

ESTUDIOS PÚBLICOS

Nº 86

OTOÑO

2002

Carlos Franz

El gran bailongo

Arturo Fontaine T.

Peligro en el SIES

James W. Stigler

y James Hiebert

La brecha en la enseñanza

Álvaro Bustos

y Alexander Galetovic

Regulación por empresa eficiente

Julio Peña Torres

Debates sobre cuotas individuales transferibles: ¿"Privatizando" el mar? ¿Subsidios? o ¿Muerte anunciada de la pesca extractiva en Chile?

Mauricio Tapia

Nulidad y divorcio en el proyecto de nueva Ley de Matrimonio Civil

Charles Taylor

Libertad y verdad en Foucault

Jorge Streeter

Ciencia del derecho

Ricardo Capponi

Liderazgo empresarial en época de crisis

Martín Hopenhayn

¿Qué hacer con el dinero?

Mario Valdovinos

Ovación por Miller

Jorge Herralde

"Panorama de Narrativas"

Alfredo Bryce Echenique *El profesor Iriarte*

Marta Blanco

El Inca Garcilaso, un indio antártico (1539-1616)

EL GRAN BAILONGO

Carlos Franz

En este ensayo Carlos Franz enfoca el pesimismo predominante en el cambio de siglo en Chile. Al hacerlo, propone que el presente dilema nacional —caso particular de uno muy latinoamericano— es la oscilación entre dos momentos anímicos extremados: el utopismo fundacional y el fatalismo violento. Estas dos categorías de un mismo ser permitirían explicar una constante en nuestra historia: la seguidilla de entusiasmos fundacionales que rápidamente son abandonados a manos de un desaliento rabioso. Los utopistas exhiben esa fe exagerada en las soluciones repentinas y completas para nuestros males, que es propia de los entusiasmos de los comienzos. Y que es peligrosa porque su precio, cuando la utopía se demora en llegar, es el paso a un fatalismo violento que quiere condenarnos a un atraso crónico. Al final, como antídoto contra esos extremismos utópicos o fatalistas, el autor propone “un nuevo tono social”, una actitud de “moderación irónica”.

CARLOS FRANZ. Escritor. Su libro más reciente es el ensayo *La Muralla Enterrada* (Planeta, 2001).

1. “Huérfanos, piensen positivo”

Propongo un viajero extranjero, ilustrado y curioso, que hubiera llegado a Chile a comienzos del siglo pasado, exactamente en 1901. Imaginemos que en su afán por enterarse se hubiera mezclado entre los jóvenes que repletaban el Ateneo de Santiago para oír sus debates y conocer sus opiniones. Supongamos que lo hizo precisamente esa noche de un lunes en la que Enrique Mac Iver, en un raptó de inspiración, formulaba su inquietud sobre el Chile de entonces con unas frases afortunadas para un asunto desdichado: “Parece que no somos felices. Se nota un malestar que no es de cierta clase de personas, ni de ciertas regiones del país, sino de todo el país y de la generalidad de los que lo habitan. La holgura antigua se ha tornado en estrechez, la energía para la lucha por la vida en laxitud, la confianza en temor, las expectativas en decepciones. [...] ¿Por qué nos detenemos? ¿Qué ataja el poderoso vuelo que había tomado la República [...]?”¹

Estiremos un poquito más la imaginación. Supongamos ahora un viaje en el tiempo, una distracción de Cronos, una de esas jugarretas metafísicas a las que era aficionado Borges. Hagamos al viajero no sólo ilustrado y curioso, sino inmortal. Supongamos que volvió a Chile exactamente cien años después, a mediados del 2001, a visitarnos. Pongamos que recorrió el país y fue encontrando en todas partes los reclamos de esa rara campaña millonaria de publicidad social que se lanzó en esos días. En los diarios y radios, en las vallas publicitarias, en esa gran “valla” de la conciencia nacional, la televisión, leyó el mismo mensaje imperativo. Hasta sobre el pequeño letrero municipal en una esquina del centro donde dice el nombre de la calle “Huérfanos”, nuestro viajero en el tiempo constató un disco con un dedo pulgar como de emperador romano indicando hacia arriba, hacia la vida, con una leyenda que ordenaba: “Piensa Positivo”. (Difícilmente pudo evitar sonreírse al leer esta poesía urbana que condensaba nuestra fatalidad y nuestra utopía: “Huérfanos, piensen positivo”, nos ordenaba a los chilenos ese letrero.)

Puestos a imaginar, imaginemos que este viajero inteligente e inmortal concluyó, seguramente, que el tiempo no sólo había jugado con él, sino con toda esta flaca tierra austral. Pues entre sus dos viajes había transcurrido exactamente un siglo y, sin embargo, encontró que los chilenos nos internamos en el nuevo milenio presididos por la misma admonición, por el

¹ Enrique Mac Iver, “Discurso sobre la Crisis Moral de la República”, antologado por Cristián Gazmuri (2001). Aunque Gