y posnatal (M\$ del año)	Licencia del hijo (M\$ del año)
2003	45.382.911	25.211.161
2004	47.286.794	20.531.066
2005	51.112.870	24.347.081
2006	56.954.461	30.028.568
2007	65.682.103	37.908.520

* Se refiere sólo a subsidios, no incluye cotizaciones a fondo de pensiones o de salud.

Fuente: Subsecretaría de Seguridad Social: www.suseso.cl.

³² Ese dato surge de un cálculo aproximado a partir de la información contenida en el Cuadro N° 5. Suponemos que cada hijo nacido ese año generó dos licencias: una prenatal y una posnatal.

madre de las licencias (\$ 905.960). Si consideramos que cada descanso maternal duró ese año alrededor de 115 días, llegamos a un monto diario de \$ 7.878. Con estos datos podemos estimar de manera aproximada el costo de extender el posnatal. Es muy importante enfatizar que el estudio de costos aquí presentado es muy preliminar y aproximado. De hecho, no incluimos en el análisis los ahorros por mayor salud de los lactantes, ni los ahorros por menor utilización de salas cuna, entre otros. Tampoco se estima el costo de permitir que los padres reemplacen a las madres en algunos períodos del posnatal, y suponemos que el nivel de fertilidad no se verá afectado por la política en cuestión³³. Los cálculos que se realizarán de ahora en adelante se basan en información de licencias del año 2007 y por lo tanto las cifras están expresadas en pesos de ese año. Para transformar las cifras por mujer al costo país de la política se procede como sigue: el costo por mujer se actualiza a marzo de 2009 según IPC, se multiplica por un número de partos aproximado de 72.500 y se convierte la cifra resultante en dólares, considerando un dólar a \$ 590. Por lo tanto, el costo país reportado está en dólares actualizados a marzo de 2009.

Los cálculos de costos que presentamos aquí son preliminares y aproximados. El cálculo sólo incluye cuánto más (o menos) debería pagar el Estado a cada mujer según distintas posibilidades de extensión del posnatal, considerando el aumento de costos de licencia maternal (conforme al precio por día mencionado más arriba) y la disminución de costos por concepto de menor utilización de licencia por enfermedad del hijo menor de un año. Para esto último usaremos el dato ya mencionado de que alrededor del 65% de LEGHM1 lo toman madres de niños menores de seis meses. Con eso, cualquier extensión del posnatal a seis meses le significaría al Estado un ahorro de 41 días de LEGHM1 por niño nacido de madre cotizante³⁴.

³³ La evidencia sobre el efecto de extensiones del posnatal en la fertilidad es bastante amplia y no se reporta en este trabajo por falta de espacio. Algunos estudios muestran un aumento de la fertilidad causado por esta política (ver por ejemplo Lalive y Zweimüller, 2005), mientras otros no encuentran tales efectos (ver, por ejemplo, Del Boca *et al.*, 2009).

³⁴ Aunque siempre existe la posibilidad de que parte de estos 41 días se traslade a etapas posteriores. Una forma de minimizar aquello es que a cambio de la extensión del posnatal se reduzca de manera significativa la tasa de reemplazo de la LEGHM1 entre los 6 y 12 meses.

a) *Extensión del posnatal con 100% de cobertura*

- Extensión de 14 semanas (desde las 12 actuales hasta 26 semanas o seis meses): en pesos del 2007, el costo consistiría en el aumento en el pago de licencias pre y posnatales ($\$ 7.878 \times 14 \times 7 = \$ 772.044$) MENOS el ahorro por menor incidencia de las LEGHM1 ($\$ 8.300 \times 41 = \$ 340.300$). Eso da un costo aproximado por madre de $\$ 431.744$, es decir, un costo país de US\$ 58,5 millones anuales.
- Extensión de siete semanas (desde las 12 actuales hasta 19, o un poco menos de cuatro meses y medio): el costo debería ser aproximadamente la mitad del costo de la extensión por 14 semanas, es decir $\$ 215.872$ por madre o un costo país de US\$ 29,3 millones anuales. Es probable que este costo sea incluso menor porque probablemente la distribución de LEGHM1 para niños menores de seis meses está más concentrada en períodos cercanos al final del posnatal de hoy en día. Lamentablemente no tenemos los datos para hacer un cálculo más fino.
- Extensión flexible: siete semanas a tiempo completo, 14 a tiempo parcial o cualquier combinación intermedia (cada una de las semanas a tiempo completo de la extensión puede canjearse por dos semanas a tiempo parcial). Los costos de esta posibilidad son un poco menores que los del caso anterior, ya que disminuye el tiempo efectivo en que la madre puede acceder a las LEGHM1 (una madre que está en posnatal, aun cuando sea de tiempo parcial, no debería tener acceso a este tipo de permisos, a lo más se le debería permitir transformar la jornada de su permiso maternal de manera de adecuarse mejor al cuidado del niño).

b) *Extensión del posnatal con 80% de cobertura (sólo cambia la cobertura de la extensión)*

- Extensión de 14 semanas (desde las 12 actuales hasta 26 semanas o seis meses): si suponemos que las LEGHM1 se siguen pagando al 100%, el costo sería de $772.044 \times 0,8 = 340.300$. Eso da un costo aproximado por madre de $\$ 277.335$ o un costo país de US\$ 37,6 millones anuales.

- Extensión de siete semanas (desde las 12 actuales hasta 19, o un poco menos de cuatro meses y medio): el costo debería ser aproximadamente la mitad del costo de la extensión por 14 semanas, es decir \$ 138.668 por madre (si las LEGHM1 siguen en 100%), o un costo país de US\$ 18,8 millones anuales. Este costo podría ser incluso menor porque probablemente la distribución de LEGHM1 para niños menores de seis meses está más concentrada en períodos cercanos al final del posnatal de hoy en día. Lamentablemente no tenemos los datos para hacer un cálculo más fino.
- Extensión flexible: siete semanas de tiempo completo, 14 de tiempo parcial o cualquier combinación intermedia (cada una de las semanas de tiempo completo de la extensión puede canjearse por dos semanas de tiempo parcial). Como discutimos en el caso flexible con 100% de cobertura, en este caso calcular los costos es más difícil ya que no sabemos cómo tratar a las LEGHM1. Sin embargo, podemos suponer que los costos de esta política serían muy similares a los del caso inmediatamente anterior, es decir \$ 138.668 por madre (si las LEGHM1 siguen en 100%) o un costo país de US\$ 18,8 millones anuales.

c) Pre y posnatal con 80% de cobertura (desde el principio)

- Extensión de 14 semanas (desde las 12 actuales hasta 26 semanas o seis meses): si suponemos que las LEGHM1 se siguen pagando al 100%, el costo sería de $772.044 \times 0,8 = 340.300 = \$ 277.335$. Pero consideremos también que el Estado está ahorrando un 20% en los días de licencia previos a la extensión (que en 2007 fueron 115 días en promedio por madre cotizante). Es decir, el Estado está ahorrando alrededor de $\$ 78,78 \times 0,2 \times 115 = \$ 181.194$. Eso da un costo aproximado por madre de \$ 96.141 o un costo país de US\$ 13 millones anuales.
- Extensión de siete semanas (desde las 12 actuales hasta 19, o un poco menos de cuatro meses y medio): el costo debería ser aproximadamente la mitad del costo de la extensión por 14 semanas, es decir \$ 48.071 por madre (si las LEGHM1 siguen en 100%) o un costo país de US\$ 6,5 millones anuales. Este costo podría ser incluso menor porque probablemente la distribución

de LEGHM1 para niños menores de seis meses está más concentrada en períodos cercanos al final del posnatal de hoy en día. No contamos con los datos, lamentablemente, para hacer un cálculo más fino.

- Extensión flexible: siete semanas de tiempo completo, 14 de tiempo parcial o cualquier combinación intermedia (cada una de las semanas de tiempo completo de la extensión puede canjearse por dos semanas de tiempo parcial). Podemos suponer que los costos de esta política serían muy similares a los del caso inmediatamente anterior, es decir \$ 48.071 por madre (si las LEGHM1 siguen en 100%) o un costo país de US\$ 6,5 millones anuales.

d) *Política mixta con disminución de cobertura de las licencias y de las LEGHM1*

Si disminuimos el subsidio para las LEGHM1 al 80% del salario materno tenemos varios beneficios:

- Primero que nada, cae el incentivo a usar licencias fraudulentas. Las madres enfrentarán un costo por no trabajar, aunque ese costo no será demasiado alto y por lo tanto no perjudicará mayormente a aquellas cuyos hijos sí estén gravemente enfermos.
- De los 63 días por niño que representaron las LEGHM1 en 2006, alrededor de 22 días son pedidos para niños mayores de seis meses. El ahorro que al Estado le significa bajar las coberturas de las LEGHM1 podría traspasarse para financiar una extensión del posnatal.

Un estudio preliminar del costo de la *política mixta* de extender el posnatal hasta las 22 o 26 semanas de tiempo completo y dejarlo todo (pre y posnatal y subsidio por LEGHM1) en cobertura 80% se presenta a continuación.

i) Costos, por mujer, de extensión del posnatal hasta las 26 semanas.

La política que estamos evaluando tiene dos ejes: por un lado, baja el porcentaje de cobertura por concepto de LEGHM1 y de permisos de pre y posnatal. Por otro lado, aumenta la duración de estos

permisos. Para facilitar los cálculos, se evaluará el proyecto suponiendo que la extensión *no* es flexible (o alternativa rígida). El hecho de que el permiso se pueda tomar de manera flexible *reduce* los costos respecto de la alternativa rígida por dos razones:

- Pagar el 80% del sueldo por una semana tiene un costo idéntico que pagar el 40% del sueldo por dos.
- Las madres que quieran usar el beneficio de las LEGHM1 sólo podrán hacerlo *después* de haber agotado su número de semanas de permiso, lo que significa que ninguna madre podrá usar el permiso antes de que su hijo cumpla 26 semanas. Sin embargo, como muchas madres querrán extender el permiso más allá aun, la flexibilidad de la política sólo contribuye a disminuir el uso de las LEGHM1.

Como la alternativa flexible es muy difícil de evaluar *a priori*, evaluaremos la alternativa rígida y usaremos los resultados de esa evaluación como cota superior para el costo de un proyecto en el que eventualmente se incluyera algún grado de flexibilidad en el uso del tiempo del permiso.

- *Costo por concepto de pre y posnatal:*
Pre y posnatales antes costaban \$ 905.960 por niño. Ahora que tenemos 14 semanas más costarán $\$ 905.960 \cdot 0,8 + 14 \cdot 78,78 \cdot 0,8 = 724.768 + 617.635 = \$ 1.342.403$.
- *Costo por concepto LEGHM1:*
Una extensión del posnatal a 26 semanas implica que, como actualmente 41 de esos días son tomados por madres de niños menores de seis meses, ese gasto desaparecerá por completo³⁵. Sólo quedan alrededor de 22 días por financiar, y éstos se financian con cobertura de sólo el 80%. Es decir, el costo por concepto de LEGHM1 es ahora (por madre) de $22 \cdot 0,8 \cdot 8.300 = \$ 146.080$.

³⁵ Se podría argumentar que la mayor densidad de madres tomando LEGHM1 a fines del posnatal se “trasladaría” con la nueva política al nuevo final del posnatal. Eso aumentaría los costos. Sin embargo, el hecho de que la cobertura ahora sea de 80% limitará significativamente el incentivo a fraude y, además, no estamos considerando que alguna proporción significativa de las madres se tomará un posnatal que vaya más allá de los seis meses, lo que implica que los días de LEGHM1 usados en el cálculo estarían sobrestimados. En ese sentido, se considera que 22 días de LEGHM1 es una estimación relativamente conservadora.

- *Costo total del nuevo modelo:*
Las anteriores estimaciones nos llevan a que en el nuevo esquema cada niño costará alrededor de $\$ 1.342.403 + \$ 146.080 = \$ 1.488.483$.
- ii) Costos, por mujer, de extensión del posnatal hasta las 22 semanas.

Nuevamente se evaluará el proyecto suponiendo que la extensión *no* es flexible (o alternativa rígida). Como discutimos anteriormente, el hecho de que el permiso se pueda tomar de manera flexible *reduce* los costos respecto de la alternativa rígida, por lo que los resultados de esta evaluación corresponden a una cota superior para el costo de un proyecto que incluya flexibilidad.

- *Costo por concepto de pre y posnatal:*
Los pre y posnatales antes costaban \$ 905.960 por niño. Ahora que tenemos 10 semanas más costarán $\$ 905.960 * 0,8 + 10 * 7 * 7.878 * 0,8 = 724.768 + 441.168 = \$ 1.165.936$.
- *Costo por concepto LEGHM1:*
Una extensión del posnatal a 22 semanas implica que el número de días de LEGHM1 va a ser entre los 22 días de la propuesta anterior y los 63 actuales. Sabemos que actualmente 41 de esos días son tomados por madres de niños menores de seis meses (o alrededor de 26 semanas). Si suponemos que esos 41 días se distribuyen uniformemente³⁶ entre la semana 12 y la semana 26, entonces podemos asumir que una extensión a 22 semanas nos va a ahorrar alrededor de 29 días de LEGHM1³⁷. Sólo quedan unos 34 días por financiar, y éstos se financian con cobertura de sólo el 80%. Es decir, el costo por concepto de LEGHM1 es ahora (por madre) de $34 * 0,8 * 8.300 = \$ 225.760$.

³⁶ Supuesto conservador, ya que es conocido que la distribución de las LEGHM1 tiene mayor densidad mientras menor es el niño.

³⁷ Se podría argumentar que la mayor densidad de madres tomando LEGHM1 a fines del posnatal se “trasladaría” con la nueva política al nuevo final del posnatal. Eso aumentaría los costos. Sin embargo, el hecho de que la cobertura ahora sea de 80% limitará significativamente el incentivo a fraude y, además, no estamos considerando que alguna proporción significativa de las madres se tomará un posnatal que vaya más allá de los seis meses, lo que implica que los días de LEGHM1 usados en el cálculo estarían sobrestimados. En ese sentido, se considera que 34 días de LEGHM1 es una estimación relativamente conservadora.

- *Costo total del nuevo modelo:*

Las anteriores estimaciones nos llevan a que en el nuevo esquema cada niño costará alrededor de $\$ 1.165.936 + \$ 225.760 = \$ 1.391.696$.

iii) Comparación del costo por mujer con la nueva política *versus* el costo por mujer del esquema actual.

Como vimos al principio de este análisis, el costo por mujer de la política maternal vigente hoy en día es de alrededor de \$ 1.337.704. Por lo tanto, la extensión mixta del posnatal recién evaluada le costaría al gobierno \$ 53.992 por mujer (o un costo país de US\$ 7,3 millones anuales) en el caso de extender el permiso a 22 semanas, y \$ 96.787 por mujer (o un costo país de US\$ 13,1 millones anuales) si se lo extiende a 26 semanas (seis meses). Estos costos son más bien cotas superiores, ya que en el análisis no se ha considerado una serie de ahorros importantes que acarrearía esta política: ahorros en salud infantil derivados de un mayor nivel de lactancia materna y de menor exposición del niño a contagios en salas cuna, y ahorros en el costo de salas cuna, entre otros.

¿Cómo financiar las propuestas de extensión del posnatal asegurándonos que no signifique mayores costos para el país?

Aun cuando por las consideraciones recién mencionadas es muy probable que el costo efectivo de la propuesta d) ya esté bastante cercano a cero, la viabilidad política de bajar la cobertura tanto de las licencias maternas como de las LEGHM1 no es evidente. Por ello, aquí se proponen algunas ideas que podrían contribuir a disminuir incluso más los costos de las propuestas más caras, como a) y b). La principal de éstas es la de disminuir el tope máximo de bonificación. Hoy en día las madres que ganan menos de 60 UF mensuales reciben su sueldo completo cuando están con permiso. Ese tope es alto: \$ 1.260.000 a marzo del 2009. Bajar ese tope afectaría sólo a las mujeres con salarios muy altos, pero beneficiaría a la gran mayoría de las trabajadoras al liberar recursos gubernamentales que podrían ser utilizados para financiar las reformas mencionadas más arriba. Lamentablemente no tenemos datos desagregados de los pagos de licencia,

por lo que no nos es posible estimar el impacto de esta baja en el tope, ni tampoco calcular cuál es el valor óptimo de éste.

También se puede diseñar una política que desincentive aun más el uso fraudulento de licencias por enfermedad del hijo menor de un año³⁸, por ejemplo, instaurar una carencia para obtener acceso a este beneficio, o explicitar de manera más ajustada el tipo de enfermedades que efectivamente son graves.

Algunas precisiones adicionales

Los cálculos previos no incluyen el costo de una política solidaria que entregase un posnatal a las mujeres trabajadoras informales o independientes sin sus cotizaciones al día. Una posibilidad para esto es establecer el posnatal solidario para mujeres del 40% más pobre del país, que consista en un pago equivalente al costo del servicio de sala cuna de su hijo por un período similar o levemente inferior al del posnatal de las cotizantes. La mayor parte de estos costos se financiaría con el ahorro que el Estado haría por concepto de servicios de salas cuna para estos niños. Sin embargo, los pagos correspondientes a las primeras doce semanas de posnatal tendrían algún costo adicional³⁹.

Una idea interesante es entregar flexibilidad al sistema para que los padres puedan compartir el posnatal con las madres. Ya que en Chile los hombres tienen salarios superiores que sus parejas, esta fuente de flexibilidad tendrá un costo adicional. Ese costo no debiera ser demasiado importante, sin embargo, ya que la experiencia internacional nos dice que en general son pocos los padres que hacen uso de esta posibilidad.

Las dos ideas recién expuestas tienen que ser considerablemente afinadas para formar parte de una propuesta. Es importante establecer una manera a través de la cual una mujer trabajadora no cotizante pueda demostrar su condición ocupacional para acceder al beneficio de posnatal solidario. Un mal diseño del mecanismo en cuestión puede llevar a abusos importantes del sistema por parte de madres inactivas.

³⁸ Agradezco a Fernando Coloma, Rossana Costa y María Paz Lagos por sugerir esta idea.

³⁹ El servicio de salas cuna, tal y como está pensado por el programa Chile Crece Contigo, comienza cuando el niño tiene doce semanas de vida

Por otro lado, la extensión del posnatal a los hombres es una idea bastante extendida en países desarrollados. Sin embargo, no está claro que en nuestro país una iniciativa de ese tipo no traiga consigo una enorme presión por parte de los trabajadores para acceder a derechos de fuero, los cuales se prestan para posteriores abusos⁴⁰.

3.4.2. Costos de las salas cuna

El costo de la sala cuna, tal y como está pensada hoy en día, es de más de \$ 120.000 (pesos de 2007) mensuales por niño⁴¹. Es muy probable que el costo real de una sala cuna de calidad sea superior a esa cifra. Ello implica que el proyecto de sala cuna, durante el período de estudio relevante (entre las doce semanas y los seis meses del niño), tiene un costo de más de \$ 384.000.

3.4.3. Comparación entre ambos proyectos

Un niño que nace en el nivel 40% más pobre de la población y tiene una madre que trabaja le cuesta al país, entre las 12 y las 26 semanas de vida, más de \$ 384.000. Este gasto se da aun cuando esa madre ya recibió toda la ayuda asociada al permiso posnatal. Por lo tanto, al país le resulta más barato extender el posnatal de esa madre —menos de \$ 96.787 si consideramos el esquema de la alternativa d)⁴² y menos de \$ 277.335 si consideramos la alternativa b)— que financiar

⁴⁰ Agradezco este comentario a Fernando Coloma, Rossana Costa y María Paz Lagos.

⁴¹ Para tener una referencia del costo de jardines infantiles ver Dipres (2008). El informe habla de que la Junji aportaría a los jardines de administración delegada una suma de \$ 84.659 (de 2007) por niño de sala cuna por mes. Integra entregaría una cantidad menor, pero sus jardines asociados no alcanzarían a costear los estándares mínimos de servicio (de calificación y número de personal). El informe también establece que los costos para los jardines administrados por Junji son un 70% superiores a los costos de los jardines de administración delegada (estos últimos jardines suplen el déficit mediante donaciones, cobros a los padres u otros medios). Por eso, \$ 120.000 mensuales parece una cota inferior razonable sobre todo si se pretende entregar un servicio completamente gratuito y de relativa calidad.

⁴² La cifra de \$ 96.787 corresponde al costo incremental *promedio* por mujer de extender el posnatal. Las madres del 40% de menores ingresos, que tienen derecho a salas cuna financiadas por el Estado, tienen sueldos inferiores al promedio, por lo que representan un costo incremental mucho menor.

la asistencia a salas cuna de ese niño. Es cierto que muchas de esas madres no tienen trabajos formales, por lo que las políticas son poco comparables. Sin embargo, se puede proponer que las madres del 40% más pobre de la población que trabajan en el mercado informal o estudian reciban un posnatal solidario de un monto equivalente al costo que el gobierno debiera desembolsar por esos niños por concepto de esos meses de salas cuna.

Las comparaciones de costos entre los dos proyectos no son fáciles ya que los grupos objetivos son distintos. Es preciso establecer con claridad los alcances de cada proyecto para hacer una evaluación de costos exhaustiva; sin embargo, las cifras aquí presentadas contienen un orden de magnitud de los costos involucrados y, a primera vista, ambos parecen alcanzables desde un punto de vista presupuestario, e incluso el proyecto de extensión del posnatal podría tener ventajas de costos especialmente en el segmento más pobre de la población.

CONCLUSIONES

A partir del conocimiento expuesto en este artículo podemos presentar una serie de conclusiones respecto a la política óptima de apoyo a la maternidad y al niño menor de un año.

La evidencia es bastante robusta en establecer que el mercado laboral no debiera reaccionar negativamente a un aumento moderado del posnatal (hasta los seis meses). Aunque es posible que sí haya alguna disminución salarial para las mujeres, en general la evidencia apunta a que estos efectos no son demasiado importantes. Por otro lado, la oferta laboral femenina debiera aumentar y la demanda debiera mantenerse relativamente estable, en la medida en que los empleadores no vean incrementados los costos inherentes a la contratación de mujeres. Por lo tanto, no sería extraño que frente a una reforma de esta naturaleza nos encontremos con un incremento en la participación femenina en el mercado del trabajo.

Por otro lado, un posnatal más largo va a tener efectos positivos en la salud física y mental tanto de la madre como del niño. Como se vio a lo largo del artículo, cuando la madre pasa más tiempo con su hijo durante el primer año hay una serie de beneficios en el desarrollo infantil que permiten al niño construir una base sólida de seguridad sobre la cual construirá a futuro su personalidad y sus capacidades productivas.

Al mismo tiempo, está bastante claro que la asistencia a salas cuna no es recomendable al menos como política país prioritaria. La evidencia muestra que la opción de que el niño permanezca con su madre es la mejor desde todo punto de vista. En ese sentido, y considerando que hay niños que nacen en desventaja cuando lo hacen en ambientes disfuncionales, que son en general más prevalentes en los estratos socioeconómicos bajos, es razonable pensar en políticas que apunten a la intervención de estas familias y apoyo a las madres que están en dificultades. Sin embargo, esas políticas no debieran considerar separar a la madre de su hijo mediante la institucionalización (diurna) de éste, sino que más bien debieran apoyar el fortalecimiento del vínculo entre ambos y apuntar a proveer a la madre las herramientas necesarias para que entregue el mejor cuidado posible al niño.

Aún más, es importante que la política pública apoye no sólo a las madres que han podido acceder a un empleo formal, sino que también debiese apuntar a ayudar a aquellas madres trabajadoras que no tienen sus cotizaciones al día. A estas madres, especialmente si pertenecen a los grupos más desposeídos, se les podría pagar el equivalente, o algo menos, del costo de la sala cuna del niño, exigiéndoles a cambio dedicación exclusiva al cuidado de éste.

Por último, nunca está de más cautelar que cualquier propuesta de extensión del posnatal debe ser realizada con mucho cuidado tomando en cuenta los costos y beneficios que una iniciativa de este tipo conllevaría. Debemos diseñar una política con un costo razonable para el Estado y que en lo posible no perjudique las condiciones de empleabilidad y salario de las mujeres, pero que al mismo tiempo cubra de manera apropiada sus necesidades y las del niño.

BIBLIOGRAFÍA

- Aedo, (2002): "Evaluación Económica de la Prolongación del Posnatal. Informe Final". Mimeo.
- Albrecht, J. W., P. A. Edin, M. Sundström y S. B. Vroman (1999): "Career Interruptions and Subsequent Earnings: A Re-examination Using Swedish Data". En *Journal of Human Resources* 34, pp. 294-311.
- Anderson, P. y P. B. Levine (2000): "Child Care and Mothers' Employment Decisions". En D. E. Card y R. M. Blank (eds.), *Finding Jobs: Work and Welfare Reform*. New York: Russell Sage Foundation, pp. 420-462.

- Baker, Michael y Kevin Milligan (2005): "How Does Job-Protected Maternity Leave Affect Mothers' Employment and Infant Health". NBER Working Paper 11135, National Bureau of Economic Research.
- (2008a): "Maternal Employment, Breastfeeding, and Health: Evidence from Maternity Leave Mandates". NBER Working Paper 13826, National Bureau of Economic Research.
- (2008b): "Evidence from Maternity Leave Expansions of the Impact of Maternal Care on Early Child Development". En *Journal of Health Economics*, Elsevier, Vol. 27 (4) julio, pp. 871-887.
- Baker, Michael, Jonathan Gruber y Kevin Milligan (2008): "Universal Child Care, Maternal Labor Supply, and Family Well-Being". En *Journal of Political Economy*, University of Chicago Press, Vol. 116 (4), pp. 709-745.
- Barnett, W. S. (2008): "Preschool Education and its Lasting Effects: Research and Policy Implications". Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit.
- Barnett, W. S. y L. N. Masse (2007a): "Comparative Benefit-Cost Analysis of the Abecedarian Program and Policy Implications". En *Economics of Education Review* 26(1), pp. 113-125.
- (2007b): "Erratum to 'Comparative Benefit-Cost Analysis of the Abecedarian Program and Policy Implications'". En *Economics of Education Review* 26(3), pp. 395-396.
- Baum, C. L. (2003): "The Effect of State Maternity Leave Legislation and the 1993 Family and Medical Leave Act on Employment and Wages". En *Labour Economics* 10, pp. 573-596.
- Becker, Gary y Kevin Murphy (1988): "The Family and the State". En *Journal of Law and Economics* 31(1), pp. 1-18.
- Bedregal, Paula (2006): "Intervenciones Efectivas. Revisión Sistemática de Estudios de Alta Calidad Metodológica". En Banco Interamericano de Desarrollo, *Estudio sobre Alternativas de Atención Integral a la Niñez Menor de 4 Años*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Belsky, Jay (2001): "Developmental Risks (Still) Associated with Early Child Care." En *J. Child Psychology and Psychiatry* 42 (octubre), pp. 845-59.
- (2005): "Child Care and Its Impact on Young Children (0-2)". En *Encyclopedia of Early Childhood Development*. Disponible en <http://www.child-encyclopedia.com/en-ca/home.html>.
- (2008): "Quality, Quantity and Type of Child Care: Effects on Child Development in the USA". Occasional Paper 37. Liberales Institut.
- Berger, L. M. y J. Waldfogel (2004): "Maternity Leave and the Employment of New Mothers in the United States". En *Journal of Population Economics* 17, pp. 331-349.
- Bernal, Raquel (2008): "The Effect of Maternal Employment and Child Care on Children's Cognitive Development". En *International Economic Review* Vol. 49, 4 (noviembre), pp. 1173-1209.
- Bernal, Raquel y Michael Keane (2009): "Child Care Choices and Children's Cognitive Abilities: The Case of Single Mothers". Mimeo.
- Blau, D. M. (2000): "Child Care Subsidy Programs". NBER Working Paper N° 7806 (julio).

- Brooks-Gunn, J., W. Han y J. Waldfogel (2002): "Maternal Employment and Child Cognitive Outcomes in the First Three Years of Life: The NICHD Study of Early Child Care". En *Child Development* 73, pp. 1052-1072.
- Campbell, F. A. y C. Ramey (1995): "Cognitive and School Outcomes for High Risk African American Students at Middle Adolescence: Positive Effects of Early Intervention". En *American Educational Research Journal* 32, pp. 743-772.
- Case, Anne, Darren Lubotsky y Christina Paxson (2002): "Economic Status and Health in Childhood: The Origins of the Gradient". En *The American Economic Review* Vol. 92, N° 5 (diciembre), pp. 1308-1334, American Economic Association.
- Chatterji, Pinka y Sara Markowitz (2004): "Does the Length of Maternity Leave Affect Maternal Health?" NBER Working Paper N° 10206.
- Chevalier, A. y T. K. Viitanen (2002): "The Causality Between Female Labour Force Participation and the Availability of Childcare". En *Applied Economics Letters* Vol. 9, 14 (noviembre), pp. 915-918.
- Clark, R., J. S. Hyde, M. J. Esser y M. H., Klein (1997): "Length of Maternity Leave and Quality of Mother-Infant Interactions". En *Child Development* Vol. 68, N° 2, pp. 364-383.
- CLASP (2009): "Reinvesting in Child Care: State Infant/Toddler Policies". Center for Law and Social Policy, disponible en <http://www.clasp.org/ChildCareAndEarlyEducation/ratios.pdf>.
- Cleveland, G. y M. Krashinsky (2003): *Financing ECEC Services in OECD Countries*. París: OECD.
- Datta Gupta, N. y N. Smith (2002): "Children and Career Interruptions: The Family Gap in Denmark". En *Economica* 69, pp. 609-629.
- Decreto 177 (última modificación mediante el Decreto 181 de 2005). Disponible en www.bcn.cl/leyes/pdf/actualizado/10530.pdf. Biblioteca del Congreso Nacional.
- Del Boca, Daniela, Silvia Pasqua y Chiara Pronzato (2009): "Motherhood and Market Work Decisions in Institutional Context: A European Perspective". En *Oxford Economic Papers* 61, i147-i171.
- Dettling, A., M. Gunnar y B. Donzella (1999): "Cortisol Levels of Young Children in Fullday Childcare Centers". En *Psychoneuroendocrinology* 24, pp. 519-536.
- Dirección de Presupuestos, Ministerio de Hacienda, Gobierno de Chile (2008): "Evaluación Comprehensiva del Gasto a la Subsecretaría de Educación (Programa de Educación Preescolar), Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y Fundación Integra". Ministerio de Hacienda.
- Dustmann, Christian y Uta Schönberg (2008): "The Effect of Expansions in Maternity Leave Coverage on Children's Long Term Outcomes". IZA Discussion Paper N° 3605.
- England, Paula y Nancy Folbre (1999): "Who Should Pay for the Kids?". En *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 563(1), pp. 194-207.
- Flores, Verónica (2009): Resumen Ejecutivo: Encuesta Barómetro Mujer y Trabajo 2008. Comunidad Mujer, Datavoz, OIT.
- Gelbach, J. B. (2002): "Public Schooling for Young Children and Maternal Labor Supply". En *The American Economic Review* Vol. 92, 1 (marzo), pp. 307-322.
- Han, W., J. Waldfogel y J. Brooks-Gunn (2001): "The Effects of Early Maternal Employment on Later Cognitive and Behavioral Outcomes". En *Journal of Marriage and the Family* 63, pp. 336-354.

- Hashimoto, M., R. Percy, T. Schoellner y B. A. Weinberg (2004): "The Long and Short of It: Maternity Leave Coverage and Women's Labor Market Outcomes". En IZA Discussion Paper 1207.
- Heckman, James y Masterov, Dimitriy (2007): "The Productivity Argument for Investing in Young Children", IZA Discussion Paper N° 2725, Institute for the Study of Labor (IZA).
- Hoffman, L., L. M. Youngblade, R. L. Coley, A. S. Fuligni y D. D. Kovacs (1999): *Mothers at Work: Effects on Children's Well Being*. New York: Cambridge University Press.
- Jacobson, Stephanie y Margerite Barratt (2000): "Overview: Child Care and Education". Capítulo suplementario del Michigan Family Impact Seminar # 1: Child Care and Education, disponible en <http://www.familyimpactseminars.org/index.asp?p=1&page=seminar&seminarid=65&siteid=23>.
- James-Burdumy, Susanne, Mark Dynarski y John Deke (2008): "After School Program Effects on Behavior: Results from the 21st Century Community Learning Centers Program National Evaluation". En *Economic Inquiry* 46 (enero), pp. 13-18.
- Jaumotte, Florence (2003): "Labour Force Participation of Women: Empirical Evidence on the Role of Policy and Other Determinants in OECD Countries". En *OECD Economic Studies*, N° 37, 2003/2.
- Jung (2001): "Gastroesophageal Reflux in Infants and Children". En *American Family Physician*, diciembre.
- Kamerman, Sheila (2000): "Parental Leave Policies: An Essential Ingredient in Early Childhood Education and Care Policies". Society for Research in Child Development. Social Policy Report.
- (2005): "Maternity, Paternity and Parental Leave Policies: The Potential Impacts on Children and their Families". En *Encyclopedia on Early Childhood Development*.
- Klerman, J. y A. Leibowitz (1997): "Labor Supply Effects of State Maternity Leave Legislation". En F. Blau y R. Ehrenberg (eds.), *Gender and Family Issues in the Workplace*. New York: Russel Sage, Press.
- (1999): "Job Continuity Among New Mothers". En *Demography* 36, pp. 145-155.
- Lalive, R. y J. Zweimüller (2005): "Does Parental Leave Affect Fertility and Return-to-Work? Evidence from a True Natural Experiment". En IZA Discussion Paper 1613, Institute for the Study of Labor (IZA).
- Lefevre, Pierre y Philip Merrigan (2008): "The Effect of Child Care and Early Education Arrangements on Developmental Outcomes of Young Children". En *Canadian Public Policy* 28 (junio), pp. 159-186.
- Lindberg, Laura D. (1996): "Women's Decisions about Breastfeeding and Maternal Employment". En *Journal of Marriage and the Family* 58(1), pp. 239-251.
- Liu, Qian y Oskar Nördstrom (2009): "The Duration of Paid Parental Leave and Children's Scholastic Performance". En IZA Discussion Paper N° 4244, IZA Institute for the Study of Labor.
- Loeb, Susanna, Margaret Bridges, Daphna Bassok, Bruce Fuller y Russ Rumberger (2007): "How Much Is Too Much? The Influence of Preschool Centers on Children's Social and Cognitive Development". En *Economic Education Review* 26 (febrero), pp. 52-66.

- Lucas, Robert (1988): "On the Mechanics of Economic Development". En *Journal of Monetary Economics* 22, pp. 3-42.
- Lundberg, Shelly y Robert Pollak (2007): "The American Family and Family Economics". En *Journal of Economic Perspectives*, American Economic Association, 21(2), pp. 3-26.
- McGovern, P., B. Dowd, D. Gjerdingen, I. Moscovice, L. Kochevar y B. Lohman (1997): "Time off Work and the Postpartum Health of Employed Women". En *Medical Care* Vol. 35 N° 5, pp. 507-521.
- Melhuish, Edward (2006): "Policy and Research on Preschool Care and Education in the UK". En *Early Childhood Care and Education. International Perspectives* (Melhuish y Petrogiannis, eds). Routledge.
- Melhuish, E., L. Quinn, K. Sylva, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford, B. Taggart y G. Currie (2002a): *Pre-school Experience and Social/behavioural Development at the Start of Primary School*. Belfast, N. I.: Stranmillis University Press.
- Melhuish, E., L. Quinn, K. Sylva, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford, B. Taggart y C. Shields (2002b): *Pre-school Experience and Cognitive Development at the Start of Primary School*. Belfast, N. I.: Stranmillis University Press.
- Melhuish, E. C., K. Sylva, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford y B. Taggart (2001): "The Effective Provision of Pre-school Education Project". Technical Paper 7: Social/behavioural and Cognitive Development at 3-4 Years in Relation to Family Background. London: Institute of Education/DfES.
- Ministerio del Trabajo y Previsión Social, Gobierno de Chile (2004): "Licencias Médicas por Enfermedad Grave de los Hijos. Asegurando un Gasto Fiscal Eficiente". En *Observatorio Laboral* N° 15.
- NICHD-ECCRN (National Institute of Child Health and Development / Early Childcare Research Network) (2003): "Does Amount of Time Spent in Childcare Predict Socioemotional Adjustment during the Transition to Kindergarten?". En *Child Development* 74 (julio/agosto), pp. 976-1005.
- (2004): "Multiple Pathways to Early Academic Achievement". En *Harvard Educ. Rev.* 74 (primavera), pp. 1-29.
- Nielsen, H. S., M. Simonsen y M. Verner (2004): "Does the Gap in Family Friendly Policies Drive the Family Gap?". En *Scandinavian Journal of Economics*, Vol. 106(4), pp. 721-774, Blackwell Publishing.
- OECD (2004): "Early Childhood Education and Care Policy Canada Country Note". Disponible en www.oecd.org/dataoecd/42/34/33850725.pdf.
- (2006): "Starting Strong II: Early Childhood Education and Care". OECD Publishing.
- OMS (2000): "Health Aspects of Maternity Leave and Maternity Protection". Statement to the International Labor Conference, June 2, 2000. Disponible en http://www.who.int/reproductive-health/publications/maternal_mortality_2000/Health_aspects_of_maternity_leave.en.html.
- Ondrich, J., C. K. Spiess, Q. Yang y G. G. Wagner (1999): "Full Time or Part Time? Parental Leave Policy and the Return to Work after Childbirth in Germany". En *Research in Labor Economics* 18, pp. 41-74.
- Pylkanen, Elina y Nina Smith (2004): "The Impact of Family-Friendly Policies in Denmark and Sweden on Mothers' Career Interruptions Due to Childbirth". En IZA Discussion Paper N° 1050, marzo, Institute for the Study of Labor.

- Ramey, C. T., F. A., Campbell, M. R. Burchinal, D. M. Bryant, B. H. Wasik, M. L. Skinner y D. M. Gardner (1999): *Early Learning, Later Success: The Abecedarian Study*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Institute.
- Ray, Rebecca (2008): *A Detailed Look at Parental Leave Policies in 21 OECD Countries*. CEPR. Center for Economic and Policy Research.
- Ruhm, Christopher J. (1998): "The Economic Consequences of Parental Leave Mandates: Lessons from Europe". En *Quarterly Journal of Economics* 113(1), pp. 285-317.
- (2000a): "Parental Leave and Child Health". En *Journal of Health Economics* 19(6), pp. 931-960.
- (2000b): "Parental Employment and Child Cognitive Development". Working Paper N7666, National Bureau of Economic Research, Cambridge MA.
- (2004): "Parental Employment and Child Cognitive Development". En *J. Human Resources* 39 (invierno), pp. 155-192.
- Schönberg, Uta y Johannes Ludsteck (2007): "Maternity Leave Legislation, Female Labor Supply, and the Family Wage Gap". IZA Discussion Papers 2699, Institute for the Study of Labor (IZA).
- Smolensky, Eugene y Jennifer Appleton Gootman, eds. (2003): *Working Families and Growing Kids: Caring for Children and Adolescents*. Committee on Family and Work Policies, National Research Council (U.S.). Washington: National Academies Press.
- Spiess, C. Katharina y Katharina Wrohlich (2006): "The Parental Leave Benefit Reform in Germany: Costs and Labour Market Outcomes of Moving Towards the Scandinavian Model". IZA Discussion Paper N° 2372 (octubre).
- Subsecretaría de Previsión Social, Gobierno de Chile (2006): "Encuesta de Protección Social". Disponible en www.proteccionsocial.cl.
- Superintendencia de Salud, Gobierno de Chile (2006): *Boletín Estadístico*.
- Sylva, K., E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford y B. Taggart (2004): *Effective Pre-school Provision*. London: Institute of Education.
- Tanaka, Sakiko (2005): "Parental Leave and Child Health Across OECD Countries". En *Economic Journal* Vol. 115 N° 501.
- Ten Cate, Adrienne (2000): "Labor Market Effects of Maternity and Parental Leave Policy in Canada (2)". Mimeo, McMaster University.
- (2003): "The Impact of Provincial Maternity and Parental Leave Policies on Employment Rates of Women with Young Children in Canada". Department of Economics Working Papers 2003-03, McMaster University.
- Tokman, Marcelo, Jorge Rodríguez y Fernando Larraín (2004): "Subsidios por Incapacidad Laboral 1991-2002: Incentivos Institucionales, Crecimiento del Gasto y una Propuesta de Racionalización". En *Estudios Públicos* 93 (verano).
- Unicef (2008): "The Child Care Transition. A League Table of Early Childhood Education and Care in Economically Advanced Countries". Innocenti Report Card 8. Innocenti Research Centre.
- Vandell, D. L., J. S. Hyde, E. A. Plant y M. J. Essex (1997): "Fathers and Others as Infant Care Providers: Predictors of Parents' Emotional Well Being and Marital Satisfaction". En *Merrill Palmer Quarterly* 43(3), pp. 361-385.
- Waldfogel, Jane (2006): *What Children Need*. Harvard University Press.
- (1998a): "Understanding the Family Gap in Pay form Women with Children". En *Journal of Economic Perspectives* 12, pp. 137-156.

- (1998b): “The Family Gap for Young Women in the United States and Britain: Can Maternity Leave Make a Difference?”. En *Journal of Labor Economics* 16(3), pp. 505-545.
- Waldfogel, J., W.-J. Han y J. Brooks-Gunn (2002): “The Effects of Early Maternal Employment on Child Cognitive Development”. En *Demography* 39(2), pp. 369-392.
- Waldfogel, Jane, Y. Higuchi y M. Abe (1999): “Family Leave Policies and Women’s Retention after Childbirth: Evidence from the United States, Britain and Japan”. En *Journal of Population Economics* 12(4), pp. 423-546.
- Watamura, S. E., B. Donzella, J. Alwin, y M. R. Gunnar (2003): “Morning to Afternoon Increases in Cortisol Concentrations for Infants and Toddlers at Child Care: Age Differences and Behavioral Correlates”. En *Child Development* 74(4), pp. 1006-1020.
- Winegarden, C. R. y Paula M. Bracy (1995): “Demographic Consequences of Maternal-Leave Programs in Industrial Countries: Evidence from Fixed-Effects Models”. En *Southern Economic Journal* 61, pp. 1020-1035.
- Zveglic, J. E. y Y. Rodgers (2003): “The Impact of Protective Measures for Female Workers”. En *Journal of Labor Economics* 21 (3). □

ENTRADA, CONCENTRACIÓN Y COMPETENCIA: SUPERMERCADOS EN CHILE 1998-2006*

**Fernando Díaz, Alexander Galetovic
y Ricardo Sanhueza**

Entre 1998 y 2006 las ventas de supermercados se concentraron. En este trabajo se muestra que la expansión de Cencosud y D&S hizo caer el precio relativo de los alimentos, intensificó la competencia en precios y atenuó la relación concentración-precio.

Se señala que manteniendo constante la concentración, la aparición de la primera cadena con centro de distribución nacional en una ciudad hace caer el precio relativo de los alimentos en

FERNANDO DÍAZ. Doctor en Economía, Universidad de Purdue. Profesor de la Universidad de los Andes.

ALEXANDER GALETOVIC. Doctor en Economía, Universidad de Princeton. Profesor de la Universidad de los Andes e investigador del CEP.

RICARDO SANHUEZA. Doctor en Economía, Universidad de Maryland. Profesor de la Universidad de los Andes.

* Una versión anterior de este trabajo fue encargada por Cencosud S. A. y presentada al Honorable Tribunal de Defensa de la Libre Competencia. Los datos que usamos nos fueron proporcionados gentilmente por Andrés Gómez-Lobo y Aldo González a través del Honorable Tribunal de Defensa de la Libre Competencia y por Cencosud S. A. No los verificamos en terreno porque es materialmente imposible hacerlo. Agradecemos los comentarios de Claudio Agostini, Rafael Gaete, Ricardo Paredes y Rodrigo Vergara y de los participantes en seminarios del Banco Central, el Centro de Estudios Públicos y Libertad y Desarrollo. Las opiniones expresadas en el trabajo son nuestras y no necesariamente coinciden con las de Cencosud S. A.

10,8%. Cuando aparece la segunda cadena el precio relativo de los alimentos cae de nuevo. Ambas caídas suman 20,9%.

La presencia de dos cadenas también debilita la relación entre concentración y precio. Si en una ciudad no hay ninguna cadena con un centro de distribución nacional y el número equivalente de firmas cae en uno, el precio relativo de los alimentos aumenta en 2,8%. Una vez que aparece la primera cadena con centro de distribución nacional, el precio relativo de los alimentos aumenta menos, 1,4%. Con dos cadenas pero con una firma equivalente menos, aumenta el precio en sólo 0,4%.

Por último, aun si el número equivalente de firmas cayera en dos al completarse el ajuste, la entrada de dos cadenas hace caer el precio relativo en 20,1% —magnitud que, aunque mayor, es de similar orden que la caída del precio relativo de los alimentos a nivel nacional entre 1997 y 2007—.

Palabras clave: estructura de mercado; relación concentración-precio; centro de distribución.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Contexto: una industria en cambio, movimiento y expansión

La industria de los supermercados ha cambiado drásticamente durante los últimos diez años. Para comenzar, la tecnología de distribución es muy distinta. Si antes los proveedores abastecían y negociaban directamente con cada tienda, hoy hay dos cadenas que abastecen a sus tiendas desde un centro de distribución nacional y administran sus inventarios centralizadamente, y una tercera que construirá el suyo en breve plazo¹. También es cierto que las tiendas de supermercado han evolucionado. Los hipermercados se han extendido por todo Chile y, durante el último tiempo, se han ido diferenciando distintos formatos, unos más pequeños, tales como los Ekono o los Líder Express, y otros grandes, tales como Mayorista 10, que vende grandes cantidades con descuento. Al mismo tiempo, dentro de cada tienda de supermercado el número de productos y servicios ofrecidos ha crecido y el ámbito se ha ampliado, para incluir bienes tales como ropa, artículos para el hogar y electrodomésticos. Por

¹ Una tercera cadena, SMU, ya anunció que construirá su centro de distribución.

último, durante estos diez años las dos cadenas con centro de distribución se han extendido por todo Chile entrando en la mayoría de las ciudades, a veces adquiriendo cadenas locales, muchas otras instalando nuevas tiendas. La consolidación ha continuado durante los últimos dos años con la emergencia de Supermercados del Sur y SMU (dueña de Unimarc y Mayorista 10), que han adquirido varias cadenas locales e inaugurado nuevas tiendas.

Los cambios en Chile van a la par con los cambios en el resto del mundo. No hace tanto tiempo los supermercados eran el canal de distribución habitual sólo en países desarrollados, donde venden más de tres cuartos de los alimentos. Por contraste, en la generalidad de países como el nuestro tendían a ser la excepción, peculiaridades de los escasos barrios de ingresos medios y altos. Sin embargo, durante los últimos 15 ó 20 años las cadenas de supermercados se han difundido por el mundo en desarrollo en oleadas sucesivas, documentadas por Reardon *et al.* (2003)². La primera ocurrió a partir de 1990 en gran parte de Sudamérica³, en el este asiático (excluido China), algunos países del sudeste asiático, el norte de Europa central y en Sudáfrica. La expansión ha sido bastante sorprendente. Por ejemplo, en 1990 sólo entre el 10 y 20% de los alimentos vendidos en Sudáfrica se distribuía a través de supermercados; en 2008 la proporción había crecido a más de 50%.

La segunda oleada ocurrió durante la segunda mitad de los años 90 en México⁴, América Central⁵, parte del sudeste asiático y en el sur de Europa central⁶, donde la participación de los supermercados en las ventas de alimentos creció desde menos del 10% hasta rangos de entre 30 y 50%. Por último, la tercera oleada está ocurriendo desde el año 2000 en los países más pobres del este de Asia, incluyendo a China⁷, en la India, Europa oriental⁸ e incluso África.

² Véase también a Humphrey (2007), Reardon y Gulati (2008), Reardon *et al.* (2007)

³ Véase por ejemplo a Faiguenbaum *et al.* (2004), Farina (2002), Gutman (2002), Reardon y Berdegue (2002), Rodríguez *et al.* (2002).

⁴ Véase, por ejemplo, a Chávez (2002) y Schwentesius y Gómez (2002).

⁵ Véase, por ejemplo, a Alvarado y Charmel (2002)

⁶ Véase, por ejemplo, a Codron *et al.* (2004).

⁷ Véase, por ejemplo, a Goldman (2000).

⁸ Véase, por ejemplo, a Dries *et al.* (2004).

La expansión de los supermercados no ha sido sólo cuestión de formato, sino también de cadenas. Lo habitual en países en desarrollo era que cada dueño de supermercados operase a lo más un par de tiendas; la expansión de los supermercados ha ido a la par con la emergencia y crecimiento de cadenas, cada una dueña de muchas tiendas. Una consecuencia es que durante estos 20 años la industria se ha consolidado, en parte mediante fusiones y adquisiciones, y en parte mediante la instalación de muchas tiendas de una cadena. Así, en cada país las ventas de supermercados se han concentrado. Por ejemplo, si en Brasil las diez cadenas más grandes vendían el 24,3% del total de las ventas de supermercados en 1990, en 1999 la proporción había aumentado a 44,6%. En Argentina, entre tanto, ocurrieron 13 fusiones y adquisiciones entre 1996 y 2000. El resultado es que en todas partes la industria aparece bastante concentrada. Por ejemplo, del total vendido por supermercados en 1999, las siete cadenas argentinas más grandes vendían el 77,5%; las dos cadenas más grandes de Costa Rica vendían el 89% en 2001; y las tres cadenas mexicanas más grandes vendían el 81,1% en 2001⁹.

Tal como en el resto del mundo, en Chile los cambios tecnológicos y de organización han modificado la estructura de la industria. A nivel nacional, y tal como se aprecia en el Cuadro N° 1, las ventas de supermercados se han concentrado entre 1998 y 2006, principalmente, durante dos períodos cortos. Primero, entre 1997 y 1999, la suma de las dos mayores participaciones en las ventas de supermercados (D&S y Santa Isabel) aumentó desde 33,20% hasta 38,86%. Este cambio refleja la expansión de D&S a fines de la década pasada y coincidió con la entrada en servicio de su centro de distribución en octubre de 1997.

Segundo, entre 2002 y 2004, la participación sumada de D&S y Cencosud aumentó desde 38,78% hasta 58,60%, fundamentalmente por la compra de Santa Isabel por Cencosud. En 2006 D&S y Cencosud sumaban el 62,6% de las ventas por supermercados, porcentaje que aumentó a cerca de 65% después de que Cencosud compró Economax e Infante en 2006, aunque la participación ha caído desde que surgieron Supermercados del Sur y SMU.

⁹ La concentración de las ventas de alimentos es, por supuesto, bastante más baja, porque todavía una buena parte se vende en almacenes.

CUADRO N° 1: DISTRIBUCIÓN DE LAS VENTAS DE SUPERMERCADOS, 1996-2006 (EN %)^{1,2}

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
D&S	19,20	20,00	22,50	28,11	28,26	29,55	30,04	29,25	34,20	35,30	33,80
Carrefour ³	-	-	-	1,19	1,63	2,24	2,44	nd	-	-	-
Cencosud	6,31	7,40	6,80	6,27	7,04	7,31	8,74	21,40	24,40	26,00	28,80
Santa Isabel ³	13,31	13,20	13,30	10,75	10,04	10,47	9,56	-	-	-	-
Las Brisas ³	4,11	4,20	3,00	2,90	2,45	2,29	2,29	2,29	-	-	-
Montecarlo ³	1,82	2,40	2,20	2,00	1,98	2,29	2,20	2,68	-	-	-
Economax ³	nd	nd	nd	nd	nd	1,22	1,21	1,25	1,30	1,60	2,00
Infante ³	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	0,60	nd	0,50
San Francisco	2,02	2,10	2,30	2,60	2,70	2,69	2,72	3,22	3,20	4,00	5,00
Unimarc	8,45	8,10	7,70	6,17	5,69	4,67	3,71	3,58	3,10	2,90	2,90
Montserrat	4,21	3,90	3,40	3,19	3,15	3,09	3,07	3,05	2,80	2,75	3,70
Rendic	nd	2,30	2,20	2,25	2,17	2,24	2,24	2,45	nd	nd	nd
Korlaet	nd	1,70	1,60	1,31	1,30	1,32	1,29	1,27	1,30	nd	1,20
Keymarket	nd	nd	nd	nd	nd ⁴	1,89	2,09	nd	2,50	nd	nd
Independencia	nd	nd	nd	nd	nd	0,83	0,76	0,66	nd	nd	nd
El Pilar	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	0,50	0,50
Bigger/Makro	nd	nd	nd	nd	nd	nd	1,59	1,44	nd	nd	nd
Otros ⁵	40,57	34,70	35,00	33,26	33,59	27,90	26,05	27,46	26,6	26,95	15,60
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
D&S + 2ª cadena	32,51	33,20	35,80	38,86	38,30	40,02	39,60	50,65	58,60	61,30	62,60

Notas: (1) La definición de “supermercado” es la del INE: una tienda con tres o más cajas registradoras. (2) La participación de Cencosud y D&S en el total de las ventas de las líneas de productos típicas de supermercados seguramente está sobrestimada, pues incluye las de categorías tales como ropa, electrodomésticos o artículos para el hogar. (3) Carrefour fue adquirido por D&S a fines de 2003; Santa Isabel fue adquirido por Cencosud en julio de 2003; Las Brisas fue adquirido por Cencosud a principios de 2004; Montecarlo fue adquirido por Cencosud en agosto de 2004. Infante y Economax fueron adquiridos por Cencosud durante el segundo semestre de 2006. (4) ‘nd’ significa que la Fiscalía no reporta el número ese año; ‘-’ significa que la cadena fue absorbida por una fusión. (5) El dato de “otros” se calcula por diferencia.

Fuentes: 1996-1999: Asociación de Supermercados de Chile, Asachi; 2000-2006: Cuadro N°1 del requerimiento de la Fiscalía Nacional Económica a D&S y Cencosud.

1.2. La polémica en Chile

La expansión de las cadenas de supermercados en Chile ha sido polémica, pues algunos sostienen que la concentración de las ventas ha sido dañina. Aguas arriba argumentan que las cadenas ejercerían poder de compra. Aguas abajo, la concentración permitiría cobrarles precios más altos a los consumidores. Tales aprensiones se manifestaron, por ejemplo, en 2006, cuando la Fiscalía Nacional Económica requirió a D&S y Cencosud por

[desarrollar] desde hace varios años, agresivas y publicitadas estrategias de crecimiento, que comprenden, en modo sustancial, la toma de control de competidores y la adquisición de terrenos potencialmente aptos para instalar supermercados, con lo cual, por una parte, han eliminado competidores actuales y, por la otra, han levantado una fuerte barrera estratégica a la entrada de nuevos competidores, generando para sí un enorme poder de mercado, con el consiguiente riesgo de abuso, concertado o unilateral, para consumidores, competidores actuales y potenciales, y proveedores¹⁰.

Según la Fiscalía este poder fue ocupado para explotar a los proveedores:

A la par de lo anterior, tanto D&S como Cencosud efectivamente han ejercido ese poder de mercado, específicamente su poder de compra, en contra de sus proveedores, imponiendo condiciones de compra subjetivas, discriminatorias y sorprendentes, y alterando *ex post* y unilateralmente las ya acordadas¹¹.

Y aunque la Fiscalía reconocía no tener evidencia de que tales actos habían dañado a consumidores o competidores, tampoco creía que los hubieran beneficiado:

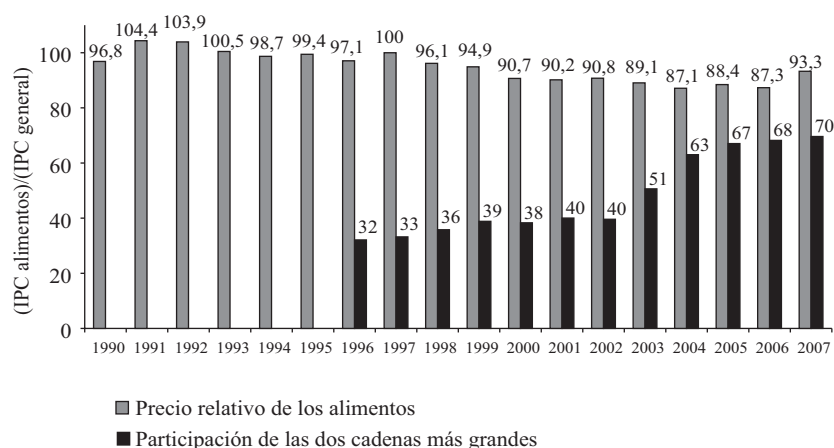
[...] si bien es cierto es discutible que [los consumidores] se hayan beneficiado de la concentración de la industria y de los términos de la relación de las requeridas con los proveedores, no existe evidencia de abusos.

¹⁰ Requerimiento de la Fiscalía Nacional Económica en contra de D&S y Cencosud del 18 de agosto de 2006, p. 2.

¹¹ Requerimiento, p. 2.

Sin embargo, tesis como las de la Fiscalía conviven incómodamente con cuatro hechos. Uno es que, tal como se muestra en el Gráfico N° 1, el precio relativo de los alimentos cayó 12,7% desde que entró el primer centro de distribución en 1997 y hasta 2007¹². No sólo eso. Los aumentos de la concentración ocurrieron durante dos períodos breves, y en ninguno de los episodios aumentó el precio relativo de los alimentos. En efecto, tal como se aprecia en el Gráfico N° 1, buena parte de la caída del precio relativo de los alimentos ocurre entre 1997 y 2000, desde 100,0 hasta 90,7 a pesar de que entre 1997 y 1999 la participación de D&S aumentó desde 20% hasta 28,11%, y que la suma de las participaciones de D&S y Santa Isabel, en ese entonces las cadenas más grandes, aumentó desde 33,20% hasta 38,86%. De manera similar, el mayor aumento de la concentración ocurre entre 2003 y 2004, cuando Cencosud adquirió Santa Isabel, Las Brisas y Montecarlo, y D&S compró Carrefour. Así, en apenas dos años la suma de las participaciones de D&S y Cencosud aumentó desde 38,78% en 2002 hasta 58,6% en 2004. Sin embargo, entre 2002 y 2004 el precio

GRÁFICO N° 1: PRECIO RELATIVO DE LOS ALIMENTOS (1997 = 100) Y PARTICIPACIÓN EN LAS VENTAS DE LAS DOS CADENAS MÁS GRANDES



¹² Aunque, tal como se aprecia en el Gráfico N° 1, aumentó en 2007, seguramente a consecuencia de heladas y sequías.

relativo de los alimentos continuó cayendo, desde 90,8% hasta 87,1%. ¿Cómo es posible que aumente la concentración de las ventas de supermercados a nivel nacional y, al mismo tiempo, el precio de los alimentos caiga?

Segundo, la concentración de las ventas de supermercados en 24 ciudades no cambió entre 1998 y 2006¹³. En efecto, en algunas ciudades cayó un poco, en otras aumentó un poco y la media simple del número equivalente de firmas apenas varió, desde 3,7 en 1998 hasta 4,0 en 2006. ¿Cómo es posible que el precio de los alimentos caiga en todo Chile sin que haya variado mucho la concentración en cada ciudad?

Tercero, mientras aumentaba la concentración de las ventas de supermercados a nivel nacional, las dos cadenas con centro de distribución se extendían por todo Chile. En realidad, buena parte del cambio estructural ocurrido entre 1998 y 2006 se manifestó en la entrada de las dos cadenas en varias ciudades de Chile.

Cuarto, la creencia de que en esta industria no se puede entrar es incoherente con el Cuadro N° 2, el que muestra la entrada, salida y reemplazo de cadenas de supermercado en 16 ciudades chilenas entre 1998 y 2007 (en cada caso una entrada (*E*) se denota con un número positivo, una salida (*S*) con uno negativo y un reemplazo con una *r*). De las 95 entradas, apenas 13 corresponden a D&S y Cencosud. Ambas cadenas son responsables de 19 de los 24 reemplazos. Pero en realidad tal suma esconde que Cencosud adquirió 18 cadenas, mientras que D&S apenas una. Por eso, es claro que en esta industria se puede entrar y que las dos cadenas con centro de distribución nacional no han podido erigir una barrera estratégica a la entrada (sea lo que fuere que eso signifique)¹⁴. Por supuesto, alguien podría argumentar que el gran número de salidas y reemplazos (101 + 24 en diez años o poco menos de 13 por año) implica que en esta industria “casi nadie, salvo los grandes, sobrevive”. Sin embargo, tal creencia ignora que a esta altura es ampliamente conocido que en la generalidad de las industrias alrededor del 10% de las firmas sale cada año, y éstas son reemplazadas por

¹³ En ocho ciudades la información está disponible sólo desde 2002.

¹⁴ Al pasar, es conveniente notar que la evidencia tampoco respalda la creencia de que en esta industria no se puede entrar porque no habría terrenos disponibles. En efecto, de acuerdo con datos de la Asociación de Supermercados, en 1996 había en Santiago 196 tiendas de supermercado. Entre 1996 y 2006 se cerraron 92 locales y se abrieron 138 en nuevas ubicaciones; es decir, poco más de una de cada dos tiendas de supermercado en 2006 no estaba en 1996, y 92 localizaciones habían dejado de ser supermercados.

CUADRO N° 2: ENTRADA, SALIDA Y REEMPLAZO DE CADENAS DE SUPERMERCADOS, 1998-2007

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	E	r	S
Arica	1	2, -1	-1			r, -2 r, -2	r				3	2	4
Iquique	1				1							1	2
Antofagasta	1	4, -3							1, r		3	2	
Copiapó	1					-2	-1		2		7		6
La Serena	1				-1	r, -2	r				1	2	3
Valparaíso		1		-1	1	3, r, -2	-1				5	1	4
Rancagua		4, -1	1, -1	-2	1	4, r, -1	-1				10	1	6
Talca		3		1, -1	-1	1, -1	1, r, -2			1, -2	7	1	7
Concepción	1	1	1	1	-1	r, -6		-1	-1	1, -1	5	1	10
Chillán						r				1	1	1	
Temuco	1	1		1	2, -2	r, -3	r		-1	-1	5	2	7
Puerto Montt	-1	1	1		1	r, -1	r		1		4	2	2
Valdivia		3, -2		1, -2	1, -2	r	-1			1	6	1	7
Coihaique							1, -1	-1		1, -1	2		3
Punta Arenas	1	3, -1	2, -1	-2		2, -4	1	-1	-1	-1	9		11
Santiago	1, -1	9, -2	2, -1	2, -4	1, -4	1, 2r, -9	1, 2r, -5	1, r, -2	8, 2r, -1	1	27	7	29
Total	8, -2	32, -10	7, -4	6, -12	8, -11	11, 12r, -35	4, 8r, -12	1, r, -5	12, 3r, -4	6, -6	95	24	101
Cencosud			1			9r	7r	1	1, 2r		3	18	
D & S	4			1	3	1	1, r			1	10	1	
Total cadenas	123	145	146	141	140	118	103	98	103	103			

Nota: El número positivo es el número de cadenas que entraron en la ciudad respectiva en el año respectivo. Una r (reemplazo) significa que una cadena fue adquirida por otra ya existente. El número negativo es el número de cadenas que salieron en el año respectivo. Por ejemplo, en Rancagua en 2003 entraron cuatro cadenas, una fue adquirida y otra salió.

Fuente: INE.

una magnitud similar de entrantes¹⁵. En este caso, tal como indica la última línea del Cuadro N° 2, el número de cadenas de supermercados en las 16 ciudades es entre 98 y 146. Por lo tanto, las tasas brutas de entrada y salida son del orden del 10% y nada tienen de atípicas si se les compara con la generalidad de las industrias.

¿Cómo se pueden conciliar estos hechos? Seguramente ningún economista argumentaría que el aumento de la concentración a nivel nacional causó la caída del precio relativo de los alimentos. Sin embargo el punto es otro, a saber, que cuando ocurren cambios estructurales en una industria, es posible que un tercer factor aumente permanentemente la concentración y haga caer permanentemente los precios. En este caso nuestra tesis es que el tercer factor son los centros de distribución nacional y las mejoras de gestión que permite la profesionalización de las empresas. D&S y Cencosud son competidores distintos porque, al operar desde un centro de distribución nacional, sus costos marginales y medios son más bajos¹⁶. De un lado, la caída de los costos marginales cambia la competencia entre supermercados en el corto plazo. De otro lado, los menores costos medios estimulan la expansión y entrada de las cadenas. Esto aumenta la concentración a nivel nacional, aunque no necesariamente en cada ciudad.

1.3. La evidencia que aporta este trabajo

En este trabajo no mostraremos evidencia directa de costos marginales o medios porque es difícil estimar ahorros de costos y luego desentrañar el mecanismo que los traslada hacia menores precios¹⁷. Sin embargo, es posible testear las implicancias observables de

¹⁵ Véase, por ejemplo, a Baldwin (1998), Bartelsman y Doms (2000), Bartelsman *et al.* (2004), Caves (1998) o Geroski (1991). Sobre Chile véase a Benavente *et al.* (2005) y Cabrera *et al.* (2002).

¹⁶ La irrupción de los centros de distribución es un cambio estructural que ha afectado al *retail* en todo el mundo. Por ejemplo, un estudio del Food Market Institute de los Estados Unidos muestra que la operación centralizada y verticalmente integrada de la distribución y *retail* permite una logística considerablemente más eficiente. Ellickson (2007) también estudia las consecuencias de los centros de distribución en la industria de los supermercados en los Estados Unidos.

¹⁷ Sin embargo, Lira y Ugarte (2007) encuentran que la razón

$$\frac{\text{gastos de administración y ventas}}{\text{ingresos}},$$

una *proxie* de costos variables, cayó desde 22% en 1998 hasta 11% en 2006.

la caída de costos marginales estimando una relación concentración-precio en la medida en que, al mismo tiempo, uno se haga cargo del cambio estructural. La aparición de cadenas con centro de distribución en distintas ciudades de Chile en momentos distintos permite hacerse cargo del cambio estructural.

Mostramos que, manteniendo constante la concentración, la aparición de la primera cadena con un centro de distribución nacional hace caer el precio relativo de los alimentos 10,8%¹⁸. Y si a la primera cadena se le agrega la segunda, el precio relativo de los alimentos cae 20,9% en total.

Más aun. Si en una ciudad no hay ninguna cadena con un centro de distribución nacional, y el número equivalente de firmas cae en uno, el precio relativo de los alimentos aumenta en 2,8% —ésta es la tradicional relación concentración-precio—¹⁹. Sin embargo, una vez que aparece la primera cadena con un centro de distribución nacional, la relación concentración-precio se atenúa: si el número equivalente de firmas cae en uno, el precio relativo de los alimentos aumenta 1,4%. La presencia de la segunda cadena restringe el aumento a sólo 0,4%. En realidad, un test de Wald no permite rechazar la hipótesis nula de que la relación concentración-precio desaparece.

Por eso, aun si al completarse el ajuste el número equivalente de firmas cae en dos, la presencia de dos cadenas hace caer el precio relativo en 20,1% —magnitud algo mayor que la caída del precio

¹⁸ En adelante usaremos el término “aparición” de una cadena con centro de distribución nacional en una ciudad dada. La aparición puede ocurrir por entrada (v. gr. D&S instala su primer supermercado en Copiapó en 2005 y lo abastece desde su centro de distribución, construido en 1997). O bien porque una cadena que ya atiende a una ciudad instala su centro de distribución (v.gr. una cadena con centro de distribución nacional apareció en Chillán en 2000 cuando Santa Isabel instaló su centro de distribución, a pesar de que Santa Isabel ya estaba presente en esa ciudad).

¹⁹ La concentración se mide tradicionalmente con el índice de Herfindahl-Hirschman. Se define el índice de Herfindahl-Hirschman como

$$\mathcal{H} = \sum_{i=1}^n s_i^2,$$

donde $s_i \in [0,1]$ es la participación de mercado de la i ésima empresa. El número equivalente de firmas es igual a $\frac{1}{\mathcal{H}}$ (véase a Adelman, 1969) —es el número de firmas con igual participación de mercado que da por resultado un valor particular del índice de Herfindahl-Hirschman—. En adelante usaremos el número equivalente de firmas porque es más fácil pensar en términos de número de firmas que en términos de un índice abstracto.

relativo de los alimentos a nivel nacional pero de orden de magnitud similar—. Así, el precio relativo de los alimentos cae fuertemente con la presencia de dos cadenas con centro de distribución nacional y la relación concentración-precio se atenúa al punto de casi desaparecer —es como si la competencia fuera perfecta—.

En conclusión, nuestros resultados indican que las cadenas con centro de distribución nacional han hecho caer significativa y permanentemente el precio relativo de los alimentos y que la concentración aguas abajo no ha variado mayormente durante estos últimos ocho años. Por cierto, a nivel nacional las ventas se han concentrado, porque hay cuatro cadenas que tienen tiendas de supermercado en la mayoría de las ciudades. En esencia, nuestros resultados sugieren que cuando hay dos cadenas con centro de distribución nacional en una ciudad, la competencia en precios es mucho más intensa que antes.

La transformación de la industria de los supermercados chilena y su evolución reciente ha sido bastante estudiada²⁰. Los trabajos más cercanos al nuestro son los de Lira, Rivero y Vergara (2007) y Lira, Ugarte y Vergara (2007 y 2008). El primer trabajo estimó el efecto de la entrada de una tienda de hipermercado sobre el precio relativo de los alimentos con un panel de 15 ciudades chilenas entre 1998 y 2004. Encontraron que la apertura de un hipermercado hace caer el precio relativo de los alimentos entre 7 y 11%. Lira, Ugarte y Vergara (2007) controlaron además por la concentración en cada ciudad con el índice de Herfindahl-Hirschman y extendieron el panel hasta el segundo trimestre de 2006. Tal como nosotros, encontraron que el efecto de la entrada (en este caso de un hipermercado) es un orden de magnitud mayor que el efecto de quitar una firma equivalente. Lira, Ugarte y Vergara (2008), por su parte, confirman que los precios caen en una ciudad con la entrada de la primera cadena nacional, y vuelven a caer cuando entra la segunda. Más aun, a medida que la suma de la participación en las ventas de D&S y Cencosud aumenta, los precios caen aun más. Por último, nuestro trabajo también está relacionado con el de Gómez-Lobo y González (2007), quienes estiman una relación concentración-precio. Ellos obtienen resultados un tanto diferentes a los nuestros. Para explicar el porqué de las diferencias, en el Apéndice B comentamos detalladamente este estudio.

²⁰ Véanse, por ejemplo, Calderón (2006), Coloma *et al.* (2007), Faiguenbaum *et al.* (2004), Galetovic y Sanhueza (2006), Lira (2005), Rojas (2007) y Lira y Ugarte (2007).

1.4. El resto de este trabajo

El resto de este trabajo explica la teoría (sección 2). Luego explica cómo estimar la relación concentración-precio cuando una industria vive un cambio estructural, y por qué cuando se ignora ese cambio se introduce un sesgo por variables omitidas (sección 3). En la sección 4 estimamos el efecto directo de la presencia de cadenas con centro de distribución. En la sección 5 discutimos varias implicancias de nuestros resultados que permiten poner en perspectiva lo ocurrido en la industria de los supermercados entre 1998 y 2006. Finalmente, en un epílogo comentamos brevemente un fallo reciente del Tribunal de la Libre Competencia.

2. LA RELACIÓN CONCENTRACIÓN-PRECIO Y LA ESTRUCTURA INDUSTRIAL DE EQUILIBRIO

Nuestro análisis del cambio estructural se basa en la estimación de una relación concentración-precio estándar. En esta sección aplicamos las ideas desarrolladas por Sutton (1991) sobre los determinantes de la estructura industrial de equilibrio para entender las consecuencias del cambio estructural sobre la relación concentración-precio²¹. Este análisis de equilibrio ilustra la mecánica de los cambios, fundamenta la estimación econométrica y advierte sobre los posibles errores de especificación que se pueden cometer.

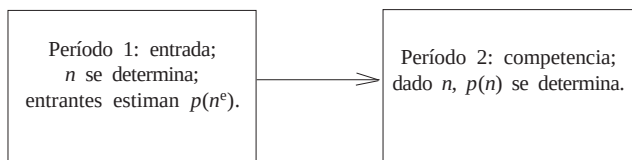
2.1. Estructura industrial de equilibrio

En el modelo más simple de estructura industrial de equilibrio las firmas son idénticas y el tiempo se divide en dos períodos: en el primero (el largo plazo) las firmas deciden si acaso entran al mercado. En el segundo (el corto plazo), el número fijo de firmas que entraron compete (véase el Gráfico N° 2).

En este modelo las condiciones de equilibrio son tres. La primera dice que en el corto plazo (período 2) el precio de mercado del bien será igual al costo marginal aumentado por el margen precio-costos

²¹ Véase a Symeonidis (2002, cap. 4) para una formulación aun más general que la nuestra.

GRÁFICO N° 2: EL MODELO DE DOS PERÍODOS



marginal de equilibrio. Sea p el precio de mercado, q la cantidad producida por la firma y c_{mg} la función de costo marginal. Entonces

$$p = [1 + v(n; \tau(\theta))] \cdot c_{\text{mg}}(q; \theta). \quad (2.1)$$

Donde θ es un vector de parámetros tecnológicos que afectan a la función de costos; así, por convención, mientras mayor sea un componente θ del vector, menor será el costo marginal y medio, todo lo demás constante; y $v(n; \tau(\theta))$ es el margen o *mark up* sobre costo marginal que, supondremos, es función de n , el número de firmas activas, y $\tau(\theta)$, una medida de la intensidad de la competencia en precios (este concepto se explicará en la siguiente subsección), que también depende, en principio, del vector de parámetros tecnológicos θ .

La segunda condición es que la cantidad demandada sea igual a la cantidad ofrecida por las n empresas en el mercado, a saber

$$D(p) = nq, \quad (2.2)$$

donde D es la función de demanda.

Por último, en el equilibrio de largo plazo entrarán firmas hasta que cubran exactamente los costos de establecerse. Si para entrar en el período 1 se necesita invertir $\sigma(\theta)$, la condición de cero utilidades es

$$[p - c_{\text{me}}(q; \theta)] \times q = \sigma(\theta), \quad (2.3)$$

donde $c_{\text{me}}(q; \theta)$ es el costo medio de corto plazo de producir q . Vale decir, en este mercado hay libre entrada: cualquiera que pague el costo de entrar $\sigma(\theta)$ puede entrar.

Ahora bien, las variables endógenas son p , q y n . La combinación (p^*, q^*, n^*) es de equilibrio cuando satisface simultáneamente (2.1), (2.2) y (2.3). Estas tres condiciones son estándares, pero conviene mirarlás desde una perspectiva algo distinta de la habitual.

Para comenzar, nótese que (2.1) y (2.2) son condiciones de equilibrio de corto plazo —vale decir, se cumplirán en todo momento, independientemente de si la industria esté o no en equilibrio de largo plazo—. La razón es que en el corto plazo el número de firmas es fijo y, dado n , podemos determinar el precio de equilibrio y la cantidad producida por cada firma.

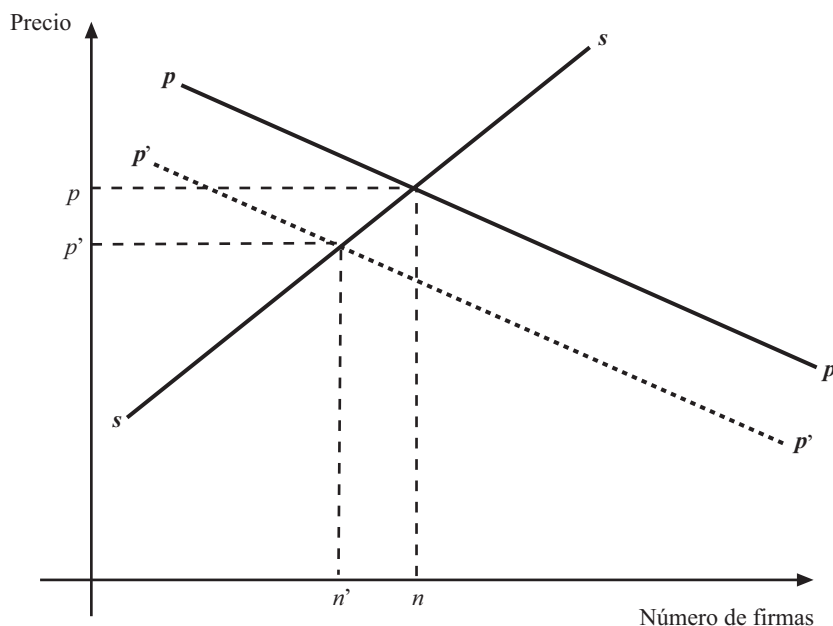
Para el análisis antimonopolio es crucial la relación entre n y p —la relación concentración-precio—. De la gran mayoría de los modelos de competencia se obtendrá que si las funciones de costo y demanda satisfacen condiciones estándares, el precio de equilibrio será mayor mientras menos firmas participen en el mercado²². En el Gráfico N° 3 se expresa esta relación con la curva pp : mientras menor es n mayor es p .

Como se dijo, la pendiente negativa de la curva pp es predicha por casi cualquier modelo teórico (véase Sutton [1991]) y tiene fuerte respaldo empírico (véase por ejemplo Weiss [1989]). De un lado, a medida que aumenta el número de firmas el margen v debiera caer (por ejemplo, así ocurre en el modelo estándar de Cournot). Es decir, en términos de la expresión (2.1), $v_n < 0$, vale decir, el precio cae a medida que aumenta el número de firmas. Del otro lado, todo lo demás constante, la participación de mercado y la cantidad producida por cada firma debieran ser menores. Por eso, el costo marginal de cada firma debiera ser menor y, también por eso, mientras mayor sean, menor será el precio de equilibrio.

Es importante precisar que la teoría deduce y la evidencia empírica reporta una relación *todo lo demás constante*: a medida que cae el número de firmas el precio de equilibrio es mayor. El “todo lo demás constante” indica que se trata de una relación de corto plazo que supone variaciones exógenas del número de firmas. Es por eso que tiene sentido estimar una relación concentración precio.

²² Esta regularidad aparece, por ejemplo, en el modelo estándar de Cournot, pero también en una serie de otros modelos tales como los de productos diferenciados à la Salop, de variaciones conjeturales, el *supply function equilibria* de Klemperer y Meyer (1989). Y, más importante, ha sido establecida empíricamente por una serie de estudios, entre ellos el clásico de Leonard Weiss (1989). Véase Gómez-Lobo y González (2007, Cuadro N° 1) para una lista de estudios sobre esta relación.

GRÁFICO N° 3: ESTRUCTURA INDUSTRIAL DE EQUILIBRIO Y LAS CONSECUENCIAS DE LA COMPETENCIA MÁS INTENSA



Ahora bien, en el corto plazo es claro que n es exógeno. Pero si la entrada al mercado es libre, la estructura de equilibrio también determina n —en el largo plazo la concentración es una variable endógena—²³. Eso no impide estimar la relación concentración-precio, pero implica que la curva pp no basta para estudiar los determinantes de la estructura industrial de equilibrio.

Para completar el modelo, por tanto, es necesaria la condición de equilibrio de largo plazo (2.3) que determina n . Aquí no hay nada nuevo, excepto que esta condición implica que mientras mayor sea el precio de equilibrio de largo plazo, *mayor* será el número de firmas —vale decir, la relación es opuesta a la estándar “menos firmas-

²³ Vale la pena precisar que la entrada libre no significa que sea gratis, sino sólo que es libre de entrar quien esté dispuesto a pagar los costos de entrada.

mayor precio”—²⁴. Vale la pena detenerse un instante para apreciar por qué.

Una manera alternativa de interpretar la condición (2.3), $[p - c_{me}(q; \theta)] \times q = \sigma(\theta)$, es que en equilibrio de largo plazo el precio p debe ser tal que el margen por venta $[p - c_{me}(q; \theta)]$ multiplicado por el volumen q debe cubrir el costo de entrada $\sigma(\theta)$. Esto permite apreciar que, *grosso modo*, mientras mayor sea el precio, el volumen q necesario para cubrir $\sigma(\theta)$ será menor.

Ahora bien, dado un precio p , la cantidad demandada en el mercado es $D(p)$ y el volumen por firma es $q = \frac{D(p)}{n}$. Por eso, podemos volver a escribir la condición (2.3) como

$$\{p - c_{me}[\frac{D(p)}{n}, \theta]\} \times \frac{D(p)}{n} = \sigma(\theta).$$

Es fácil apreciar ahora que si el volumen por firma cae porque el precio de largo plazo es mayor, entonces “cabén” más firmas en el mercado. En el Gráfico N° 3 se expresa esta relación con la curva ss: mientras mayor es n mayor es p .

La estructura de equilibrio se encuentra donde las curvas pp y ss se intersectan (véase el Gráfico N° 3). Esto permite separar el análisis en dos partes: de un lado, la curva pp resume cómo compiten las firmas que ya entraron al mercado. En el corto plazo, n es fijo, sólo los costos marginales son relevantes y el equilibrio de la industria ocurre sobre la curva pp . Del otro lado, la curva ss resume los determinantes de la entrada al mercado. En equilibrio de largo plazo la competencia de corto plazo debiera entregar márgenes precio-costo medio suficientes para que las firmas cubran sus costos de entrada y obtengan rentabilidades normales. Aquí ya no son importantes los costos marginales sino los costos medios.

²⁴ Demostración: Sean $[p - c_{me}(q)]D(p)$, las utilidades agregadas de todas las firmas al precio p . Si los costos de inversión son iguales a σ , entonces para que las firmas obtengan cero utilidades se debe cumplir que

$$[p - c_{me}(q)] \frac{D(p)}{m} \equiv \sigma.$$

Ahora bien, bajo condiciones estándares, mientras p sea menor que el precio monopolístico, $[p - c_{me}(q)]D(p)$ es creciente en p y decreciente en m , lo que establece el resultado.

2.2. Competencia en precios

En el análisis de la estructura industrial de equilibrio son centrales la posición y la pendiente de la curva pp . La pendiente depende de la magnitud de la derivada v_n y de la pendiente de la curva de costo marginal. La posición de la curva, en tanto, depende de lo que Sutton (1991) llama “la intensidad de la competencia en precios” (*toughness of price competition*), $\tau(\theta)$. A continuación explicamos este concepto.

La intensidad de la competencia en precios. Consideremos primero la intensidad de la competencia en precios y recordemos que en el equilibrio de corto plazo

$$p = [1 + v(n; \tau(\theta))] \cdot c_{\text{mg}}(q(n); \theta),$$

donde la producción de cada firma depende de n . Así, mientras mayor es v , más intensa es la competencia y menor el margen precio-costo marginal de equilibrio para cada n . Por eso, cuando $\tau(\theta)$ aumenta, la curva pp se desplaza hacia abajo —para cada n , el precio de equilibrio es menor—.

¿De qué depende la intensidad de la competencia en precios? La legión de modelos que ha desarrollado la teoría moderna de la Organización Industrial puede entenderse como una exploración sistemática de sus determinantes. Sabemos, por ejemplo, que la diferenciación de productos tiende a relajarla, lo mismo que los costos de cambiarse de proveedor (los así llamados *switching costs*), la colusión o el hecho de que los clientes deban incurrir en costos de traslado para llegar a los distintos proveedores. Pero, en último término, la intensidad de la competencia en precios siempre depende de cuánto gane una empresa si compite más agresivamente. Si gana mucho, entonces la competencia en precios será intensa; y lo opuesto será cierto si gana poco.

Este principio se puede ilustrar con una identidad muy simple en un modelo de productos homogéneos donde se compite en cantidades. La ganancia obtenida por la empresa i si produce Δq_i más, llamémosla $\Delta \pi_i$, es igual a la diferencia entre el aumento de los ingresos (ΔI_i) y el aumento de costos (ΔC_i). Es decir

$$\Delta\pi_i \equiv \Delta I_i - \Delta C_i.$$

Esta diferencia se puede descomponer de la siguiente forma:

$$\Delta I_i - \Delta C_i \approx (q_i \cdot \frac{dp}{dq_i} + p) \Delta q_i - c_{mg} \Delta q_i = [(p - c_{mg}) + q \frac{dp}{dq_i}] \Delta q_i. \quad (2.4)$$

El primer término de la expresión (2.4) indica que una desviación unilateral aumenta las ventas de la empresa; cuánto gane dependerá del margen. La segunda parte indica que una desviación unilateral disminuye el ingreso generado por q , cantidad que la empresa hubiera vendido de todos modos. Así, un margen $p - c_{mg}$ grande o una respuesta apreciable del precio a variaciones de la cantidad ($|\frac{dp}{dq_i}|$ grande) implican que la competencia en precios es intensa.

Para apreciar cómo se puede usar esta identidad para entender los determinantes de la intensidad de la competencia en precios, examinamos a continuación cuatro ejemplos.

Ejemplo 1: Considérese el ejemplo canónico (aunque extremo) de competencia a la Bertrand entre empresas cuyos costos medios son iguales y constantes y que producen un bien homogéneo. En ese caso $|\frac{dp}{dq_i}| = 0$ y $(p - c_{mg}) \cdot \Delta q_i$ es “grande”, a menos que $p = c_{mg}$. Por eso, la competencia es intensa y los precios tales que $p - c_{me} > 0$ son insostenibles.

Ejemplo 2: De manera similar, en un mercado perfectamente competitivo $|\frac{dp}{dq_i}| = 0$. Por lo tanto, los márgenes por encima de $p - c_{mg} > 0$ son insostenibles aun en el corto plazo, porque se puede vender mucho más sin perder ingresos por las ventas que se hubieran hecho de todos modos.

Ejemplo 3: Por el contrario, supóngase que cambiarse de proveedor es engorroso porque hay que romper un contrato y entrevistar-se con vendedores de la competencia para averiguar condiciones y precios. En ese caso $|\frac{dp}{dq_i}|$ es grande —un pequeño aumento de las ventas implica una gran caída del precio— y, por eso, disminuyen fuertemente el margen y los ingresos por ventas a clientes que ya se tienen. Por tanto, la competencia en precios no es intensa.

Ejemplo 4: Por último, considérese el caso canónico de la colusión sostenida por castigos en un juego repetido. La colusión aumenta el margen $p - c_{mg}$; el rol del castigo es que $|\frac{dp}{dq_i}|$ sea grande en el largo plazo.

Es importante notar que en algunos casos la intensidad de la competencia en precios depende de parámetros estructurales (o exógenos), que son independientes de las decisiones de las empresas. Por ejemplo, la intensidad de la competencia entre tiendas de *retail* de una ciudad depende de los costos de ir de una a otra, y son influenciados por la disponibilidad de medios de transporte. En otros casos, sin embargo, las empresas toman decisiones estratégicas para relajar la competencia. Por ejemplo, una de las razones que justifican elegir un estándar técnico distinto al de un competidor es aumentar los costos de cambiarse.

Costos marginales. La posición de la curva pp también depende del costo marginal. Todo lo demás constante, un cambio tecnológico que los disminuya también debiera disminuir directamente el precio de equilibrio dado el número de firmas n .

La intensidad de la competencia en precios y la pendiente de la curva pp . Por último, un cambio en la intensidad de la competencia en precios también podría afectar la pendiente de la curva pp . Formalmente, la magnitud de este cambio se mide por la derivada cruzada $v_{n,\tau} < 0$.

¿Por qué podría ocurrir que la competencia en precios más intensa atenúe la relación entre concentración y precio? Considérese un cambio de θ tal que la curva de costo marginal de cada firma caiga y se aplane. En ese caso, la competencia en precios es más intensa dado n , por las razones que se deducen de la expresión (2.4). Al mismo tiempo, ahora el precio debería aumentar menos si sale una firma, porque para cada firma el costo de aumentar la producción un poco crece lentamente al ser más plana la curva de costo marginal. Líneas abajo testearémos esta hipótesis en el caso de la industria de los supermercados entre 1998 y 2006.

Una breve digresión sobre mercados desafiables. Para terminar, conviene explicar por qué este análisis de la estructura de mercado de equilibrio es distinto de la teoría de los mercados desafiables de Baumol *et al.* (1982). Tanto en esta teoría como en la de mercados desafiables la entrada juega un rol primordial. Sin embargo, en este análisis los precios responden a la entrada efectiva, mientras que en la de mercados desafiables, a la entrada potencial. Por eso, la teoría de los mercados desafiables implica que la curva pp es plana al nivel del costo medio de largo plazo: da lo mismo el número de empresas, el precio es siempre el mismo y determinado por la amenaza de entrada. En esta teoría, por contraste, las firmas compiten y afectan el equilibrio sólo si están dentro del mercado —la entrada no lo influye hasta que se materializa—. Precisamente por eso es posible estimar una relación concentración-precio suponiendo que el número de firmas es exógeno.

2.3. La relación concentración-precio y los cambios estructurales

Menores precios y mayor concentración. Como se vio líneas arriba, la estructura de equilibrio se encuentra donde se intersectan la curva pp y la curva ss . Pero la implicancia más relevante para lo que aquí nos interesa es ésta: en el largo plazo la concentración es mayor mientras más intensa sea la competencia en precios.

Para entender por qué, es conveniente volver al Gráfico N° 3. Supóngase un cambio “tecnológico” que no afecte los costos pero intensifique la competencia en precios ($\tau(\theta)$ aumenta). Cuando esto ocurre el precio de equilibrio cae para cada n —la curva pp se desplaza hacia abajo—. Si el número de firmas permaneciera constante, el margen precio-costo medio ya no sería suficiente para cubrir el costo de entrada $\sigma(\theta)$. Para cubrirlo, el volumen vendido por cada firma debe aumentar, y eso sólo es posible si el número de firmas cae desde n hasta n' . Por eso, es perfectamente posible que en un mercado se observen episodios donde aumente simultáneamente la concentración y caigan los precios. Obviamente no se trata de que la mayor concentración cause la caída en precios. El punto es que un tercer factor (en este caso la competencia en precios más intensa) puede hacer caer los precios y aumentar la concentración simultáneamente.

Cambios de los costos marginales. De manera similar, una caída del costo marginal desplaza la curva *pp* hacia abajo y posiblemente disminuya su pendiente. Sin embargo, la concentración no caerá necesariamente en equilibrio de largo plazo, porque al caer los costos la curva *ss* se desplaza hacia la derecha. Por eso, aunque el efecto sobre la *pp* es similar al de un aumento en la intensidad de la competencia en precios, el efecto sobre el equilibrio de largo plazo es distinto.

3. ESTIMACIÓN DE LA PENDIENTE DE LA CURVA *pp* CUANDO HAY CAMBIO ESTRUCTURAL

3.1. Usando el modelo: la industria de los supermercados 1998-2006

Nuestro modelo se puede usar para ilustrar las implicancias observables de los cambios estructurales que afectaron a la industria de los supermercados entre 1998 y 2006. Por cierto, en la breve discusión que sigue no pretendemos usarlo para describir la evolución de la industria. El modelo es insuficiente, entre otras cosas, porque ignora la heterogeneidad entre firmas. Por eso, el propósito de lo que sigue sólo es ilustrar aquellos efectos que luego se estimarán empíricamente.

3.2. Identificación y estimación de las curvas *pp* y *ss*

¿Se puede estimar un modelo como el descrito? Estimar la curva *ss* es muy difícil porque sería necesario una sección cruzada de industrias con costos medios y de entrada similares, pero con distintas intensidades de competencia en precio. Medir directamente la intensidad de la competencia en precios es casi imposible, lo que impide estimar.

En cambio, es posible estimar la curva *pp*. En efecto, cuando se trata de la misma industria, pero existen suficientes mercados distintos y separados temporal o geográficamente, es razonable pensar que la relación entre concentración y precios es similar en todas ellas. Si así fuera, y en vista de que esta relación opera en el corto plazo, bastaría con tomar la concentración como variable exógena; si la industria está

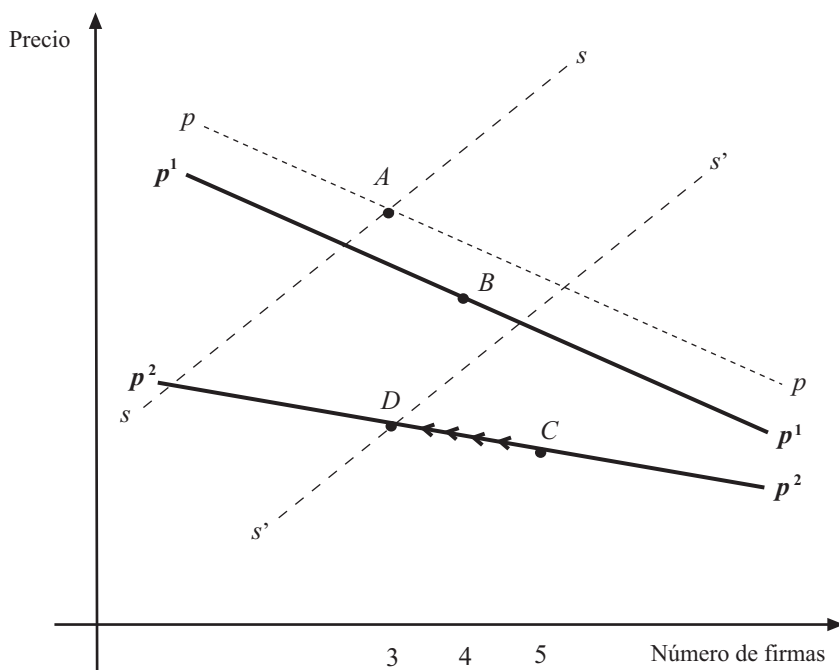
o no en equilibrio de largo plazo por movimientos de la curva ss es, en principio, irrelevante.

Sin embargo, en este caso es necesario hacerse cargo de los cambios estructurales que han ocurrido entre 1998 y 2006. En particular, nuestra tesis es que esos cambios han disminuido los costos marginales y, tal vez, la forma de competir y con ello la pendiente de la relación entre concentración y precios.

Las posibles consecuencias de estos cambios se pueden apreciar con la ayuda del Gráfico N° 4. Supongamos que antes de los cambios estructurales (v. gr. en 1996) la industria se encuentra en equilibrio en una ciudad dada en un punto A como con, digamos, tres firmas. Al ocurrir el cambio estructural suceden, en principio, cuatro cosas.

Primero, la curva ss relevante para firmas que cuentan con la nueva tecnología se desplaza hacia la derecha. Este desplazamiento indica que es rentable entrar con la nueva tecnología en esa ciudad a

GRÁFICO N° 4: ESTRUCTURA INDUSTRIAL Y CAMBIO ESTRUCTURAL EN LA INDUSTRIA DE LOS SUPERMERCADOS



los precios iniciales. Sin embargo, desde el punto de vista del equilibrio de corto plazo el desplazamiento de la curva ss es irrelevante mientras no ocurra la entrada.

Segundo, con la aparición de la primera firma que tiene costos más bajos (ya sea porque entra o bien porque instala su centro de distribución), la curva pp se desplaza hacia abajo hasta p^1p^1 —para cada número de firmas dado, el precio de equilibrio debiera ser más bajo—. Si la entrada aumenta el número de firmas (es decir, no ocurre por adquisición de una cadena existente o porque la cadena ya está presente, pero recién instala su centro de distribución), además habrá un desplazamiento a lo largo de la nueva curva, y el número de firmas aumentará de tres a cuatro hasta el punto B , lo que hará caer los precios aún más. De manera similar, la entrada de la segunda cadena debiera desplazar la curva pp hacia abajo nuevamente hasta p^2p^2 —la competencia en precios entre supermercados debiera ser más intensa si hay dos cadenas con centro de distribución que cuando hay una sola cadena—. Si así ocurre, el efecto ya descrito vuelve a darse. Y si la entrada aumenta el número de firmas, el precio caerá aun más, y en el gráfico nos movemos a un punto tal como C .

El tercer efecto posible es que la entrada de competidores con costos marginales más bajos reduzca la pendiente de la curva pp y atenúe la tradicional relación concentración-precio. Esto no es impensable, porque la nueva tecnología reduce los costos marginales y, por lo tanto, aumenta el margen precio-costo marginal a cada precio. Las regresiones que reportamos líneas abajo indican que esto ocurre con la aparición de la segunda cadena con centro de distribución nacional.

Por último, el Gráfico N° 4 muestra el cuarto posible efecto del cambio estructural, a saber: que ocurra un ajuste con salida de firmas. Si la nueva curva ss es como $s's'$ en el Gráfico N° 4, un punto como C es insostenible en el largo plazo y algunas firmas saldrán ya sea por quiebra, cierre o adquisición. El precio entonces subirá, pero en el largo plazo será menor que el precio inicial en D .

De lo anterior se sigue que hay tres implicancias observables que se pueden testear.

Implicancia 1. Todo lo demás constante, el precio relativo de los alimentos en una ciudad dada cae cuando aparece una cadena con un centro de distribución nacional.

Implicancia 2. Todo lo demás constante, el precio relativo de los alimentos en una ciudad dada cae aun más con la aparición de la segunda cadena con un centro de distribución nacional.

Implicancia 3. Todo lo demás constante, la presencia de una o dos cadenas con centro de distribución atenúa la relación concentración-precio.

En lo que sigue testaremos estas tres implicancias.

3.3. Posibles sesgos

No observables. Antes de seguir, es conveniente discutir sobre el posible sesgo de simultaneidad al estimar la relación entre concentración y precio. Se sabe que la estimación con datos de sección cruzada y mínimos cuadrados ordinarios dará por resultado un coeficiente sesgado cuando existan no observables que afectan simultáneamente al precio y la concentración (véase, por ejemplo, Bresnahan, 1989). En particular, cuando la concentración se mide mediante el coeficiente de Herfindahl de las ventas, los cambios de precio también la afectan. Evans *et al.* (1993) y Singh y Zhu (2006) proponen métodos para corregir ese sesgo. En nuestro caso, además de usar un índice Herfindahl construido con la participación en el número total de cajas, corregiremos por efectos fijos, lo que debiera ser suficiente para evitar este sesgo.

Simultaneidad de concentración y precio. De acuerdo con nuestro modelo, en el largo plazo la concentración y el precio relativo de los alimentos son variables endógenas determinadas por parámetros estructurales que las afectan simultáneamente a ambas. ¿No impide esto estimar la relación concentración-precio?

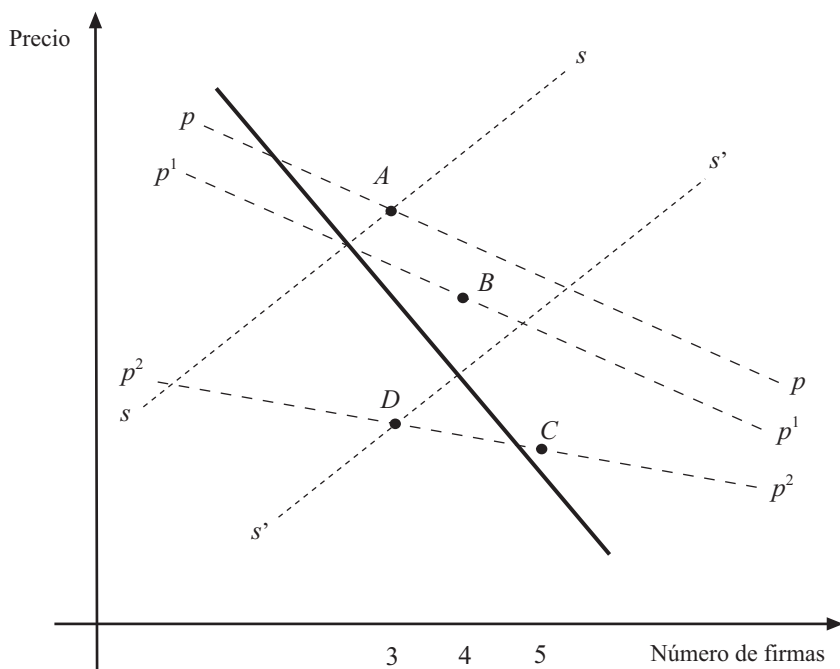
Como ya se dijo líneas arriba, desde el punto de vista económico las variaciones de la concentración en el corto plazo son exógenas, porque sólo compiten las firmas que ya están dentro del mercado. Por eso, en tanto no haya entrada, la posición de la curva *ss* es irrelevante —el equilibrio de corto plazo ocurre sobre la curva *pp*—.

Más aun, el hecho de que la curva *ss* se desplace a consecuencia de la entrada de los centros de distribución, pero que, por las razones que sean, la entrada tome más tiempo en algunas ciudades que en

otras, es una oportunidad desde el punto de vista de la estimación. En efecto, la variación temporal de la aparición de cadenas con centro de distribución nacional es la que permite estimar el efecto del cambio estructural sobre la relación concentración-precio.

Cambio estructural y sesgo por variables omitidas. La tercera fuente de sesgos ocurre cuando se estima la relación concentración-precio sin controlar por las consecuencias del cambio estructural que revisamos líneas arriba. El Gráfico N° 5 es una reproducción del Gráfico N° 4, pero con la tonalidad de las curvas pp y ss atenuada. Se aprecia en el gráfico que una regresión que no controle por el cambio estructural les ajustará una recta a los puntos A , B , C y D y, tal como se ve en el gráfico, sobrestimaré la pendiente de la curva pp . En otras palabras, si se omite el cambio estructural, la regresión fuerza a la pendiente de la curva pp a capturar estos efectos. Veremos líneas abajo que en el caso que nos ocupa la magnitud del sesgo es considerable.

GRÁFICO N° 5: EL SESGO POR OMISIÓN DE VARIABLES CUANDO HAY CAMBIO ESTRUCTURAL



4. ESTIMACIÓN Y RESULTADOS

En esta sección estimamos un panel que permite testear las tres implicancias observables. Para eso necesitamos información sobre el precio de los alimentos en cada ciudad, la concentración y la presencia de tiendas de cadenas con centro de distribución nacional. Describimos los datos a continuación.

4.1. Datos

Salvo los datos de fecha de aparición de tiendas de cadena con centro de distribución, todos los restantes nos fueron gentilmente facilitados por Andrés Gómez-Lobo y Aldo González (a través del Honorable Tribunal de Defensa de la Libre Competencia), y corresponden a los que utilizaron para estimar su panel en 2007.

4.1.1. Precios y concentración

El precio relativo de los alimentos. Los datos de precios por ciudad se obtuvieron del *Anuario de precios* del Instituto Nacional de Estadísticas. El *Anuario* incluye precios mensuales de 95 productos alimenticios en 24 ciudades de Chile entre enero de 1998 y marzo de 2006. Gómez-Lobo y González (2007) siguieron a Lira *et al.* (2007) e incluyeron en su base de datos sólo 52 productos comercializados por supermercados, aquellos con precios reportados durante todo el período. Nosotros hacemos lo mismo.

El precio relativo de los alimentos, la variable dependiente en las regresiones, es el índice de precios de estos 52 productos deflactados por el IPC, es decir

$$p_{i,t} \equiv \frac{P_{i,t}}{IPC_t},$$

donde $P_{i,t}$ es el valor de la canasta en la ciudad i durante el mes t e IPC_t es el índice de precios al consumidor durante el mes t .

La medida de concentración. Para el análisis estadístico de la relación concentración-precio, utilizaremos el número equivalente de firmas (NEF), definido como el inverso del índice de Herfindahl-Hirschman, es decir

$$NEF_i = \frac{1}{\mathcal{H}_i},$$

con $\mathcal{H}_i = \sum_{j=1}^N s_{i,j}^2$ y $s_{i,j}$ es la participación del supermercado j en la ciudad i . La participación de mercado de cada cadena de supermercados se mide con la participación en el número total de cajas. Usamos el número equivalente de firmas porque así es más fácil interpretar económicamente el coeficiente estimado de la relación concentración-precio.

4.1.2. Describiendo los datos

El Cuadro N° 3 muestra los estadísticos descriptivos del precio relativo de los alimentos y de la concentración. El precio relativo promedio de la canasta de alimentos es 115,06, con un mínimo de 95,18 y un máximo de 150,61. Por su parte, el promedio del número equivalente de firmas en las 24 ciudades es 3,87, con un mínimo de una firma y un máximo de 7,75.

Evolución de la concentración. Antes de las regresiones es interesante examinar la evolución del precio relativo de los alimentos y de la concentración entre 1998 y 2006. La última línea del Cuadro N° 4 muestra que en promedio la concentración no ha variado mayormente dentro de cada ciudad —la media anual del número equivalente de

CUADRO N° 3: ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Índice de Herfindahl - Hirschman	3.145	1.655	1.290	10.000
Número equivalente de firmas (NEF)	3,87	1,51	1	7,75
Precio relativo de alimentos	115,06	8,00	95,18	150,61

Nota: En todos los casos $n = 1.192$.

CUADRO N° 4: EVOLUCIÓN DEL NÚMERO EQUIVALENTE DE FIRMAS
(media anual)

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	
Antofagasta	2,0	2,9	2,9	3,0	3,0	2,8	2,8	2,9	3,2	Antofagasta
Arica	3,2	3,5	3,5	3,5	3,5	3,3	2,0	2,0	2,0	Arica
Chillán	4,2	4,2	4,2	4,2	4,2	4,2	4,2	3,1	3,0	Chillán
Coihaique	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,6	2,0	Coihaique
Concepción	5,7	5,7	5,7	5,7	5,7	5,7	5,0	4,8	4,8	Concepción
Copiapó	2,2	2,5	2,5	2,8	2,9	2,9	1,4	1,2	2,4	Copiapó
Curicó	-	-	-	-	3,1	3,1	4,7	4,7	4,7	Curicó
Iquique	3,6	3,7	3,7	3,7	3,7	3,6	3,4	3,4	3,4	Iquique
La Serena	2,8	2,8	2,8	2,7	2,8	2,7	2,4	2,4	3,0	La Serena
Linares	-	-	-	-	2,2	1,9	1,7	1,7	1,9	Linares
Los Andes	-	-	-	-	4,5	4,5	4,6	5,2	5,2	Los Andes
Los Ángeles	-	-	-	-	5,7	5,5	4,2	3,8	3,5	Los Ángeles
Osorno	3,8	3,8	3,7	3,4	3,2	4,3	4,3	4,3	4,3	Osorno
Puerto Montt	-	-	-	-	4,3	4,4	4,2	4,1	4,0	Puerto Montt
Punta Arenas	6,6	6,6	6,9	6,7	6,4	6,7	6,7	7,2	7,7	Punta Arenas
Quillota	-	-	-	-	2,6	2,6	2,7	4,3	4,3	Quillota
Rancagua	4,4	4,4	5,1	5,2	5,2	4,6	3,7	3,8	4,3	Rancagua
San Antonio	-	-	-	-	1,7	1,5	1,5	2,2	2,2	San Antonio
Santiago	5,7	5,4	5,6	5,8	6,1	6,1	4,7	4,4	4,4	Santiago
San Fernando	-	-	-	-	6,7	6,6	6,6	6,6	6,6	San Fernando
Talca	2,7	3,5	3,6	4,3	4,1	4,1	5,1	5,7	4,8	Talca
Temuco	5,4	5,4	5,4	5,4	5,2	5,3	5,0	4,7	4,6	Temuco
Valdivia	3,6	3,7	3,9	4,1	5,1	5,3	5,2	5,1	5,1	Valdivia
Valparaíso	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,4	2,2	2,2	2,1	Valparaíso
Media simple	3,7	3,8	3,9	4,0	4,0	4,0	3,8	3,8	3,9	Media simple

firmas se mueve entre 3,7 y 4,0—. Esta impresión se confirma mirando la evolución del número equivalente de firmas ciudad por ciudad. En algunas el número de firmas cae un tanto, en otras aumenta, pero la mayoría de los cambios es del orden de una firma equivalente.

Para testear formalmente la hipótesis de que la concentración no ha aumentado entre 1998 y 2006 hicimos un test de Kruskal-Wallis para el número equivalente de firmas (NEF)²⁵. La hipótesis nula es que

²⁵ El test no paramétrico de Kruskal-Wallis es una alternativa al test paramétrico Anova. Se usa para testear la hipótesis de que las materializaciones de una determinada variable aleatoria correspondientes a k muestras diferentes provienen del mismo modelo poblacional. Se trata de un test que está libre de la distribución en el sentido de que su distribución bajo la hipótesis nula no depende de la especificación completa de la función de distribución de probabilidad de la población de la cual fueron obtenidas las observaciones. Es, por ende, válido bajo supuestos bastante generales respecto de la población subyacente. El único requisito es que las muestras sean aleatorias. No exige las condiciones de homocedasticidad y normalidad necesarias para que se pueda aplicar Anova.

múltiples muestras (en este caso las nueve muestras anuales de, según sea al año, 16 ó 24) fueron generadas por el mismo modelo poblacional. Bajo la hipótesis nula, las diferentes muestras tienen, por ende, idénticas medianas. Los resultados de este test se reportan en el Cuadro N° A1 del Apéndice.

El test reportado en el Cuadro N° A1 indica que la mediana del número equivalente de firmas es la misma para cada año de la muestra. Tal como puede observarse, el estadígrafo χ^2 alcanza un valor de 0,974. Para ocho grados de libertad, el valor del estadístico p asociado es 0,9984, por lo que no es posible rechazar la hipótesis nula a ningún nivel estándar de significancia estadística.

En conclusión, y al contrario de lo que se podría creer a partir del aumento considerable de la concentración de las ventas de supermercado a nivel nacional, aguas abajo no han ocurrido grandes variaciones de la concentración. La explicación, por supuesto, es que las mismas dos cadenas (D&S y Cencosud) han ido ingresando progresivamente en las ciudades de Chile, pero en cada una de éstas otras cadenas locales han mantenido su participación.

Evolución del precio relativo. El Cuadro N° 5 muestra la evolución del precio relativo de los alimentos entre 1998 y 2006 en cada ciudad. La última línea muestra que el promedio simple anual cae fuertemente entre 1998 y 1999, continúa cayendo hasta 2002 y luego aumenta un tanto en 2005 y 2006²⁶. La caída del precio relativo también es aparente en ciudad por ciudad, especialmente entre 1998 y 1999.

Para testear formalmente la hipótesis de que el precio relativo cambió entre 1998 y 2006 también hicimos un test de Kruskal-Wallis para el precio relativo de los alimentos. Los resultados se presentan en el Apéndice A, Cuadro N° A2.

La hipótesis nula es que la distribución del precio promedio de la canasta es la misma para todos los años. Esta vez, sin embargo, la hipótesis nula se rechaza, pues el estadígrafo de χ^2 alcanza un valor de 61,998. Para ocho grados de libertad, el estadístico p es cercano a 0,0001. De esta forma, es posible rechazar la hipótesis nula a cualquier nivel estándar de significancia. Más aún, la diferencia de precios entre 1998 y 2006 resulta estadísticamente distinta de cero al 0,2%.

²⁶ Nótese que el promedio “anual” de 2006 se calcula con datos hasta marzo.

CUADRO N° 5: EVOLUCIÓN DEL PRECIO REAL DE LA CANASTA
(media anual)

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	
Antofagasta	144,1	120,4	116,9	111,3	113,9	118,2	117,8	120,2	122,0	Antofagasta
Arica	128,4	116,0	114,9	111,3	112,5	114,1	110,9	115,9	122,1	Arica
Chillán	126,4	113,0	110,9	105,8	105,6	105,6	107,3	108,4	113,9	Chillán
Coihaique	127,7	122,6	126,1	124,1	131,7	135,0	134,4	132,9	129,7	Coihaique
Concepción	126,8	114,0	109,0	107,6	110,2	107,5	108,9	114,1	118,2	Concepción
Copiapó	133,1	117,6	118,6	115,1	116,4	119,9	120,3	126,0	121,0	Copiapó
Curicó	-	-	-	-	108,6	108,8	107,0	112,9	114,6	Curicó
Iquique	137,8	121,9	116,5	112,8	115,7	113,2	111,8	113,4	119,1	Iquique
La Serena	133,0	110,5	114,6	107,9	110,3	111,8	112,3	112,6	115,1	La Serena
Linares	-	-	-	-	104,2	109,0	105,7	105,8	110,5	Linares
Los Andes	-	-	-	-	111,6	110,3	108,8	107,4	112,8	Los Andes
Los Ángeles	-	-	-	-	106,9	104,5	104,7	111,1	117,2	Los Ángeles
Osomo	-	-	-	-	108,0	110,0	109,7	110,7	111,6	Osomo
Puerto Montt	130,7	121,4	122,7	115,5	112,3	117,8	112,0	114,5	117,1	Puerto Montt
Punta Arenas	127,1	114,0	119,2	126,5	110,6	109,2	119,7	121,6	122,3	Punta Arenas
Quillota	-	-	-	-	114,2	113,7	115,1	113,1	118,0	Quillota
Rancagua	127,2	114,5	121,4	109,3	105,6	111,4	113,2	114,5	117,4	Rancagua
San Antonio	-	-	-	-	110,7	112,2	113,7	111,9	116,7	San Antonio
Santiago	115,7	117,1	115,3	113,5	113,2	114,9	115,3	116,4	121,3	Santiago
San Fernando	-	-	-	-	110,1	109,9	109,1	109,5	110,1	San Fernando
Talca	118,1	106,0	109,8	102,6	106,1	112,2	111,8	114,8	119,3	Talca
Temuco	119,4	110,1	113,6	110,9	112,1	114,7	108,9	110,1	117,2	Temuco
Valdivia	131,7	121,7	115,9	107,3	104,0	103,3	103,4	105,5	109,6	Valdivia
Valparaíso	131,6	123,9	120,8	117,1	117,9	114,2	112,1	113,7	118,1	Valparaíso
Media simple	128,7	116,5	116,6	112,4	111,3	112,6	112,2	114,0	117,3	Media simple

La presencia de cadenas con un centro de distribución nacional.

La última variable considerada es el año en que aparecen en cada ciudad tiendas de supermercado cuyo dueño es una cadena con un centro de distribución nacional. Cencosud nos proporcionó la fecha de inauguración de tiendas Jumbo y Santa Isabel. La información sobre presencia de tiendas de supermercado de D&S (Almac, Ekono y Líder) nos fue parcialmente proporcionada por Cencosud y completada con información proporcionada por D&S en sus reportes trimestrales y la *Form 20F* de la Securities and Exchange Commission de los Estados Unidos²⁷.

²⁷ Disponibles en www.dys.cl.

La información sobre presencia de cadenas con un centro de distribución nacional se resume en el Cuadro N° 6. Nótese que en la mayoría de las ciudades el número de cadenas con centro de distribución nacional aumenta en el año 2000. Esto ocurre porque ese año se inauguró el centro de distribución de Santa Isabel, cadena que sería adquirida por Cencosud en 2003. El centro de distribución de D&S se inauguró a fines de 1997.

CUADRO N° 6: EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE CADENAS CON CENTRO DE DISTRIBUCIÓN NACIONAL EN CADA CIUDAD

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	
Antofagasta	1	1	2	2	2	2	2	2	2	Antofagasta
Arica	1	1	2	2	2	2	2	2	2	Arica
Chillán	-	-	1	1	1	1	1	1	1	Chillán
Coihaique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Coihaique
Concepción	1	1	2	2	2	2	2	2	2	Concepción
Copiapó	-	-	-	-	-	-	-	1	2	Copiapó
Curicó	-	-	1	1	1	2	2	2	2	Curicó
Iquique	1	1	2	2	2	2	2	2	2	Iquique
La Serena	1	1	2	2	2	2	2	2	2	La Serena
Linares	-	-	1	1	1	1	1	1	2	Linares
Los Andes	-	-	1	1	1	1	1	1	2	Los Andes
Los Ángeles	-	-	1	1	2	2	2	2	2	Los Ángeles
	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	
Osorno	1	1	1	2	2	2	2	2	2	Osorno
Puerto Montt	-	-	1	1	2	2	2	2	2	Puerto Montt
Punta Arenas	-	-	-	-	-	-	1	1	1	Punta Arenas
Quillota	-	-	1	1	1	1	2	2	2	Quillota
Rancagua	1	1	2	2	2	2	2	2	2	Rancagua
San Antonio	-	-	-	-	-	-	-	-	-	San Antonio
Santiago	1	1	2	2	2	2	2	2	2	Santiago
San Fernando	-	-	-	1	1	1	1	1	1	San Fernando
Talca	1	1	2	2	2	2	2	2	2	Talca
Temuco	1	1	2	2	2	2	2	2	2	Temuco
Valdivia	-	-	1	1	2	2	2	2	2	Valdivia
Valparaíso	1	1	2	2	2	2	2	2	2	Valparaíso
	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	

Fuente: Cencosud.

4.2. Estimación y resultados

4.2.1. La ecuación a estimar

Nuestra estimación es un testeo de las implicancias observables de la aparición de cadenas con centro de distribución nacional, suponiendo que sus costos marginales son más bajos. Tal como se vio líneas arriba, esto implica que la competencia en precios se intensifica. La curva pp se desplaza hacia abajo y posiblemente se aplana.

Para testear estas implicancias estimaremos la siguiente ecuación de regresión:

$$\begin{aligned}
 p_{i,t} = & \alpha + \beta \times \text{NEF}_{i,t} \\
 & + \gamma_1 \times D_{i,t}^1 + \gamma_2 \times D_{i,t}^2 \\
 & + \delta_1 \times (D_{i,t}^1 \cdot \text{NEF}_{i,t}) + \delta_2 \times (D_{i,t}^2 \cdot \text{NEF}_{i,t}) \\
 & + \zeta_i + n_t + \varepsilon_{i,t}.
 \end{aligned} \tag{4.1}$$

$D_{i,t}^1$ es una *dummy* que toma el valor 1 desde el momento en que aparece la primera tienda de una cadena con un centro de distribución nacional en la ciudad i y cero para fechas anteriores²⁸. La magnitud del efecto sobre el precio relativo de los alimentos —el desplazamiento hacia abajo de la curva pp — es capturada por el coeficiente γ_1 , el que debería ser menor que cero si nuestra tesis es correcta.

De manera similar, $D_{i,t}^2$ es una *dummy* que toma el valor de 1 a partir de la aparición de la segunda tienda de una cadena con un centro de distribución nacional en la ciudad i y cero para fechas anteriores. La magnitud del efecto sobre el precio relativo de los alimentos —la caída adicional de la curva pp — es capturada por el coeficiente γ_2 .

De particular interés son los coeficientes δ_1 y δ_2 , que capturan la interacción entre el número equivalente de firmas y la aparición de tiendas de cadenas con centro de distribución nacional, las *dummies* $D_{i,t}^1$ y $D_{i,t}^2$. Nótese que

$$\frac{\partial E(p_{i,t})}{\partial \text{NEF}_{i,t}} = \beta + \delta_1 \times D_{i,t}^1 + \delta_2 \times D_{i,t}^2.$$

²⁸ Como ya se dijo, la “aparición” puede ocurrir porque una cadena que ya cuenta con un centro de distribución instala su primera tienda en la ciudad; porque una cadena que ya tiene centro de distribución nacional adquiere una cadena que no lo tiene; o bien porque una cadena que ya está en una ciudad dada comienza a operar un centro de distribución nacional.

Claramente $\beta < 0$ —ésta es la tradicional relación concentración-precio—. Si la aparición en una ciudad de una o dos cadenas con centro de distribución nacional atenúa esa relación acercándola a la que se observaría en competencia perfecta, los coeficientes δ_1 y δ_2 deberían ser positivos.

4.2.2. Resultado de la estimación

La ecuación (4.1) se estimó con datos mensuales y trimestrales. Las variables trimestrales son promedios simples de las mensuales. Dadas las características de la muestra y la frecuencia de los datos, la estimación por efectos fijos intragrupos entrega estimadores consistentes y eficientes, por lo que calculamos la ecuación (4.1) por mínimos cuadrados del modelo intragrupos²⁹.

El Cuadro N° 7 reporta la estimación de la ecuación (4.1) incluyendo a las 24 ciudades, mientras que el Cuadro N° 8 reporta la estimación que excluye a Santiago³⁰.

En cada caso, la columna 1 reporta la regresión sin controlar por los efectos de la presencia de cadenas con centro de distribución. En cada caso, también, se reporta una regresión que no incluye los términos de interacción —éstas se reportan en las columnas pares (en cada caso 2, 4 y 6)—.

De un examen rápido de los Cuadros N° 7 y N° 8 se concluye que las estimaciones son estables, independientes de la periodicidad de los

²⁹ Los estimadores de efecto fijo corresponden a los de mínimos cuadrados ordinarios del modelo intragrupos y tienen las mismas propiedades. En particular, bajo los supuestos de regresores estrictamente estacionarios y de errores y regresores exógenos, β_{ef} converge en probabilidad a β_0 , el verdadero vector de parámetros poblacionales. Otra forma de ver esto es notando que los estimadores de efecto fijo son idénticos a los que se obtienen al usar LSDV (por *least square dummy variable regression*), que estima con mínimos cuadrados ordinarios utilizando una *dummy* para cada ζ_i .

³⁰ La razón que podría justificar excluir a Santiago es que por su tamaño (alrededor de 70.000 ha) podría contener más de un “mercado”. Como se puede ver en el Cuadro 3.3a en Galetovic y Sanhueza (2006), la segunda ciudad más grande de Chile es el Gran Valparaíso, que incluye a Valparaíso, Viña del Mar, Quilpué, Villa Alemana y Concón, que cubre apenas 10.669 ha.

Al mismo tiempo, es claro que una de las razones que justifican incluir a Santiago es que la aparición de cadenas con centro de distribución ocurrió en toda la ciudad más o menos al mismo tiempo. Por lo tanto, su inclusión da información adicional sobre el efecto en el precio relativo de los alimentos de las cadenas con un centro de distribución nacional.

CUADRO Nº 7: REGRESIONES CON SANTIAGO

Variable	Datos mensuales			Datos trimestrales		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
NEF	-1,42 (0,20) [0,000]	-0,82 (0,20) [0,000]	-3,15 (0,29) [0,000]	-1,68 (0,40) [0,000]	-0,87 (0,39) [0,003]	-3,24 (0,74) [0,000]
D ¹		-3,73 (0,52) [0,000]	-10,44 (1,39) [0,087]		-5,17 (0,97) [0,000]	-12,41 (2,72) [0,000]
D ²		-4,72 (0,43) [0,000]	-10,00 (0,86) [0,000]		-5,87 (0,79) [0,000]	-10,48 (1,68) [0,000]
D ¹ ×NEF			1,47 (0,29) [0,000]			1,59 (0,58) [0,006]
D ² ×NEF			1,40 (00,20) [0,000]			1,21 (00,38) [0,002]
<i>n</i>	986	986	986	663	663	663
R ² <i>within</i>	0,55	0,58	0,60	0,39	0,46	0,48
R ² <i>between</i>	0,30	0,25	0,20	0,01	0,16	0,16
R ² <i>overall</i>	0,45	0,47	0,44	0,23	0,35	0,32
Test de Wald						
$H_0 : \beta + \delta_1 + \delta_2 = 0$						
<i>F</i>			1,77			1,07
Estadístico <i>p</i>			[0,184]			[0,300]

Notas: (Desviación estándar en paréntesis.)
[Estadístico *p* en corchetes.]

datos o de si se incluye o excluye a Santiago. El coeficiente estimado del número equivalente de firmas ($\hat{\beta}$) es negativo y significativo a cualquier nivel estándar de significancia, resultado que no debiera sorprender³¹⁻³².

³¹ Nótese que la estimación controla por posibles cambios estructurales y por efectos fijos por ciudad y temporales. Por lo tanto, el coeficiente estimado $\hat{\beta}$ es un estimador insesgado de la pendiente de la curva *pp*.

³² Un test de Hausman indica que es apropiado estimar el modelo mensual con efectos aleatorios, tanto con Santiago ($\chi^2 = 25,53, p = 1,000$) como sin Santiago ($\chi^2 = 26,81, p = 1,000$). El Cuadro Nº A3 en el Apéndice compara las regresiones mensuales con efectos fijos y aleatorios. Los resultados son casi idénticos.

El mismo test de Hausman indica que el modelo de efectos fijos es apropiado si se trata de la estimación con datos trimestrales, tanto con Santiago ($\chi^2 = 267,66, p = 0,000$) como sin Santiago ($\chi^2 = 138,56, p = 0,000$).

CUADRO N° 8: REGRESIONES SIN SANTIAGO

Variable	Datos mensuales			Datos trimestrales		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
NEF	-1,33 (0,20) [0,000]	-0,66 (0,20) [0,001]	-2,67 (0,38) [0,000]	-1,64 (0,42) [0,000]	-0,76 (0,41) [0,063]	-2,89 (0,77) [0,000]
D ¹		-3,44 (0,51) [0,000]	-9,98 (1,39) [0,000]		-5,00 (0,99) [0,000]	-12,12 (2,77) [0,000]
D ²		-5,13 (0,43) [0,000]	-8,48 (0,90) [0,000]		-6,25 (0,81) [0,000]	-9,33 (1,78) [0,000]
D ¹ ×NEF			1,44 (0,29) [0,000]			1,57 (0,59) [0,008]
D ² ×NEF			0,93 (0,21) [0,000]			0,85 (0,42) [0,079]
<i>n</i>	1.887	1.887	1.887	630	630	630
R ² <i>within</i>	0,55	0,61	0,62	0,40	0,48	0,49
R ² <i>between</i>	0,30	0,25	0,22	0,01	0,16	0,17
R ² <i>overall</i>	0,45	0,49	0,47	0,24	0,36	0,34
Test de Wald						
$H_0 : \beta + \delta_1 + \delta_2 = 0$						
<i>F</i>			2,01			1,11
Estadístico <i>p</i>			[0,157]			[0,292]

Notas: (Desviación estándar en paréntesis.)
[Estadístico *p* en corchetes.]

En vista de la estabilidad de las estimaciones, en adelante continuaremos discutiendo la regresión 6 del Cuadro N° 7, es decir aquella que incluye a Santiago y se estima con datos trimestrales. Elegimos esta regresión por tres razones.

Una es que la caída pronosticada del precio relativo de los alimentos es de orden de magnitud similar a la materializada a nivel nacional. Otra es que los datos trimestrales garantizan un período suficiente que permite descartar cualquier dependencia intertemporal del precio relativo de los alimentos, más allá de que tal relación no sea

relevante dentro de los supermercados incluso mes a mes (véase la discusión en el Apéndice B, donde comentamos el trabajo de Gómez-Lobo y González). Por último, el número de grados de libertad es más que suficiente.

Lo más novedoso de nuestros resultados son los coeficientes estimados de las variables *dummy* D_1 y D_2 (γ_1 y γ_2) y sus interacciones con el número equivalente de firmas (δ_1 y δ_2).

Los coeficientes estimados $\hat{\gamma}_1$ y $\hat{\gamma}_2$ son negativos y altamente significativos. Esto confirma que, todo lo demás constante, la aparición en una ciudad de una cadena de supermercados con un centro de distribución nacional hace caer el precio de los alimentos, caída que aumenta con la aparición de la segunda cadena. Más aun, la alta significancia estadística de los tests t resalta el sesgo generado por omisión de variables relevantes cuando se ignora este cambio estructural.

Nuestra regresión también permite cuantificar la magnitud del error que se comete cuando se ignora que la presencia de cadenas con centro de distribución nacional afecta la pendiente de la curva pp . De la regresión se puede apreciar que la presencia de la primera cadena con un centro de distribución nacional atenúa la relación concentración-precio: una vez que aparece la primera cadena, el coeficiente de NEF cae (en valor absoluto) desde $-3,24$ hasta $-1,65$ ($= -3,24 + 1,59 + 1,21$). El coeficiente $\hat{\delta}_1$ es significativamente distinto de cero a cualquier nivel de significancia estándar.

De manera similar, la aparición de la segunda cadena con un centro de distribución nacional atenúa la relación concentración-precio aun más: una vez que aparece la segunda cadena, el coeficiente de NEF cae en valor absoluto desde $-3,24$ hasta $-0,44$ ($= -3,24 + 1,59 + 1,21$). El coeficiente $\hat{\delta}_2$ también es significativamente distinto de cero a cualquier nivel de significancia estándar.

Más importante aun, un test de Wald indica que la hipótesis nula de que

$$\beta + \delta_1 + \delta_2 = 0$$

(es decir que la curva pp se aplanamente completamente con la aparición de la segunda cadena con un centro de distribución nacional) no se puede rechazar a los niveles estándares de confianza. Esto sugiere que D&S y Cencosud imponen condiciones similares a las de competencia perfecta.

El sesgo por omisión de variables. El sesgo por omisión de variables, que se explica en el Gráfico N° 5, se puede apreciar comparando la columna 4 (la regresión con datos trimestrales que no incluyen *dummies*) con la columna 6. En efecto, el coeficiente asociado a NEF (β) se reduce en valor absoluto y pasa de $-1,68$ a $-0,44$ ($= -3,24 + 1,59 + 1,21$) en aquellas ciudades en que compiten dos cadenas con un centro de distribución nacional.

Más aun, la comparación entre la regresión 4 y la 5 indica que si se ignora el efecto de la aparición de la segunda cadena con un centro de distribución nacional sobre la pendiente de la curva *pp*, también se subestima el efecto directo de la aparición de la primera y de la segunda cadena. En efecto, al incluir las *dummies* de interacción, los coeficientes de las *dummies* de nivel (γ_1 y γ_2) aumentan dramáticamente en valor absoluto: el coeficiente estimado para D^1 , $\hat{\delta}_1$, pasa de $-5,17$ a $-12,41$ y sigue siendo significativamente distinto de cero a un nivel de significancia cercano al 2%. El coeficiente asociado a D^2 , $\hat{\delta}_1$ pasa de $-5,87$ a $-10,48$ y es significativo a cualquier nivel estándar de significancia.

4.2.3. La magnitud económica de los coeficientes

Para calibrar la magnitud económica de los coeficientes describimos a continuación los resultados de un par de ejercicios que se presentan en el Cuadro N° 9. Es conveniente recordar que la media del precio relativo de los alimentos es 115,06. Así por ejemplo, y como el coeficiente estimado de NEF en la regresión 6 del Cuadro N° 7 es $-3,24$, se sigue que si el número equivalente de firmas cae en uno, los precios deberían aumentar en

$$\frac{-3,24}{115,06} \times (-1) \approx 0,028$$

ó 2,8%. El ejercicio reportado en la columna 1 del Cuadro N° 9 usa la estimación con datos trimestrales incluyendo Santiago (la columna 6 del Cuadro N° 7). La columna 2 ocupa la regresión con datos trimestrales, pero que excluye a Santiago. Se puede apreciar que los resultados son muy similares, por lo que comentaremos los de la regresión con Santiago.

CUADRO N° 9: CAMBIO PORCENTUAL DEL PRECIO RELATIVO DE LOS ALIMENTOS CUANDO APARECEN CADENAS CON CENTRO DE DISTRIBUCIÓN NACIONAL

	(1) Regresión trimestral, con Santiago	(2) Regresión trimestral, sin Santiago
Una firma equivalente menos si no hay ninguna cadena con centro de distribución nacional	2,8%	2,5%
Una firma equivalente menos si hay una cadena con centro de distribución nacional	1,4%	1,2%
Una firma equivalente menos si hay dos cadenas con centro de distribución nacional	0,4%	0,4%
Aparición de la primera cadena, sin variar el número de firmas equivalentes	-10,8%	-10,5%
Aparición de la segunda cadena, sin variar el número de firmas (efecto total, $\delta_1 + \delta_2$)	-20,9%	-18,6%
Dos cadenas y dos firmas menos (efecto total, $1 + 2$)	-20,1%	-17,8%

Nota: Todos los efectos han sido evaluados a la media muestral del precio relativo de los alimentos, 115,06.

Primer ejercicio: precios y cadenas con centro de distribución. La columna 1 del Cuadro N° 9 muestra el efecto de la aparición de la primera cadena con un centro de distribución nacional manteniendo constante la concentración. Ésta hace caer el precio relativo de los alimentos en 10,8%. Y si a la primera cadena se le agrega la segunda, el precio relativo de los alimentos cae 20,9% en total. Vale decir, es claro que la presencia de una o dos cadenas desplaza la curva *pp* hacia abajo —para cada nivel de concentración el precio relativo de los alimentos cae—.

Segundo ejercicio: la relación concentración-precio. Vimos líneas arriba que la aparición de la segunda cadena atenúa la relación

concentración-precio. ¿Cuál es la magnitud económica? Si en una ciudad no hay una cadena con centro de distribución nacional, y el número equivalente de firmas cae en uno, el precio relativo de los alimentos aumenta en 2,8% —ésta es la tradicional relación concentración-precio—. Sin embargo, una vez que aparece la primera cadena con un centro de distribución nacional, la relación entre concentración y precio es más débil: si el número equivalente de firmas cae en uno, el precio relativo de los alimentos aumenta 1,4%. La presencia de la segunda cadena con centro de distribución nacional atenúa esta relación aun más: si el número equivalente de firmas cae en uno, el precio relativo de los alimentos aumenta sólo 0,4%. Así, estos resultados muestran el sesgo de variables omitidas, el que lleva a sobrestimar la pendiente de la curva *pp*.

Tercer ejercicio: precios antes y después de la entrada de una cadena. Por último, supóngase que en el largo plazo y tras la aparición de dos cadenas con centro de distribución nacional salen dos firmas equivalentes (un ajuste parecido al que se describe en el Gráfico N° 4). Por cierto, tal cosa no ha ocurrido aún, como indica la evolución del número equivalente de firmas ciudad por ciudad. Pero en cualquier caso no parece haber razones para temer que la salida de competidores haga aumentar mucho el precio relativo de los alimentos. De hecho, aun si salen dos firmas equivalentes, la presencia de dos cadenas con centro de distribución nacional haría caer el precio relativo de los alimentos en 20,1% en total —magnitud similar a la de la caída del precio relativo de los alimentos a nivel nacional—.

En conclusión. Con la aparición de la primera cadena con un centro de distribución nacional el precio relativo de los alimentos cae. La aparición de la segunda cadena hace caer el precio relativo aun más y, además, atenúa la relación concentración-precio. La caída del precio relativo no se le puede atribuir a la disminución de la concentración por entrada de nuevas firmas —de hecho a nivel local la concentración no varió mucho entre 1998 y 2006—. Y aun si después del ajuste la concentración aumentase por salida de cadenas, el precio relativo de los alimentos sería permanentemente más bajo en la medida en que D&S y Cencosud continúen compitiendo.

4.2.4. Robustez

Métodos de estimación. El Cuadro N° 10 presenta varios chequeos adicionales de robustez. La columna 1 estima la ecuación (4.1) con mínimos cuadrados agrupados (*pooled* MCO), método que ignora la estructura del panel. La aparición de la primera cadena con centro de

CUADRO N° 10: REGRESIONES TRIMESTRALES, CON SANTIAGO Y ESTIMADAS CON TRES MÉTODOS ALTERNATIVOS

Variable	<i>Pooled</i> MCO (1)	Efectos fijos		Efectos aleatorios	
		(2)	(3)	(4)	(5)
NEF	-0,90 (0,33) [0,007]	-3,96 (0,80) [0,000]	-3,24 (0,74) [0,000]	-2,42 (0,62) [0,000]	-1,88 (0,56) [0,001]
D ¹	-5,09 (1,83) [0,005]	-12,79 (3,00) [0,000]	-12,41 (2,72) [0,000]	-8,04 (2,59) [0,001]	-7,88 (2,28) [0,001]
D ²	-2,16 (1,81) [0,234]	-12,28 (1,74) [0,000]	-10,48 (1,68) [0,000]	-10,60 (1,71) [0,000]	-8,48 (1,65) [0,000]
D ¹ ×NEF	-0,12 (0,45) [0,798]	1,70 (0,64) [0,008]	1,59 (0,58) [0,006]	0,75 (0,57) [0,190]	0,69 (0,51) [0,173]
D ² ×NEF	-0,31 (0,42) [0,460]	1,38 (0,43) [0,001]	1,21 (0,38) [0,002]	1,00 (0,42) [0,016]	0,84 (0,37) [0,003]
Efecto ciudad	No	Sí	Sí	Sí	Sí
Efecto fijo período	No	No	Sí	No	Sí
<i>n</i>	663	663	663	663	663
R ² <i>within</i>	-	0,30	0,48	0,29	0,47
R ² <i>between</i>	-	0,16	0,16	0,15	0,15
R ² <i>overall</i>	0,25	0,22	0,32	0,23	0,34
Test de Breush-Pagan					
χ ²				852,35	10.155,65
Estadístico <i>p</i>				[0,000]	[0,000]

Notas: (Desviación estándar en paréntesis.)
[Estadístico *p* en corchetes.]

distribución nacional sigue haciendo caer el precio de los alimentos, aunque los coeficientes de las variables de interacción ya no son estadísticamente distintos de cero. Pero, en todo caso, un test de Breush-Pagan resulta significativo, indicando que la regresión de mínimos cuadrados agrupados es inapropiada —se trata, efectivamente, de un panel—.

Las regresiones presentadas en el Cuadro N° 7 corresponden a estimadores de efectos fijos. Aunque un test de Hausman rechaza la hipótesis nula de efectos aleatorios, presentamos una estimación de la ecuación (4.1) con efectos aleatorios a pesar de todo. Se aprecia en el Cuadro N° 10, columnas 4 y 5, que los resultados son parecidos, aunque $\hat{\delta}_1$ ya no es estadísticamente significativo a los niveles de confianza estándar (para facilitar la comparación, en la columna 3 del Cuadro N° 10 hemos reproducido la estimación trimestral con efectos fijos)³³.

En realidad, tal como se puede apreciar comparando las columnas 2, 3, 4 y 5, la estimación es robusta, independientemente de si se estima con efectos fijos o aleatorios, o si se incluye o excluye el efecto fijo temporal. En todos los casos los coeficientes son de magnitud similar y, salvo $\hat{\delta}_1$ cuando se estima con efectos aleatorios, todos son estadísticamente significativos a los niveles estándares de confianza.

5. ALGUNAS IMPLICANCIAS

5.1. Fusiones y el sesgo por omisión de variables

La relación concentración-precio empírica se suele ocupar para evaluar el efecto de una fusión sobre el precio. Por ejemplo, en la sección 8 de su trabajo, Gómez-Lobo y González (2007) simulan el efecto de algunas fusiones, que presentamos en el Cuadro N° 11. Así, concluyen que si D&S adquiere El Pilar en Talca, el precio relativo de los alimentos debería aumentar 8,1%. Y si Cencosud adquiere Korlaet e Infante en Antofagasta, el precio relativo de los alimentos debería aumentar 7,9%.

³³ Nótese que el test de Breusch-Pagan indica que la estimación por datos agrupados es inapropiada.

CUADRO N° 11: REEXAMINANDO EL EFECTO DE UNA FUSIÓN

	(1) Número equivalente de firmas (inicial)	(2) Número equivalente de firmas (final)	(3) Cambio del número equivalente de firmas	(4) Aumento del precio, nuestra estimación	(5) Aumento del precio, Gómez-Lobo y González (2007)	(6) Aparición de la segunda cadena
Antofagasta ¹	3,67	1,42	-2,25	0,9%	7,9%	2000
Antofagasta ²	3,67	1,97	-1,69	0,7%	4,3%	2000
Copiapó ³	2,40	1,55	-0,84	0,3%	2,7%	2006
La Serena ³	3,00	1,60	-1,40	0,5%	4,4%	2000
Santiago ⁴	4,36	4,03	-0,33	0,1%	0,4%	2001
Talca ⁵	4,83	1,85	-2,98	1,1%	8,1%	2000
Linares ⁵	2,48	1,49	-0,99	0,4%	3,3%	2006

Notas:

¹ Cencosud adquiere Korlaet e Infante. ² D&S adquiere Korlaet. ³ D&S adquiere Deca y Rendic. ⁴ Cencosud adquiere Economax. ⁵ D&S adquiere El Pilar.

Fuentes: Columnas 1 a 3 y 5 construidas con la información contenida en Tabla N° 5, Gómez-Lobo y González (2007). Columna 4: cálculos propios: $-0,44 \times \frac{\Delta NEF}{115,06}$ 0, Columna 6: Cuadro 40.

Sin embargo, al ignorar el sesgo por omisión de variables que tiende a exagerar la pendiente de la curva *pp*, se exagera el efecto de una fusión. La columna 4 del Cuadro N° 11 muestra que una vez corregido este sesgo, el aumento de precios tras una fusión es un orden de magnitud menor. Por ejemplo, en Talca el precio relativo de los alimentos debería aumentar sólo 1,1% en vez de 8,1% y en Antofagasta, 0,9% en vez de 7,9%.

5.2. ¿Por qué no aumentó la concentración local?

Vimos que, al menos entre 1998 y 2006, no parece que la concentración a nivel local haya variado mucho. *Grosso modo*, parecería que la expansión de D&S y Cencosud ha reemplazado a firmas

locales pero que no ha cambiado mucho el número de cadenas de supermercados en cada ciudad. Por supuesto, nuestro modelo teórico es incapaz de explicar este hecho, porque supone que todas las firmas son iguales. Por lo tanto, una vez que cambia la tecnología, en el largo plazo sólo debieran quedar cadenas con centro de distribución nacional.

Por supuesto, el defecto está en el modelo y no en la realidad. Es bien sabido a esta altura que las diferencias de productividad entre firmas de un mismo sector con acceso a tecnologías similares son muy grandes³⁴. Por lo tanto, es perfectamente posible que una cadena local comparativamente eficiente sobreviva a la presencia de dos cadenas con centro de distribución nacional, aunque obteniendo utilidades más bajas que antes.

Hay en todo caso una explicación complementaria, a saber: que una buena parte del crecimiento de las cadenas de supermercados es a costa de reemplazo de almacenes y no sólo de otros supermercados. Si así fuera, esto indicaría que aquéllos compiten con los supermercados. De hecho, Galetovic y Sanhueza (2006) argumentan que los almacenes son tomadores de precio³⁵. Una implicancia es que la participación de lo almacenes cae cuando los precios bajan.

5.3. Testeando el posible ejercicio de poder de compra

Como ya vimos, el requerimiento de la Fiscalía Nacional Económica acusó a D&S y Cencosud de ejercer poder de compra. Nuestros resultados también se pueden usar para examinar esta tesis.

La tesis de la Fiscalía es que el aumento de la concentración de las ventas les ha permitido a las dos cadenas más grandes ejercer poder de compra. Tal como lo muestran Galetovic y Sanhueza (2006), esta tesis tiene una implicancia observable, a saber: que, todo lo demás constante, el ejercicio de poder de compra implica mayores precios

³⁴ La regularidad es que la eficiencia media en una industria sea alrededor del 65% de la eficiencia de la firma más eficiente. Por ejemplo, para formarse una idea, Caves (1992) detecta que la eficiencia industrial promedio en cuatro países desarrollados (Japón, Estados Unidos, Australia y el Reino Unido) está entre 65 y 70% de la firma más eficiente. Y Tybout (2000), quien reseña la evidencia para países en desarrollo, indica que, sorprendentemente, las diferencias de productividad entre empresas en países en desarrollo no son muy distintas de las que se observan en países desarrollados.

³⁵ El término técnico es *competitive fringe* y se le debe a Stigler (1965).

aguas abajo, porque un oligopsonista reduciría la cantidad transada. Más aun, porque el ejercicio de poder de compra en un momento dado sólo depende del número de compradores activos en ese momento, la concentración se puede tratar como variable exógena³⁶⁻³⁷.

Por eso, si el efecto es importante en la práctica, como parecía creer la Fiscalía, el ejercicio de poder de compra debiera haberse intensificado y reflejado rápidamente en los precios entre 1997 y 2000 y, sobre todo, entre 2002 y 2004, cuando las ventas de supermercados se concentraron fuertemente. Por supuesto, y tal como se aprecia en el Gráfico N° 1, tal aumento de precios aguas abajo no ocurrió. Más importante aun, si las cadenas ejercieran poder de compra, la entrada en una ciudad de una cadena debiera reflejarse en aumentos de precio, no en caídas sustantivas, tal como ocurre en la práctica. Así, nuestros resultados indican que es muy improbable que D&S o Cencosud, individualmente o en conjunto, hayan ejercido poder de compra entre 1998 y 2006.

5.4. Evaluando lo que ocurrió entre 1998 y 2006

Por todo lo anterior, nos parece apropiado concluir que tanto a nivel nacional como a nivel local la evidencia es categórica: la expansión de las cadenas con centro de distribución nacional entre 1998 y 2006 hizo caer el precio relativo de los alimentos, intensificó la competencia en precios y atenuó la relación concentración-precio. Por lo argumentado en este trabajo y en Galetovic y Sanhueza (2006), la caída del precio relativo no tiene que ver con el ejercicio de poder de compra aguas arriba, sino con los cambios tecnológicos asociados con la irrupción de los centros de distribución y el manejo centralizado de inventarios.

Por eso, a menos que ambas cadenas consigan coludirse en el futuro y además bloquear la entrada (cuestión sobre la cual no hay ni indicios ni evidencia de que esté ocurriendo o vaya a ocurrir), y mientras en una ciudad coexistan D&S y Cencosud y compitan como lo

³⁶ Salvo, por cierto, que se suponga que el mercado es desafiante, lo que casi nunca ocurre.

³⁷ Evidentemente, la concentración es endógena en el largo plazo. Pero en el corto plazo la concentración es exógena desde el punto de vista del ejercicio del poder de compra, porque la intensidad del poder de compra depende sólo del número de firmas activas, el que es fijo y exógeno en el corto plazo.

han hecho hasta la fecha, la caída del precio relativo es permanente y no se revertirá, incluso si en cada ciudad salen una o dos cadenas locales y el número equivalente de firmas disminuye en esa magnitud.

6. EPÍLOGO: LA SENTENCIA DEL HONORABLE TRIBUNAL DE DEFENSA DE LA LIBRE COMPETENCIA

El 8 de mayo del 2008 el Honorable Tribunal de Defensa de la Libre Competencia (TDLC) falló el requerimiento de la Fiscalía obligando a Cencosud a consultar toda compra de nuevas cadenas. La fundamentación del TDLC sugiere que, en su opinión, la concentración de la industria no ha sido conveniente, y por eso vale la pena contrastar su fundamentación con los resultados de este trabajo³⁸.

El TDLC opina que las cadenas están materializando diversas economías de escala, ámbito y densidad, en buena parte debido al aumento de la escala eficiente causado por los centros de distribución. También apunta que atienden a un número creciente de consumidores porque han expandido sus operaciones en distintos formatos y tamaños de tiendas de supermercados. Sin embargo, en su opinión estas mayores eficiencias y el ajuste de los formatos a las preferencias de los consumidores serían fuente de barreras a la entrada. Además, las dos cadenas pueden ejercer poder de compra y habrían tomado terrenos estratégicamente. Por eso concluye que:

[...] una política de crecimiento [...] basada en la compra de competidores incrementa no sólo la concentración de la industria [...], sino también las dificultades que tienen los rivales con menores escalas de operación y nuevos entrantes para disciplinar con efectividad y en plazos razonables a dicha empresa, pudiendo favorecer el ejercicio de poder de mercado [...]³⁹.

En otras palabras, y aunque la sentencia se refiere únicamente a Cencosud, las dos cadenas tendrían una ventaja irremontable que haría muy difícil la entrada de otra de tamaño similar y casi imposible la entrada o sobrevivencia de cadenas más pequeñas. Así las cosas, la única variable que le queda al TDLC para mitigar los efectos dañinos de

³⁸ En la discusión que sigue agradecemos los útiles comentarios de Rafael Gaete.

³⁹ Numeral centésimo de la Sentencia.

la concentración es impedir el crecimiento a través de adquisiciones. Por eso, no es sorprendente y tiene lógica que el TDLC haya obligado a Cencosud a consultar cualquier adquisición futura. Seguramente, examinando cada adquisición, el TDLC espera limitar las economías que pueda alcanzar una cadena y la variedad de formatos que se puede explotar, reduciendo así su ventaja.

No se puede negar que la decisión del TDLC es casi una implicancia lógica de sus premisas. ¿Pero son correctas sus premisas? Es indudable que las economías de escala, ámbito o densidad pueden ser fuente de monopolio natural, pero no es éste el caso, pues seguramente nadie estima que el equilibrio de la industria sea con una sola cadena de supermercados. Por eso, sostener que estas economías creen barreras a la entrada es a lo menos discutible y en todo caso cuestión empírica. Y el hecho es que la evidencia rechaza la principal implicancia observable de la tesis del TDLC. En efecto, si lo fueran, cada vez que una cadena con centro de distribución entra en una ciudad debiera incrementar las barreras a la entrada y los precios debieran aumentar, no caer. De manera similar, a lo largo del tiempo, el aumento de la concentración debiera haber sido acompañado por aumentos de precio, pero vimos que ocurrió todo lo contrario. En ese sentido, es un tanto sorprendente que la sentencia no mencione la caída del precio relativo de los alimentos entre 1998 y 2006.

Así las cosas, en nuestra opinión la sentencia le impuso una carga innecesaria a Cencosud —la obligación de consultar— porque la evidencia disponible ya en 2007 sugiere que el peligro potencial que se pretendía mitigar era a lo menos improbable y seguramente inexistente. De hecho, esto quedó de manifiesto durante el último año. En efecto, en el intertanto han surgido dos cadenas más, Supermercados del Sur y SMU, y una de ellas ya anunció que construirá su centro de distribución. Estas cadenas han continuado consolidando a la industria y han invertido en nuevas tiendas. En realidad, esto no es sino la continuación de la misma película: la consolidación ocurre porque hay maneras más eficientes de distribuir alimentos; a medida que las ganancias de eficiencia se materializan, los precios caen; las firmas incapaces de adoptar la tecnología eficiente salen o son adquiridas por otras más eficientes. Se trata de una historia de entrada, concentración y competencia.

APÉNDICE

A. Cuadros complementarios

CUADRO N° A1: TEST DE KRUSKAL-WALLIS PARA EL NÚMERO EQUIVALENTE DE FIRMAS

	Observaciones	Rank sum	Rank mean
1998	16	1.409,0	88,1
1999	16	1.491,0	93,2
2000	16	1.536,0	96,0
2001	16	1.590,5	99,4
2002	24	2.309,0	96,2
2003	24	2.280,0	95,0
2004	24	2.101,5	87,6
2005	24	2.134,0	88,9
2006	24	2.169,0	90,4
χ^2	0,974		
Estadístico <i>p</i>	0,99841		

CUADRO N° A2: TEST DE KRUSKAL-WALLIS PARA EL PRECIO RELATIVO DE LOS ALIMENTOS

	Observaciones	Rank sum	Rank mean
1998	16	2.662,0	166,4
1999	16	1.785,0	111,6
2000	16	1.807,0	112,9
2001	16	1.131,0	70,7
2002	24	1.455,0	60,6
2003	24	1.705,0	71,0
2004	24	1.615,0	67,3
2005	24	2.019,0	84,1
2006	24	2.841,0	118,4
χ^2	61,998		
Estadístico <i>p</i>	0,0001		

CUADRO N° A3: REGRESIONES MENSUALES COMPARADAS
(Efectos fijos y efectos aleatorios)

Variable	Con Santiago		Sin Santiago	
	(1)	(2)	(3)	(4)
	Efectos fijos	Efectos aleatorios	Efectos fijos	Efectos aleatorios
NEF	-3,15 (0,29) [0,000]	-2,75 (0,34) [0,000]	-2,67 (0,38) [0,000]	-2,39 (0,34) [0,000]
D ¹	-10,44 (1,39) [0,087]	-9,04 (1,30) [0,087]	-9,98 (1,39) [0,000]	-8,85 (1,31) [0,000]
D ²	-10,00 (0,86) [0,000]	-9,26 (0,85) [0,000]	-8,48 (0,90) [0,000]	-7,78 (0,88) [0,000]
D ¹ ×NEF	1,47 (0,29) [0,000]	1,22 (0,28) [0,000]	1,44 (0,29) [0,000]	1,24 (0,28) [0,000]
D ² ×NEF	1,40 (00,20) [0,000]	1,29 (00,19) [0,000]	0,93 (00,21) [0,000]	0,82 (00,21) [0,000]
<i>n</i>	1.986	1.986	1.887	1.887
R ² <i>within</i>	0,60	0,60	0,62	0,62
R ² <i>between</i>	0,20	0,22	0,22	0,24
R ² <i>overall</i>	0,44	0,45	0,47	0,48
Test de Hausman				
χ ²	26,53		26,81	
Estadístico <i>p</i>	[10,00]		[10,00]	

Notas: (Desviación estándar en paréntesis.)
[Estadístico *p* en corchetes.]

B. Algunos comentarios sobre Gómez-Lobo y González (2007)

En este apéndice comentamos el trabajo de Gómez-Lobo y González (2007), el que también estima una relación concentración-precio con los mismos datos, pero llega a conclusiones un tanto distintas.

La principal ecuación que estiman Gómez-Lobo y González (2007) es la siguiente:

$$\ln p_{i,t} = \alpha + \lambda \times \ln p_{i,t-1} + \beta \times \ln \mathcal{H}_{i,t-1} + \Theta' x_{i,t} + \zeta_i + \eta_i + \varepsilon_{i,t} \quad (\text{B.1})$$

donde $x_{i,t}$ es un vector de variables de control, ζ_i es un efecto fijo por ciudad invariante durante el período muestral y η_t es un efecto fijo por mes. Obtienen que el coeficiente β es significativo y de mayor magnitud que el nuestro. A continuación explicamos por qué.

B.1. Omisión de variables

En la regresión (B.1) se omiten variables, porque esta especificación no controla por la aparición de supermercados con un centro de distribución nacional en una determinada ciudad. Por cierto, Gómez-Lobo y González (2007, p. 15) afirman que los resultados obtenidos a partir de esta especificación, y en particular la relación positiva y significativa entre precios y concentración,

[...] no se debe[n] a diferencias de costos entre regiones, ya que, [...] estas diferencias están siendo controladas por el efecto individual de cada ciudad.

Esto es incorrecto. Los efectos fijos controlan por factores no observables que no varían en el tiempo, para cada ciudad. La aparición de una cadena con un centro de distribución nacional en una ciudad determinada cambia la estructura de costos relevantes para la competencia en esa ciudad a partir de esa fecha y no puede ser capturada por un efecto invariante.

B.2. El ajuste parcial es inapropiado

Nótese que el lado derecho de la ecuación (B.1) incluye el precio de los alimentos rezagado en un mes. Gómez-Lobo y González (2007) lo justifican argumentando que los supermercados ajustarían lentamen-

te los precios de los productos que venden cuando cambia el precio de compra. Una parte de su argumento es (en sus propias palabras) teórico. El sustento empírico, afirman, es el siguiente:

Por otro lado, los estudios empíricos de Levy, Bergen, Dutta y Venable (1997) y Slade (1998) sobre la industria de los supermercados en Estados Unidos, indican que los costos de cambiar precios son significativos en esta industria y generan dinámicas de precios como las postuladas por el modelo de ajuste parcial planteado aquí. Slade (1998), además, introduce la idea de que los supermercados no cambian inmediatamente sus precios, o no lo hacen en la magnitud completa que les permiten las condiciones del mercado, para no afectar su reputación (*goodwill*) entre sus clientes.

Pero tal justificación es inapropiada. De un lado, Slade (1998) examina solamente los ajustes del precio de las galletas saladas (*saltine crackers*) en diez almacenes (*grocery stores*) de Williamsport, Pennsylvania, durante 1984-1985, un pueblo pequeño sin pueblos vecinos en un radio de a lo menos cien millas al momento del estudio. No es, claramente, un estudio del ajuste de precios en supermercados.

Del otro lado, Levy *et al.* (1997) examinan precios semanales y encuentran que en las cadenas de supermercados consideradas en su estudio los costos de alrededor de 800 a 1.000 productos varían cada semana. Cuando cambian los costos, entre el 70 y 80% de los precios se ajusta en una semana; es decir, es muy improbable que el ajuste de precios tome más de un mes. Por eso, si bien encuentran que los así llamados *menu costs* (el costo de cambiar los precios) son importantes, su trabajo no justifica el supuesto de Gómez-Lobo y González (2007) —a pesar de los *menu costs*, los ajustes de precios toman mucho menos que un mes—⁴⁰.

Por último, el comportamiento de Cencosud también sugiere que el ajuste de precios es frecuente y rápido. El Cuadro N° B1 muestra el número de veces en que se cambió el precio en cada uno de 22 locales Jumbo en mayo de 2007. Los cambios de precio son frecuentes. De hecho, el precio de los alimentos perecibles, que pesan alrededor de 50% en la canasta de alimentos que usaron Lira *et al.* (2007) y Gómez-Lobo y González (2007), cambia varias veces dentro de cada mes.

⁴⁰ Es interesante notar que Levy *et al.* (1997) afirman que los cambios de precios semanales son frecuentes porque a nivel local la industria de los supermercados es extremadamente competitiva (“At the local level this industry is extremely competitive”).

CUADRO N° B1: NÚMERO DE CAMBIOS DE PRECIO EN MAYO DE 2007 (PRODUCTOS SELECCIONADOS EN LOCALES JUMBO)

Local Jumbo →	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Papa (granel)	0	1	3	3	1	2	4	12	0	4	0	1	2	4	4	3	5	4	3	3	5	3
Plátano (granel)	5	5	7	6	5	7	5	5	5	5	5	7	5	4	5	6	4	2	8	5	5	6
Tomate larga vida (granel)	4	4	3	7	3	3	3	5	6	5	3	9	4	4	4	5	7	4	6	3	4	4
Aceite Belmont (1 litro)	7	6	8	7	6	6	7	8	8	5	7	7	5	6	6	6	5	7	8	9	7	6
Arroz Zaror grano largo (1 kilo)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Atún Lomito Van Camps	0	2	4	2	1	2	1	2	0	2	2	1	2	0	3	2	2	1	4	2	1	2
Harina Selecta (1 kg)	3	4	9	3	2	2	2	2	3	2	3	2	2	4	3	2	6	3	3	4	3	2
Spaghetti N° 5 Carozzi 400 g	4	2	3	1	1	4	3	0	2	3	1	1	2	2	0	0	1	1	2	3	2	0
Pan hallulla (1 kg)	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
12 huevos Kontiki blancos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Leche Surlat (1 litro)	3	3	3	3	3	5	3	5	3	2	2	2	2	4	2	2	3	2	2	3	2	2

Notas: (1) Bilbao, (2) Kennedy, (3) Maipú, (4) Rancagua, (5) Temuco, (6) Puerto Montt, (7) Viña Del Mar, (8) La Florida, (9) La Reina, (10) El Llano Subercaseaux, (11) La Dehesa, (12) Peñalolén, (13) Valparaíso, (14) La Serena, (15) Chillán, (16) Antofagasta (Angamos), (17) Curicó, (18) Puente Alto, (19) Copiapó, (20) Pajaritos, (21) Los Andes, (22) Antofagasta (Pedro Aguirre Cerda).

Fuente: Cencosud.

B.3. Ajuste parcial, seudopersistencia y sus consecuencias econométricas

Es importante notar que se justifica excluir el ajuste parcial de precios aun si éstos mostraran persistencia estadística. ¿Por qué?

Notemos que es perfectamente posible que el precio de un bien en t sea similar al precio del bien en $t + 1$, pero que ambos precios sean independientes temporalmente. Para que ello ocurra basta con que las preferencias de las personas y la estructura de costos no cambien entre t y $t + 1$ —la oferta y la demanda son similares en ambos períodos—. En ese caso, el precio de equilibrio en t será similar al precio de equilibrio en $t + 1$, pero no habrá vínculo intertemporal entre ambos, a pesar de que en los datos aparecerá una seudopersistencia. Esta seudopersistencia aparece porque la frecuencia con que se mide la variable es menor que la frecuencia con que ocurren cambios en sus determinantes fundamentales⁴¹.

Ahora bien, a pesar de que el precio relativo de los alimentos se determine independientemente mes a mes, la estabilidad de las preferencias de los consumidores y de las estructuras de costos de las empresas causa correlación serial estadística —el precio en $t + 1$ es similar al precio en t —. Esta dependencia estadística puede inducir un error de especificación cuando se modela la relación concentración-precio y se incluye la variable dependiente rezagada al lado derecho. Esto, precisamente, le ocurre a la estimación de Gómez-Lobo y González (2007). Las consecuencias econométricas son graves. No sólo se pierde eficiencia, como en el caso clásico de variables intrusas; peor aun, se sesgan hacia abajo los coeficientes de las variables que efectivamente pertenecen al modelo. Así ocurre porque, dada la similitud del precio en t con el precio en $t - 1$, en la regresión (B.1) la variabilidad del corte transversal del precio relativo de los alimentos en $t - 1$ “explica” gran parte de la variabilidad del precio en t , sesgando a la baja a los coeficientes estimados del resto de las variables del modelo. Este efecto aparece claramente cuando se estima con y sin el precio relativo de los

⁴¹ Por ejemplo, supóngase que los fundamentales de una acción no cambian durante varios días. El precio de la acción en el día t es la esperanza del precio en el día $t + 1$ y el precio en el día $t + 1$ será similar al precio en el día t . Sin embargo, es claro que esto no se debe a que ambos precios estén vinculados intertemporalmente. Todo lo contrario, cualquier vínculo intertemporal sistemático sería arbitrado.

alimentos rezagado la regresión (B.1) de Gómez-Lobo y González (resultados en el Cuadro N° B2) y nuestra regresión (4.1) (resultados en el Cuadro N° B3).

En efecto, tal como se puede ver en las columnas 3 y 4 del Cuadro N° B2, si la regresión (B.1) se estima sin el precio rezagado, el coeficiente de $\ln \mathcal{H}$ aumenta en valor absoluto en un orden de magnitud —vale decir, Gómez-Lobo y González (2007) hubieran encontrado un efecto de un orden de magnitud mayor de la concentración sobre el precio (aunque, por supuesto, sujeto al sesgo por omisión de variables)—.

De manera similar, las columnas 1 y 2 del Cuadro N° B3 muestran que cuando se incluye el precio relativo de los alimentos rezagado, la magnitud de los coeficientes del resto de las variables explicativas, y en particular el del número equivalente de firmas, se reducen apreciablemente (para comparar, hemos reproducido nuestra estimación trimestral de (4.1), la columna 6 del Cuadro N° 6, en la columna 3 del Cuadro N° B3). Aun así, es interesante notar que el coeficiente de D^1 , $\hat{\gamma}_1$, y el coeficiente de interacción con NEF, $\hat{\delta}_1$, retienen los signos esperados y son significativamente diferentes de cero. Estos resultados confirman la robustez de la especificación propuesta (regresión 4.1) y son evidencia adicional de que la aparición de cadenas con un centro de distribución nacional en una ciudad induce caídas significativas del precio relativo de los alimentos.

Sea como fuere, cuando la variable dependiente exhibe persistencia estadística puede convenir tomarla en cuenta al estimar la relación concentración-precio. Por cierto, incluir el rezago del precio no es el camino apropiado, porque esta variable no es uno de los fundamentales del precio en t . Más apropiado es utilizar como variable dependiente la expectativa condicional del precio, variable que por construcción es ortogonal al residuo de la regresión entre $p_{i,t}$ y su polinomio de rezagos. Para esto, consideramos el siguiente modelo autorregresivo de $p_{i,t}$:

$$p_{i,t} = c + \phi_1 \times p_{i,t-1} + \phi_2 \times p_{i,t-2} + \dots + \phi_l \times p_{i,t-l} + v_{i,t} \quad (\text{B.2})$$

con $i = 1, \dots, 24$.

CUADRO N° B2: LAS REGRESIONES DE GÓMEZ-LOBO Y GONZÁLEZ (2007), CON Y SIN EL PRECIO RELATIVO DE LOS ALIMENTOS REZAGADO

	Gómez-Lobo y González		Sin precio rezagado	
	(1)	(2)	(3)	(4)
ln precio ($t - 1$)	0,834 (0,013) [0,000]	0,828 (0,013) [0,000]	- - -	- - -
ln IHH ($t - 1$)	0,008 (0,003) [0,004]	0,0078 (0,003) [0,007]	0,046 (0,005) [0,000]	0,043 (0,005) [0,000]
Tasa de desempleo	- -	0,00024 (0,003) [0,941]	- -	-0,126 (0,005) [0,030]
ln INACER ($t - 1$)	- -	0,00004 (0,007) [0,996]	- -	-0,0095 (0,012) [0,463]
Constante	0,7283 (0,061) [0,000]	0,7804 (0,075) [0,000]	4,493 (0,041) [0,000]	4,5772 (58,92)
n	1.959	1.846	1.962	1.849
R^2 within	0,87	0,86	0,54	0,55
R^2 between	0,99	0,99	0,30	0,36
R^2 overall	0,91	0,91	0,45	0,46

Notas: (Desviación estándar en paréntesis.)
[Estadístico p en corchetes.]

En 15 ciudades un AR(1) representa adecuadamente el proceso del precio relativo de los alimentos. En cinco ciudades un AR(2) es apropiado, mientras que en las restantes cuatro ciudades los precios no muestran persistencia estadística. Así, para estimar la expectativa condicional de precios utilizamos

$$E_t(p_{i,t+1}) = c + \phi_1 \times p_{i,t} + \phi_2 \times p_{i,t-1},$$

CUADRO N° B3: REGRESIONES TRIMESTRALES CON INERCIA

	Con precios rezagados		Sin precios rezagados	
	(1) Efectos fijos	(2) Arellano-Bond	(3) Efectos fijos con precio efectivo	(4) Efectos fijos con precio proyectado
p_{t-1}	0,78 (0,02) [0,000]	0,77 (0,03) [0,000]	-	-
NEF	-0,86 (0,44) [0,051]	-1,33 (0,56) [0,016]	-3,24 (0,74) [0,000]	-1,96 (0,71) [0,006]
D ¹	-4,10 (1,59) [0,010]	-4,39 (1,89) [0,020]	-12,41 (2,72) [0,000]	-7,20 (2,55) [0,005]
D ²	-0,73 (1,03) [0,000]	-0,39 (1,57) [0,806]	-10,48 (1,68) [0,000]	-80,07 (1,67) [0,000]
D ¹ ×NEF	0,61 (00,34) [0,068]	0,97 (0,38) [0,011]	1,59 (0,58) [0,006]	0,83 (0,54) [0,124]
D ² ×NEF	-0,02 (0,23) [0,908]	0,14 (0,39) [0,719]	1,21 (00,38) [0,002]	00,83 (0,38) [0,031]
n	638	614	663	639
R ² <i>within</i>	00,81		0,48	0,50
R ² <i>between</i>	00,95		0,16	0,11
R ² <i>overall</i>	00,87		0,32	0,32

Notas: (Desviación estándar en paréntesis.)
[Estadístico p en corchetes.]

un proceso AR(2)⁴². El estimador puntual de la expectativa condicional de precio es, entonces,

$$\hat{p}_{i,t} = \hat{c} + \hat{\delta}_1 \times p_{i,t-1} + \hat{\delta}_2 \times p_{i,t-2}.$$

(B.3)

La estimación de (4.1) con $\hat{p}_{i,t}$ como variable dependiente se presenta en la columna 4 del Cuadro N° B3 (para comparar, hemos

⁴² Nótese que $E_t(p_{i,t+1}) \equiv E(p_{i,t+1} | \Omega_t)$, donde Ω_t es al conjunto de información disponible en t .

reproducido nuestra estimación trimestral de (4.1), la columna 6 del Cuadro N° 8, en la columna 3 del Cuadro N° B.3).

Aunque algo más pequeños, los coeficientes de pendiente mantienen el signo de las regresiones anteriores. De manera similar, todos los coeficientes de las variables resultan altamente significativos, con la excepción de $\hat{\delta}_1$, el coeficiente de interacción entre D^1 y NEF (estadístico $p = 0,124$). Pero como el coeficiente de NEF, $\hat{\beta}$, se reduce en valor absoluto desde 3,24 hasta 1,96, un test de Wald de la hipótesis nula $\beta + \hat{\delta}_1 + \hat{\delta}_2 = 0$ no puede rechazarse a ningún nivel estándar de significancia (estadístico $p = 0,430$).

REFERENCIAS

- Adelman, M.: "Comment on the 'H' Concentration Measure as a Numbers-Equivalent". En *Review of Economics and Statistics* 59, 99-101, 1969.
- Alvarado, I. y K. Charnel: "The Rapid Rise of Supermarkets in Costa Rica". En *Development Policy Review* 20, 473-485, 2002.
- Baldwin, J.: *The Dynamics of Industrial Competition*. Nueva York: Cambridge University Press, 1998.
- Bartelsman, E. y M. Doms: "Understanding Productivity: Lessons from Longitudinal Microdata". En *Journal of Economic Literature* 38, 569-594, 2000.
- Bartelsman, E., J. Haltiwanger y S. Scarpetta: "Microeconomic Evidence of Creative Destruction in Industrial and Developing Countries". World Bank Policy Research Paper N° 3464, 2004.
- Baumol, W., J. Panzar y R. Willig: *Contestable Markets and the Theory of Industry Structure*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich, 1982.
- Benavente, J., A. Galetovic y R. Sanhueza: "La Dinámica Industrial y la Financiación de las Pyme". En *El Trimestre Económico* 72, 217-254, 2005.
- Bresnahan, T.: "Empirical Studies in Industries with Market Power". En R. Schmalensee y R. Willig (eds.), *Handbook of Industrial Organization*, volumen 2. Amsterdam: North Holland, 1989.
- Cabrera, A., S. de la Cuadra, A. Galetovic y R. Sanhueza: "Las pyme: quiénes son, cómo son y qué hacer con ellas". Mimeo, 2002.
- Calderón, A.: "El Modelo de Expansión de las Grandes Cadenas". En *Revista de la Cepal* 90, 151-170, 2006.
- Caves, R.: "Industrial Efficiency in Six Nations: Introduction and Summary". En R. Caves (ed.), *Industrial Efficiency in Six Nations*. Cambridge: MIT Press, 1992.
- "Industrial Organization and New Findings on the Mobility and Turnover of Firms". En *Journal of Economic Literature* 36, 1947-1982, 1998.
- Chávez, M.: "The Transformation of Mexican Retailing with Nafta". En *Development Policy Review* 20, 503-513, 2002.
- Codron, J-M., Z. Boushina, F. Fort, E. Coudel y A. Puech: "Supermarket in Low-income Mediterranean Countries: Impact on Horticulture Systems". En *Development Policy Review* 22, 587-602, 2004.

- Coloma, F., J. P. Montero y J. Tarzján: "Análisis económico fusión D&S y Falabella: informe final". Mimeo, 2007.
- Dries, L., T. Reardon y J. F. M. Swinner: "The Rapid Rise of Supermarkets in Central and Eastern Europe: Implications for the Agrifood Sector and Rural Development". En *Development Policy Review* 22, 525-556, 2004.
- Ellickson, P.: "Does Sutton Apply to Supermarkets? En *Rand Journal of Economics* 38, 43-59, 2007.
- Evans, W., L. Froeb y G. Werden: "Endogeneity in the Concentration-Price Relationship: Causes, Consequences, and Cures". En *Journal of Industrial Economics* 31, 203-255, 1993.
- Faiguenbaum, S., J. A. Berdegú y T. Reardon: "The Rapid Rise of Supermarkets in Chile: Effects on Dairy, Vegetable, and Beef Chains". En *Development Policy Review* 22, 459-471, 2004.
- Farina, E.: "Consolidation, Multinationalization, and Competition in Brazil: Impact on Horticulture and Dairy Products Systems". En *Development Policy Review* 20, 441-457, 2002.
- Galetovic, A. y R. Sanhueza: "Un análisis económico sobre competencia y supermercados en Chile". Mimeo, 2006.
- Geroski, P.: *Market Dynamics and Entry*. Oxford: Basil Blackwell, 1991.
- Goldman, A.: "Supermarkets in China: The Case of Shanghai". En *International Review of Retail, Distribution & Consumer Research* 10, 1-21, 2000.
- Gómez-Lobo, A. y A. González: "La relación entre los precios de los alimentos y la concentración de los supermercados en Chile: evidencia de un modelo dinámico de panel y análisis de las fusiones propuestas en la industria". Mimeo, 2007.
- Gutman, G. E.: "Impact of Rapid Rise of Supermarkets on Dairy Products Systems in Argentina". En *Development Policy Review* 20, 409-427, 2002.
- Humphrey, J.: "The Supermarket Revolution in Developing Countries: Tidal Wave of Tough Competitive Struggle". En *Journal of Economic Geography* 7, 433-450, 2007.
- Klemperer, P. y M. Meyer: "Supply Function Equilibria in Oligopoly under Uncertainty". En *Econometrica* 57, 1243-1277, 1989.
- Levy, D., M. Bergen, S. Dutta y R. Venable: "The Magnitude of Menu Costs: Direct Evidence From Large US Supermarket Chains". En *Quarterly Journal of Economics* 112, 791-825, 1997.
- Lira, L.: "Cambios en la Industria de los Supermercados: Concentración, Hipermercados, Relaciones con Proveedores y Marcas Propias". En *Estudios Públicos* 97, 135-160, 2005.
- Lira, L., R. Rivero y R. Vergara: "Entry and Prices: Evidence from the Supermarket Sector". En *Review of Industrial Organization* 31, 237-260, 2007.
- Lira, L. y M. Ugarte: "Relación entre Concentración, Economías de Escala y Tamaño de Mercado en la Industria de Supermercados de Chile: Un Análisis Empírico". Documento de Trabajo N° 16, Centro de Economía de la Empresa, Universidad de los Andes, 2007.
- Lira, L., M. Ugarte, y R. Vergara: "Economías de escala, concentración y precios en la industria de supermercados". Mimeo, 2007.
- "Prices and Market Structure: An Empirical Analysis of the Supermarket Industry in Chile". Documento de Trabajo N° 24, Centro de Economía de la Empresa, Universidad de los Andes, 2008.

- Reardon, T. y J. Berdegú: "The Rapid Raise of Supermarkets in Latin America: Challenges and Opportunities for Development". En *Development Policy Review* 20, 371-388, 2002.
- Reardon, T. y A. Gulati: "The Supermarket Revolution in Developing Countries". En *IFPRI Policy Brief* 2, 2008.
- Reardon, T., S. Henson y J. Berdegú: "'Proactive Fast-Trucking' Diffusion of Supermarkets in Developing Countries: Implications for Market Institutions and Trade". En *Journal of Economic Geography* 7, 399-431, 2007.
- Reardon, T. y J. F. M. Swinnen: "Agrifood Sector Liberalization and the Rise of Supermarkets in Former Stated-controlled Economies: A Comparative Overview". En *Development Policy Review* 22, 515-523, 2004.
- Reardon, T., P. Timmer, C. Barret y J. Berdegú: "The Rise of Supermarkets in Africa, Asia and Latin America". En *American Journal of Agricultural Economics* 85, 1140-1146, 2003.
- Rodríguez, E., M. Berges, K. Casellas, R. Di Paola, B. Lupin, L. Garrido y N. Gentile: "Consumer Behaviour and Supermarkets in Argentina". En *Development Policy Review* 20, 429-439, 2002.
- Rojas, P.: "Informe económico fusión Falabella-D&S". Mimeo 2007.
- Schwentesius, R. y M. A. Gómez: "Supermarkets in Mexico: Impacts on Horticulture Systems". En *Development Policy Review* 20, 487-502, 2002.
- Singh, V. y T. Zhu: "Pricing and Market Concentration in Oligopoly Markets". Mimeo, Carnegie Mellon, 2006.
- Slade, M.: "Optimal Pricing with Costly Adjustment: Evidence from Retail-Grocery Prices". En *Review of Economic Studies* 65, 87-107, 1998.
- Stigler, G.: "The Dominant Firm and the Inverted Umbrella". En *Journal of Law and Economics* 8, 167-172, 1965.
- Sutton, J.: *Sunk Costs and Market Structure*. Cambridge: MIT Press, 1991.
- Symeonidis, G.: *The Effects of Competition: Cartel Policy and the Evolution of Strategy and Structure in British Industry*. Cambridge: MIT Press, 2002.
- Tybout, J.: "Manufacturing Firms in Developing Countries: How Well Do They Do, and Why". En *Journal of Economic Literature* 38, 11-44, 2000.
- Weiss, L.: *Concentration and Price*. Cambridge: MIT Press, 1989. □

ACERCA DE ANTONIO SKÁRMETA

Casa América, en Madrid, le dedicó al escritor chileno Antonio Skármeta el ciclo “Semana del Autor” entre el 20 y el 25 de abril de 2009. En estas páginas se recogen los textos que los escritores y ensayistas Juan Villoro, Rodrigo Fresán y Niall Binns presentaron en esa ocasión. Los dos primeros durante la mesa redonda titulada “*Desnudo en el Tejado*: Los cuentos de Skármeta”, que tuvo lugar el 20 de abril. El texto de Niall Binns corresponde a la presentación que abrió las jornadas sobre las novelas de Skármeta el 21 de abril.

Juan Villoro	Elogio familiar de Antonio Skármeta ...	310
Rodrigo Fresán	“A las Arenas” revisitado, o apuntes sobre la relectura de un cuento de Antonio Skármeta	316
Niall Binns	Skármeta el novelista y la moneda cotidiana de la poesía	323

Palabras clave: literatura hispanoamericana; Antonio Skármeta.

ELOGIO FAMILIAR DE ANTONIO SKÁRMETA*

Juan Villoro

Un momento esencial e irreplicable en la vida de un autor: el comienzo. No me refiero a los primeros escarceos, sino al comienzo absoluto, cuando aún no ha escrito nada y una pulsión lo lleva a marcar una hoja guiado por su voluntad. Con el tiempo, ese inicio adquiere rango mítico, el origen del que todo se desprende.

Nadie practica ese gesto sin recurrir a un modelo. La angustia de la influencia se muestra con más fuerza en los primeros textos. ¿Cómo encontrar un precedente? Ciertos autores cautivan pero son inimitables. A los 15 años, yo hubiera dado cualquier cosa por ser un novelista ruso, pero desde luego, eso escapaba a mis posibilidades.

El primer texto que escribí, a los 14 años, era una adaptación urbana de Juan Rulfo. Yo no bebía cerveza ni había entrado en un bar, pero mi primera frase literaria fue: “Cuatro cervezas sobre un paño verde, rasgado en el centro”. El cuento se llamaba “Los Hijos de Aída” y se ubicaba en una cantina con ese nombre (el propietario era fanático de esa ópera, que yo, por supuesto, no había escuchado). Le di el cuento a mi madre y se sorprendió con el escenario desastrado y esa historia de borrachos que querían poner una bomba. Aquel mundo

JUAN VILLORO. Escritor mexicano. Nació en el Distrito Federal el 24 de septiembre de 1956. Autor, entre muchas otras obras, de los cuentos *La Casa Pierde* (1999, Premio Xavier Villaurrutia), *El Mariscal de Campo* (1978), *La Noche Navegable* (1980), *El Cielo Inferior* (1984); las novelas *Llamadas de Amsterdam* (2007) y *El Testigo* (Premio Herralde 2004); los ensayos *De Eso Se Trata* (2008), *Efectos Personales* (2000, Premio Mazatlán) y *Los Once de la Tribu* (1995); de las crónicas *El Tiempo Transcurrido* (1986) y los relatos infantiles *Las Golosinas Secretas* (1985) y *Baterista Numeroso* (1997). Ha colaborado en las revistas *Cambio*, *Gaceta del Fondo de Cultura Económica*, *Universidad de México*, *Crisis*, *La Orquesta*, *La Palabra y el Hombre*, *Nexos*, *Vuelta*, *Siempre!*, *Proceso* y *Pauta*, de la cual fue jefe de redacción, y del suplemento “Revista de Libros”, de *El Mercurio* de Santiago. Fue agregado cultural en la embajada de México en Berlín (1981-1984) y director del suplemento *La Jornada Semanal* (1995 a 1998). En 1988 también fue distinguido con el Premio Cuauhtémoc de Traducción.

* Texto presentado el 20 de abril de 2009, en Madrid, durante la mesa redonda “*Desnudo en el Tejado*: Los cuentos de Skármeta” realizada en el marco del ciclo “Semana del Autor” que Casa América dedicó al escritor chileno Antonio Skármeta. La presentación fue leída por Renata Villoro, hermana del autor.

patibulario la preocupó lo suficiente para pedir auxilio a su amiga Margo Glantz, conocida ensayista literaria. Ella se entusiasmó con lo que a mi madre le asustaba: “¡Tienes talento para la sordidez!”, exclamó. Luego me recomendó a Onetti.

Tomé un tranvía rumbo a la Librería Zaplana, ya desaparecida. Ahí encontré *Contramutis*, de Jorge Onetti. Era una novela complicadísima. La recomendación de Margo Glantz me desconcertó: eso no tenía nada que ver conmigo. Unos meses después supe que había leído al Onetti equivocado, el hombre al que Juan Cruz preguntó: “¿Por qué no firmas con tu segundo apellido?”, sólo para recibir esta demoledora respuesta: “Es que mi segundo apellido es Borges”.

Finalmente di con una edición de *El Astillero*, prologada por José Donoso. El mundo de Juan Carlos Onetti fue para mí un milagro excesivo, como si recibiera en custodia un iceberg, el vértigo horizontal de la pampa o un millón de pájaros. Un regalo para un emperador chino. Yo no podía imitar esa intensidad ni asumir descabros tan mayúsculos. Margo me había diagnosticado talento para la sordidez, pero a los 15 años estaba muy lejos de esa poética de la devastación.

Escribí sin rumbo algunos textos que acabaron en el basurero hasta que Miguel Donoso Pareja, mi maestro de taller de cuento, tuvo una inspiración. Nos reuníamos los miércoles, a las 7 de la noche, en el piso 10 de la Torre de Rectoría, en Ciudad Universitaria. Sesionábamos en las oficinas vacías de Difusión Cultural. Un solitario foco alumbraba el círculo de sillas. Al fondo, se veía la sombra del estadio de fútbol, como un escarabajo boca arriba. Ése fue el escenario de la epifanía.

Donoso Pareja era un hombre carismático. Había sido guerrillero maoísta en Ecuador, había estado en la cárcel, había trabajado en barcos mercantes. Tenía una barba al estilo Ho Chi Minh, que empujaba hacia delante mientras leía un texto. Con su voz curtida en la clandestinidad, los presidios y las sales marinas, leyó el cuento “El Ciclista del San Cristóbal”, de Antonio Skármeta. A mi lado estaba José Luis Zendejas, joven poeta radical que poco después escribiría con el nombre de guerra de Mario Santiago Papasquiaro y muchos años más tarde aparecería en la novela *Los Detectives Salvajes* con el nombre de Ulises Lima. En un momento de la lectura, se volvió a verme con ojos de lumbre. Gran crítico de narrativa, Mario sabía que esas palabras me convenían. El mundo de Skármeta era el mío, el mundo de las calles, las bicicletas, el rock, las pizzas, los locutores de la radio, las adorables

chicas imposibles, pero tenía algo más: llegaba poetizado con un sentido lúdico. En ese territorio, las metáforas eran la forma natural de la expresión. El escritor chileno inventaba imágenes con la espontánea gracia con que un centro delantero inventa goles. En sus cuentos, el cielo valía la pena porque se llenaba de pájaros y la noche porque permitía delirar bajo la galaxia.

“El Ciclista del San Cristóbal” empezaba *in media res*, como si en rigor hubiera comenzado antes: “Además era el día de mi cumpleaños”. Tal era la primera frase. ¿Además de qué? ¡Además de todo! Nada podía captar lo que yo sentía como la palabra “además”. Además de todo tenía examen, además de todo Laura no me quería, además de todo el Necaxa no ganaba partidos, además era el día de mi cumpleaños.

El mundo editorial latinoamericano de los años setenta estaba mejor vinculado que el de ahora. En México, era posible conseguir libros de Argentina, Colombia, Cuba, Venezuela o Puerto Rico. En la Librería del Sótano encontré *Desnudo en el Tejado*, en la edición cubana de Casa de las Américas. Ese libro, que incluía “El Ciclista del San Cristóbal”, se convirtió en mi favorito, no sólo en términos de lectura, sino de imitación. Escribí con el frenesí de quien tiene a alguien que seguir. Pedaleaba en mi bicicleta detrás de un puntero con el suéter amarillo del que define la ruta.

Me costó un trabajo enorme conseguir *El Entusiasmo*, primer libro de cuentos de Skármeta, y un trabajo superior conseguir el tercero, *Tiro Libre*. La editorial Siglo XXI había publicado este título en Chile o Argentina, poco antes del golpe de Pinochet. Leí una reseña del escritor mexicano Héctor Manjarrez donde decía que temía por la vida del autor. No sé cómo consiguió ese ejemplar en un momento en que las obras de valía eran quemadas por los militares, con la apropiada confusión de los ignorantes, que condenaba a la hoguera un libro sobre cubismo, pensando que trataba de la Cuba castrista, y salvaba un título casto: *La Sagrada Familia*, de Marx y Engels.

Yo estudiaba el bachillerato en el Colegio Madrid, fundado por republicanos españoles. La tradición de asilo del colegio hizo que se diera acogida a los exiliados chilenos. La primera manifestación en la que participé fue en repudio al golpe de Estado en Chile. Cada generación tiene su Gran Canalla, su criminal histórico. La de mi padre tuvo a Franco, la mía a Pinochet. Chile se convirtió en un país esencial para

nosotros. Nos enamoramos en bloque de las chilenas que llegaron al colegio y aprendimos canciones tristísimas sobre las minas de cobre. En medio de esta educación política y sentimental, yo buscaba el tercer libro de Skármeta con la obsesión de un fanático. Cada semana iba a las oficinas de Siglo XXI a ver si ya les había llegado un ejemplar. La secretaria me trataba con el respeto que merece un perturbado. Fue tal mi insistencia que un día me hablaron por teléfono. Es la única vez que una editorial me ha anunciado la aparición de un libro: *Tiro Libre* había dado en el blanco.

Leí con emoción los cuentos ubicados en el Chile de la Unidad Popular, la utopía que acababa de ser aniquilada. En ese momento surgió en mi escuela la idea de hacer una revista. Naturalmente, decidimos dedicar el primer número a Chile. Yo escribí un texto delirante en el que hablaba, simultáneamente, de los cuentos de Skármeta y de un libro de autoayuda marxista: *Los Conceptos Elementales del Materialismo Histórico*, escrito por su paisana Marta Harnecker.

Entregamos los originales al editor, Manuel Ulacia, nieto del poeta español Manuel Altolaguirre, y él los guardó en el maletero de su coche. La inclemente diosa Fortuna hizo que esa misma tarde le robaran el coche. Las obras completas de una generación desaparecieron ahí. Mi primer texto crítico y los de mis compañeros se esfumaron para siempre. Nadie había tomado la precaución de sacar fotocopias o hacer copias al carbón.

Poco después, Skármeta publicó su primera novela, *Soñé que la Nieve Ardía*. Ahí, el golpe de Estado es visto por un joven centro delantero. De nuevo, el narrador mezclaba un momento histórico decisivo con los días sin brújula de la adolescencia. La lección de Skármeta consistía en darle centralidad al universo juvenil y lograr que los ritos de iniciación de la contracultura se inscribieran en una historia que los rebasaba y trascendía.

Skármeta era un puente perfecto entre la literatura de umbral, entre lo real y lo fantástico, de Cortázar, Onetti, Borges y Bioy Casares, y el mundo pop, determinado por impulsos juveniles, de Jack Kerouac y J. D. Salinger. Muchos de sus cuentos ocurrían “en el camino” y no es casual que impactaran a Roberto Bolaño.

En 1976 participé en el concurso de la revista *Punto de Partida* y obtuve el segundo lugar en cuento. En ese mismo certamen, Roberto obtuvo el tercer lugar en poesía. Uno de los jurados de cuento era el

escritor chileno Poli Délano, exiliado en México. Naturalmente, detectó la influencia de Skármeta en mi escritura y empezamos a hablar de él. Bolaño se acercó y dijo que esos cuentos eran tan potentes como la gran narrativa rusa. Ahí se inició nuestra amistad y alguna vez, en la imprescindible compañía de Rodrigo Fresán, comentamos el relato “A las Arenas”, de Skármeta, donde dos jóvenes, un chileno y un mexicano, que han peregrinado en autopista a Nueva York, se enteran de que hay un estupendo concierto de jazz, pero no tienen dinero para asistir. Deciden entonces vender su sangre para pagar las entradas. ¿Cómo llamarles a quienes están dispuestos a cambiar su sangre por el arte? Bolaño encontraría una expresión indeleble años después: “detectives salvajes”, y escribiría la saga del chileno Arturo Belano y el mexicano Ulises Lima. Ese impulso de entender la vida como obra de arte y de investigarla de modo rebelde provenía de Kerouac y, más cerca de nosotros, de Skármeta.

Las influencias son como llamaradas que alumbran a cierta distancia y calcinan en excesiva cercanía. Leí a Skármeta con fervor imitativo hasta que encontré otros rumbos y él mismo transitó hacia otros territorios narrativos.

En 1980 llegué a vivir a Berlín oriental. Sabía que al otro lado del Muro vivía Skármeta, pero el pudor y la admiración me impidieron buscarlo. Un día, él habló a la embajada de México, donde yo trabajaba. Necesitaba una visa para ir a un encuentro literario.

Había leído los cuentos de Skármeta las mismas veces que había escuchado “Stairway to Heaven”, de Led Zeppelin. Esto me llevó a ser bastante tímido en nuestro primer encuentro. Me limité a mencionar sus relatos en tono reverente y dije alguna bobada. Pensé que el trato terminaría ahí, pero Antonio decidió adoptarme. Poco después me invitó a cenar. Yo estaba tan nervioso que perdí mi cartera, donde lo único valioso era mi credencial del Partido Mexicano de los Trabajadores. Era el miembro 879. “¡Me encantaría ser miembro de un partido político con menos de mil militantes!”, dijo Skármeta. Salimos a las calles de la ciudad dividida y ahí comenzó otra travesía, la de una amistad que desembocaría en el milagro de la hermandad.

Cuando conocí al escritor húngaro Peter Esterhazy, reparamos en que ambos éramos primogénitos. Dos ilusiones habían marcado nuestra infancia de idéntica manera: tener un hermano mayor y tener

un teléfono. Crecer significaba conseguir la segunda (y descubrir que era una lata) y resignarse a no conseguir la primera.

Pero a veces la literatura ofrece raras compensaciones: esta noche mi hermana menor ha leído este texto sobre mi hermano mayor, de legendario origen yugoslavo, nacido en el desierto de Antofagasta, que llenó el cielo de pájaros y mostró que un joven ciclista solitario podía medir con sus pies el tamaño del mundo y la deriva de las galaxias.

* * *

“A LAS ARENAS” REVISITADO, O APUNTES SOBRE LA RELECTURA DE
UN CUENTO DE ANTONIO SKÁRMETA*

Rodrigo Fresán

UNO. Siempre me gustó pensar en el lector —en las diferentes edades del lector— como en uno de esos gráficos de enciclopedia que muestran al hombre alzándose desde los abismos del simio, pasando por diferentes esqueletos y posturas, hasta alcanzar la altura vertical e intelectual del *homo sapiens* y aquí estamos.

Y, para mí, la posición más noble y final, la postura definitiva, sería la de contemplar a ese animal —que alguna vez se arrastró fuera de las aguas y trepó a los árboles— sentado y sosteniendo un libro en esas manos que alguna vez fueron garras.

Me explico: cuando uno empieza a leer, primero se preocupa por el héroe, luego por la trama, más tarde por el autor que creó a ese héroe y a esa trama (y por la posibilidad de que existan otros libros suyos por leer) y, al final, se accede a la preocupación más exquisita de todos y a la que no muchos llegan porque, sencillamente, no les interesa demasiado pensar en esas cosas.

Me refiero aquí a la muy feliz y nutricia preocupación por el estilo.

Y el estilo es el idioma de un escrito.

DOS. Enumero todo esto porque me interesa precisar qué tipo de lector era yo cuando me crucé por primera vez con un relato de Antonio Skármeta titulado “A las Arenas” e incluido en un libro llamado *Desnudo en el Tejado*.

RODRIGO FRESÁN. Escritor y periodista argentino, nació en Buenos Aires en 1963. Su primera obra, *Historia Argentina* (1991), un libro de cuentos, fue elegida por la crítica como la revelación narrativa de 1991. Un segundo libro de relatos, *Vidas de Santos* (1993), precedió a sus novelas *Trabajos Manuales* (1994) y *Esperanto* (1995). En 1999 se trasladó a Barcelona, donde ha publicado las novelas *Mantra* (2001) y *Jardines de Kensington* (Premio Lateral de Narrativa Extranjera, 2003), *El Fondo del Ciclo* (Mondadori, 2009), además de versiones corregidas y aumentadas de algunos de sus libros anteriores.

* Texto presentado el 20 de abril de 2009, en Madrid, durante la mesa redonda “*Desnudo en el Tejado*: Los cuentos de Skármeta” realizada en el marco de la “Semana del Autor” que Casa América consagró al escritor chileno Antonio Skármeta.

No recuerdo dónde estaba yo exactamente (en algún lugar de Buenos Aires, frente a los estantes de alguna biblioteca o librería, seguro) pero sí recuerdo *cómo* estaba yo.

Yo, por entonces, debía tener unos catorce o quince o dieciséis años (tres años que, se sabe, forman parte de un mismo año porque, de los catorce a los dieciséis se tiene una misma edad y el tiempo parece transcurrir tres veces más despacio de lo que transcurre para los que tienen trece o diecisiete).

Yo, sí, ya quería ser escritor y venía queriéndolo ser desde hace tanto tiempo que probablemente ya lo fuera.

Quedaba, claro, solucionar ese pequeño detalle técnico de primero terminar un libro y verlo publicado después; pero lo cierto es que mi vocación había sido debidamente comunicada a mis padres ya con un lustro de edad y, desde entonces, escribía cuentos y primeros capítulos de novelas que —suele suceder— nunca alcanzaban el capítulo dos.

O el tres.

Los capítulos propios, como los años, *también* transcurrían mucho más lento.

Es por eso que es a esa edad cuando, como reacción a todo eso, uno lee más rápido y mejor que nunca.

TRES. Y once años después de saber lo que quería ser cuando fuera grande, a los catorcequince dieciséis años, yo estaba en problemas.

Mi madre, que era muy inteligente y muy lectora, me miraba con cara de cuándo-va-a-salir-tu-libro.

En cambio a mi padre, que también era muy inteligente, no lo le gustaba mucho leer por más que hubiera hecho libros sobre Jorge Luis Borges y Julio Cortázar. Mi padre —deformaciones de su oficio— era un muy reconocido diseñador gráfico que no tenía problema alguno en afirmar que “todos los libros son iguales: marcas negras sobre fondo blanco”. Por eso mi padre prefería los ensayos y, cuando se trataba de ficciones, defendía a muerte la practicidad *minimal* de los microrrelatos. Y, no sé cómo (su otra gran idea era que yo escribiera todo un libro de relatos que tuvieran como tema a la Coca-Cola porque “todo el mundo bebe Coca-Cola”) mi padre se las había arreglado para convencerme de que mi genio pasaba por esa variedad de los cuentos.

Y así —como si yo fuera un bonsái o un pie de geisha— yo sólo escribía ficciones súbitas.

Y, para colmo, todas esas ficciones súbitas transcurrían lejos de Argentina y desbordaban de nombres ingleses, nacionalidad de mis autores y libros favoritos.

Y un editor había espiado esas páginas y me había dicho: “No están mal. Pero parecen cuentos doblados al español en Puerto Rico”.

Lo que me lleva de regreso a “A las Arenas” y a *Desnudo en el Tejado*.

Vi ese libro y me gustó ese título.

Comprobé que había sido originalmente publicado en 1969 y obsesión recurrente por entonces: saber a qué edad habían publicado los otros. Lo que convertía a Antonio Skármeta (nacido en Chile en 1940) en un joven de veintinueve años para la fecha en que *Desnudo en el Tejado* había llegado a librerías.

La noticia biblio-biográfica del libro me informaba también, atención, que había *otro* libro —un título anterior— de Skármeta: *El Entusiasmo*, de 1967.

Lo que todavía me daba cierto tiempo.

Decidí de inmediato que Skármeta me caía bien porque —hasta donde yo sabía y a diferencia de Truman Capote— no había publicado nada a los dieciocho años.

Y volviendo a lo del principio: yo tenía dieciséis años (o quince, o catorce) pero ya me preocupaba el estilo, el idioma.

Yo acaba de ser azotado por el gozoso huracán de *En el Camino* de Jack Kerouac, que no tenía nada que ver con el estilo de las plácidas y flemáticas brisas de Aldous Huxley, a quien tanto había leído y a quien tanto quería parecerme entonces.

Y, claro, entre uno y otro, Salinger y Fitzgerald y Cortázar y los cuentos fantásticos de Adolfo Bioy Casares y la música y el cine y, sí, esa edad en que nuestra cabeza parece preparada para asimilarlo y comprenderlo todo al mismo tiempo. Esa edad en la que sitio libre es lo que sobra dentro nuestro, porque afuera hay tantos sitios a los que ir por primera vez como si fuera la última vez, hay tantos tejados y uno se siente tan desnudo que no para de vestirse, de cubrirse el cuerpo con capas de información, de ropas cortadas por los que alguna vez estuvieron desnudos como nosotros pero ya no.

Y entonces nos ofrecen los abrigos que cosieron para abrigarse ellos pensando que, tal vez, también nos vayan bien a nosotros.

Y se sabe: pocas cosas calientan más y mejor que un buen cuento.

Así que abrí el ejemplar de *Desnudo en el Tejado* con cierta curiosidad malsana: ahí había un escritor joven (veintisiete años, edad a la que finalmente yo publicaría mi primer libro), cercano geográficamente (chileno), autor de un libro breve en páginas (lo que siempre llenaba de esperanzas) y con un título tan intrigante.

Título que, saltando al índice, era el de uno de los relatos allí contenidos.

El último de todos.

Y era un microrrelato.

Y decía así:

“¿Y qué pretendes? ¿Qué viva desnudo en el tejado?”.

Recuerdo haber leído esas dos líneas y reírme y no entender muy bien de qué me estaba riendo.

Porque “Desnudo en el tejado” era un microrrelato que parecía ser otra cosa.

Una parte de algo.

Una esquirla de una explosión más o menos cercana.

Poco y nada que ver con los microrrelatos que por entonces escribía yo.

CUATRO. Súbita y breve interferencia más que personal: el microrrelato favorito entre los míos se titulaba “Amnesia”.

Y decía así:

“En un lugar de La Mancha de cuyo nombre no *puedo* acordarme”.

Y punto final.

Y fin de la interferencia.

CINCO. Y allí estaba yo otra vez hojeando el libro de Skármeta.

Creo que leí de pie —uno siempre se recuerda leyendo de pie aquello que le resultó importante— el cuento titulado “El Ciclista del San Cristóbal” y, sí, comencé a sentir cierta incomodidad.

Porque ahí estaba un chileno —ahí estaban los nombres, la *lingua chilensis*— pero ahí también estaban, para mí, el formato de los relatos norteamericanos que entonces yo más que leer estudiaba (Hemingway, Fitzgerald, Salinger); la graciosa buena idea de *fonetizar* el inglés para

así acentuar el extravío del que se sabe extranjero para siempre; un envidiable manejo del diálogo (mi punto débil entonces y mi agujero negro ahora); y la tan envidiable y vertiginosa velocidad *beatnik*.

Ahí estaba, en resumen, todo lo que yo quería hacer, y no sabía cómo hacer, hecho por un chileno.

Y, para colmo, además, los chilenos no sólo tenían a Skármeta sino, también, ese santuario alien conocido como la Isla de Pascua. Y tenían al Dr. Mortis. Es verdad, también tenían cosas insufribles como Condorito. Pero por encima de todo y todos lo tenían a Skármeta que escribía un microrrelato raro y, además, “El Ciclista del San Cristóbal”.

Poco y nada me importaba el conflictivo Canal del Beagle.

A mí me importaba Skármeta y recuerdo que la primera vez que llegué a Santiago lo primero que pregunté fue “¿Dónde está el cerro San Cristóbal?”.

Y, al pasar al segundo relato, a “A las Arenas”, la cosa se complicó todavía más.

Se complicó para bien, para mejor, para mucho mejor todavía.

SEIS. Casi treinta años después sigo hablando de ese relato.

Se lo recomiendo a conocidos y desconocidos.

Siempre igual: condenso su argumento, lo vuelvo, sí, casi un microrrelato y después me río.

Digo: “Es la historia de dos amigos o conocidos —un mexicano de nombre mutante y un chileno— que, muertos de hambre en Nueva York, venden sangre por unos dólares y, exhaustos, acaban gastándose ese dinero invitando a un par de chicas a un concierto de Ella Fitzgerald”.

Así lo contaba yo siempre.

Así lo contaba yo amparado en un recuerdo inolvidable.

En “A las Arenas” yo conocí en la lectura y reconocí en la relectura, por encima de todo, un ritmo, una determinada respiración, el latido exacto y sin intermitencias que, muy de tanto en tanto, escuchamos en un cuento y que nos permite decirnos que esa historia no se puede contar de otra manera.

Las tramas de novelas permiten, casi siempre, miradas alternativas y modificaciones en el punto de vista y, claro, imperfecciones.

El cuento como género, en cambio, es el más demandante de los patrones.

Allí no hay segundas oportunidades ni sitio para disculpas.

Allí se trata de sentirse satisfecho y de satisfacer.

En el cuento no se puede andar con cuentos porque, seguro, te caes.

Y, sí, el estilo, el tener estilo...

Vuelvo a él y “A las Arenas” para escribir estas líneas y su efecto se mantiene y la admiración aumenta.

Y ahí está esa enfermera filósofa extrayendo sangre e inyectando un sabio “Así es nuestra vida, puras burbujas. Viene un aire un día y se las lleva”.

Y ese “Ahí sí que hicimos el amor. Primero moviéndonos casi imperceptibles, como intercambiándonos regalos de Navidad”.

Y ahí están, mencionados, Borges y Saroyan, Gregory Peck y Audrey Hepburn y “King of the Road”.

Y ese crepuscular amanecer del final y de dónde había salido Skármeta volví a decirme, otra vez, por más que yo ya conociera a Skármeta, por más que —con los años— me hubiera cruzado un par de veces con él y lo disfrutara en un programa de televisión donde, siempre, tenía el raro e inmenso detalle de presentarse como lector entusiasta y no como un escritor bronceado.

Podría, claro, ensayar aquí argumentos críticos/geográficos/cronológicos; decir que Skármeta es una especie de Big Bang; que Skármeta anticipa las explosiones de otros chilenos “raros” como Roberto Bolaño o Alberto Fuguet.

Y hasta podría asegurar que en otra dimensión “A las Arenas” —y no *Stranger Than Paradise*— es el título de la primera película de Jim Jarmusch.

Pero no.

Estoy seguro que otros participantes de esta mesa redonda (que es rectangular como suelen serlo las mesas redondas) están mejor calificados para eso.

Prefiero, en cambio, recordar —sentado aquí, junto a Skármeta, vestido en este subsuelo de la Casa América de Madrid— a aquel que era yo cuando leyó por primera vez “A las Arenas”.

Me parece más justo, más honesto, más apropiado para esta noche.

Porque para mí “A las Arenas” —el efecto se repetiría igual de intenso, pero ya asumida la normalidad de la rareza de otros relatos

como “La Cenicienta en San Francisco”, en otras tejas y aleros de *Desnudo en el Tejado*— significó en su momento un mapa, una dirección, un camino a seguir, una palmada en la espalda de un gran amigo desconocido a quien hoy, por suerte, conozco y reconozco.

Esa y ésta es, pienso, la tarea de los escritores que subieron primero al tejado, o dieron sangre antes que nosotros, o pedalean más adelante que uno: obligarnos a alcanzarlos.

Y, una vez alcanzados —sin que esto signifique, se entiende, ganarles o superarlos o dejarlos atrás; porque esos escritores siempre estuvieron y están y estarán junto a uno, advirtiéndonos de paisajes inolvidables y curvas peligrosas que ellos ya recorrieron— gritarles “¡Gracias!”.

Agradecerles con esa felicidad con que uno grita de una bicicleta a otra o de un tejado a otro, mientras el camino y el tiempo pasan y pasamos nosotros.

Los libros, los buenos libros de los buenos escritores, permanecen.

Y su generosa y vigorizante sangre no se agota nunca.

Escribo esto y, sí, necesito una transfusión, vuelvo a leer “A las Arenas”.

No va a ser la última vez que lo haga, seguro.

* * *

SKÁRMETA EL NOVELISTA Y LA MONEDA COTIDIANA DE LA POESÍA

Niall Binns

Saltar de género —del cuento a la novela— en la lectura de Antonio Skármeta significa también, necesariamente, un salto en el tiempo. La evidencia es inapelable. Los tres primeros libros del autor eran colecciones de relatos —*El Entusiasmo*, de 1967; *Desnudo en el Tejado*, de 1969; *Tiro Libre*, de 1974—; a partir de entonces, los ocho libros que ha publicado son todos novelas. Se diría que es la historia de siempre: el aprendiz de narrador que da sus primeros pinitos en el género menor antes de atreverse con la novela; se diría eso, en todo caso, si no fuese porque aquellos primeros libros confirmaron a Skármeta como un maestro del relato, si no fuese por el puñado de cuentos dispersos que ha seguido escribiendo y que andan aún en busca de un libro, si no fuese porque esa *historia de siempre* —que sigue siéndolo casi siempre aquí en España— dejó de serlo hace mucho, ya se sabe, después de Quiroga y Borges y Arreola y Cortázar y Monterroso y tantos más.

La primera de las novelas de Antonio Skármeta, *Soñé que la Nieve Ardía*, es de 1975, y retrata las vivencias de un grupo de jóvenes que viven en la pensión santiaguina de Don Manuel durante los últimos meses de la Unidad Popular, y sobre todo las vivencias de Arturo, un genial pero egoísta jugador de fútbol, recién llegado del Sur, que se interesa más por su carrera como deportista y por la complicada pérdi-

NIALL BINNS. Poeta, traductor y ensayista. Hijo de padres escoceses, nació en Londres en 1965. Luego de graduarse en lenguas clásicas en Oxford vivió en Francia, Portugal y Chile. Ha publicado dos libros de poesía: *Tratado sobre los Buitres* (2002) y *Canciones Bajo el Muérdago* (2003). Ha colaborado en diversos proyectos musicales y publicado varios libros de ensayo literario; entre ellos, *Un Vals en un Montón de Escombros* (1999), *Nicanor Parra* (2000), y *La Poesía de Jorge Teillier: La Tragedia de los Lares* (2001). Asimismo, ha sido editor literario, antólogo o traductor de libros de Nicanor Parra, Jorge Teillier y Dylan Thomas. Actualmente reside en España y es profesor de la Facultad de Filología en la Universidad Complutense de Madrid, donde dicta clases de literatura hispanoamericana, dirige talleres de poesía e investiga sobre la guerra civil española.

* Versión revisada de la presentación que Niall Binns hizo, como moderador, al inicio de las jornadas sobre la narrativa de Antonio Skármeta en el marco de la “Semana del Autor” que Casa América, en Madrid, le dedicó al autor chileno entre el 20 y el 25 de abril de 2009.

da de su virginidad que por el inminente golpe de Estado de Augusto Pinochet, que terminará diezmando las esperanzas y las vidas de sus compañeros de pensión.

No pasó nada, de 1980, es una novela breve centrada en las experiencias de Lucho, el hijo adolescente de una familia chilena exiliada en Berlín, que lucha por crecer, integrarse y amar en una cultura y una lengua ajenas; una cultura y una lengua en principio, aunque cada vez menos, hostiles.

La Insurrección, de 1982, se centra en la lucha de guerrilleros y estudiantes nicaragüenses durante la Revolución Sandinista. Entre ellos está el Guatón Osorio, sobreviviente de la pensión de Don Manuel en *Soñé que la Nieve Ardía*, pero sobre todo el poeta guerrillero Leonel y su amada Vicky, que sufre la muerte de su hermano Agustín y padece ella misma la violencia de los somocistas antes de la llegada del triunfo final y el reencuentro amoroso con el novio.

Ardiente Paciencia, publicada en 1985 y hoy conocida mundialmente como *El Cartero*, relata la memorable relación de amistad entre el cartero Mario Jiménez y Pablo Neruda, así como su no menos memorable conquista de la bella Beatriz González y la breve convivencia conyugal de los dos en Isla Negra, antes de la llegada, la llegada inevitable y funesta, del golpe de Estado.

Matchball, de 1989, es otra novela que ha sido rebautizada *a posteriori*, esta vez como *La Velocidad del Amor*. Skármeta se aleja aquí del contexto latinoamericano y retrata ahora, en una especie de fábula de nuestros perversos tiempos postmodernos, la historia del amor entre un médico cincuentón, el norteamericano residente en Alemania Raymond Papst, y una lolita fin-de-siglo, la tenista quinceañera Sophie Mass, una estrella de masas en la línea de la bella Steffi Graf, que en aquellos años dominaba el circuito del tenis femenino mundial.

En 1999 y 2001, Skármeta publica *La Boda del Poeta* y su continuación, *La Chica del Trombón*. La primera de estas novelas se sitúa a comienzos del siglo XX en una isla del Adriático, y explora el triángulo amoroso entre el banquero austriaco Jerónimo Frank, su joven y hermosa novia Alia Emar y el enamorado de ésta, Esteban Coppeta. La segunda de las novelas comienza décadas después, cuando el mismo Esteban Coppeta, hace mucho tiempo emigrado a Chile, recibe de manos de un trombonista una niña de dos años, supuestamente su nieta, que crecerá con él y aceptará el nombre y la identidad de su probable abuela, esa Alia Emar de comienzos del siglo.

La última novela de Antonio Skármeta, *El Baile de la Victoria*, ganó el Premio Planeta de 2003. Habla del Gran Golpe preparado por el joven Ángel Santiago y el legendario ladrón Vergara Grey, ambos recientemente liberados de la cárcel por una amnistía, junto con la bella bailarina Victoria.

En la noche inicial de la Semana del Autor se habló del cambio de voz que aportaron los cuentos de Skármeta a la grisura —una grisura, hay que decirlo, a veces poderosa en su expresividad— que predominaba en los años sesenta en la narrativa chilena. Esos primeros libros de relatos estaban impregnados de una vitalidad y un entusiasmo juveniles —capaces de seducir en Buenos Aires a Rodrigo Fresán, en la Ciudad de México a Juan Villoro—, una vitalidad y un entusiasmo que nunca ha perdido Skármeta en sus novelas.

Hay que recordarlo. Llegar a la juventud en los años sesenta abría perspectivas vitales que habrían sido inconcebibles para autores de otras generaciones. Los jóvenes de la generación suya, como el propio Skármeta ha dicho, fueron los primeros en enfrentarse “masivamente con la elocuencia de los medios de comunicación de masas”, con el cine en color, con la música rock y el folklore que convivían en sus tocadiscos; con la televisión —que llegó de verdad durante los mundiales de fútbol, celebrados en Chile en 1962—; con la producción masiva y el costo cada vez más barato, más accesible, de las motos y los coches; con la grabadora y la fotocopidora; con la píldora anticonceptiva y con la droga. Era la década pop, la década de la contracultura, del hedonismo, del juego, de la libertad y la promiscuidad, la década hippy, la década de Vietnam, de Woodstock, de *Make love not war*, y la década también de la muy juvenil revolución cubana y las oleadas de euforia utópica y esperanzas de cambio que desencadenó en toda América Latina y de manera intensísima en Chile.

En este contexto, ¿cómo no podían sentir recelos Skármeta y otros narradores de su generación —sin ir más lejos, Mempo Giardinelli— ante la solemnidad, el monumentalismo y las pretensiones fundacionales y omniabarcadoras de los escritores del *boom*? De ahí esa “promiscuidad” estilística de la que habla el autor: su fusión de la gran tradición literaria —Shakespeare, Darío, Neruda— con el cine de Hollywood, los Beatles, los boleros y las telenovelas mexicanas. Adiós a ese abismo que dividía la “alta” cultura de la cultura “de masas”. No

podría ser más significativo, en este sentido, el trabajo de Skármeta en el cine —ahí está, como hermana mayor de “El Postino” de Michael Radford, su propia versión cinematográfica de la novela *Ardiente Paciencia*—, y en la televisión. Recuerdo el impacto que tuvo, durante los años que viví en Santiago, “El Show de los Libros”, cuyo dinamismo y frescura, cuyo espíritu a la vez de juego y seriedad, cuya imbricación de la imagen visual con la palabra escrita fueron la prueba de algo que aquí, en España, parecería sencillamente imposible. Vale la pena recordarlo: un programa de libros no tiene por qué ser aburrido; otra conclusión viene a cuento: lo contrario del aburrimiento no es la frivolidad.

Hay dos cosas que quisiera comentar, antes de terminar, de esta promiscuidad o fusión de la “alta” y “baja” cultura, que comparte gozosamente el autor Antonio Skármeta con los personajes de sus novelas. Por una parte, ese rechazo a cualquier sacralización de la cultura, al elitismo de una escritura hecha para *media docena de elegidos*; y al mismo tiempo, ligado a este espíritu lúdico y desacralizador, el humor que recogen sus novelas, la desafiante insistencia en no tomar las cosas o, sobre todo, en no tomarse *uno mismo* demasiado en serio, la conciencia, quizá —como ha dicho uno de los poetas más queridos por Skármeta, Nicanor Parra—, de que “la verdadera seriedad es cómica”. Ahí están las alusiones constantes al antipoeta Parra en *El Baile de la Victoria*, o las palabras de Neruda al cartero Mario Jiménez, tremendas en su desolado humorismo, en las últimas páginas de *Ardiente Paciencia*: “Yo ya no necesito médico, hijo”, le dice el poeta: “Sería mejor que me mandaran directamente al sepulturero”. Y cuando Mario le pregunta cómo se siente, Neruda contesta: “Moribundo. Aparte de eso, nada grave”; o bien, citando a Shakespeare: “Te contestaré como Mercurio cuando lo ensarta la espada de Tibaldo. ‘La herida no es tan honda como un pozo, ni tan ancha como la puerta de una iglesia, pero alcanza. Pregunta por mí mañana y verás qué tieso estoy’”. Hace cinco años, en una entrevista que le hizo Rafael Gumucio titulada “Soy un chico pop”, Skármeta recordaba estas palabras de Mercurio, citadas en la novela por su personaje Neruda, y afirmaba que en ellas “está toda mi literatura. Alguien, frente a su muerte, antepone ironía, metáfora, lenguaje. Su dignidad está en esa capacidad para poner el ingenio y el genio por delante del dolor”.

La poesía es una presencia y una influencia intensa, constante, en la obra de Antonio Skármeta. Para él, se diría, al igual que para su

compatriota Jorge Teillier, “la poesía debe ser una moneda cotidiana / debe estar sobre todas las mesas / como el canto de la jarra de vino que ilumina los caminos del domingo”. Y lo es, para Skármeta y para los personajes de sus novelas: una presencia tan natural, central y cotidiana como la de la música y las películas. Lo cierto es, de todos modos, que en este mundo suyo, que es el mundo de los *marineros que besan y se van*, del *cuerpo de mujer*, *blancas colinas*, *muslos blancos*, de los astros que *tiritan*, *azules a lo lejos*, de *Mujer*, *el mundo está amueblado por tus ojos*, de los “Sonetos de la Muerte” y del “Hombre Imaginario”, de *te quiero*, *qué comienzo*, *peor es tragar saliva*, del cuerpo que se enciende —en la secreta casa de la noche— *como un árbol de pascua para una fiesta de ángeles perdidos*; en este mundo de Skármeta, no hay amor sin poesía, ni poesía sin amor. Leonel y Victoria, los amantes de *La Insurrección*, hablan en sus cartas de Ernesto Cardenal, y transcriben en ellas versos de Rubén Darío, Javier Heraud y Gioconda Belli. En *Matchball*, Pablo Braganza —el joven rival español del médico Raymond Papst— embelesa a Sophie Mass leyéndole poemas de Bécquer, mientras que el hasta entonces cínico Papst, que se ha reído de semejante cursilería, también se emociona cuando recibe de Sophie un poema de Milosz, que es, para él, “una gota de sangre real entre los montones de fichas clínicas de vidas monótonas como la mía”.

Pero es, sobre todo, la poesía de Neruda, la contagiosa, seductora, popularísima y “casamentera” poesía de amor de Neruda, la que volverá una y otra vez como protagonista de las novelas de Skármeta. En *Soñé que la Nieve Ardía*, siguiendo los consejos poéticos de Don Manuel, el joven Arturo intenta infructuosamente seducir a su amiga Susana leyéndole versos de Neruda mientras “como una rama tentacular [...] fue metiéndole la mano en el escote hasta tocar por primera vez la piel elástica y formidable del pecho de la chica”. Y en *No Pasó Nada*, Lucho conquista a la joven alemana Edith metiendo en su bolso una traducción que le ha hecho de uno de los *Veinte Poemas*. Y por último, allí están las estrategias de seducción de Mario Jiménez, que encandila a Beatriz González con la poesía que ha plagiado de Neruda. “¡Con las metáforas, pues Don Pablo” —dirá la iracunda madre de la muchacha al poeta—, “tiene a mi hija más caliente que una termita!”. En definitiva, “prefier[e] mil veces que un borracho [l]e toque el culo [a Beatriz]

en el bar, a que [l]e digan que una sonrisa [s]uya vuela más alto que una mariposa”...

En fin: en las novelas de Antonio Skármeta está siempre el amor, siempre la poesía, y siempre ese regalo de ternura y tristeza, juego e invención, sufrimiento, sensualidad, erotismo y alegría, que hace de su narrativa un festín literario tan sumamente entrañable. No quisiera terminar, por otra parte, sin decir que tampoco he visto, o muy pocas veces he visto, una atmósfera literaria tan entrañable como en los coloquios y las sobremesas de la Semana del Autor dedicada a Skármeta. □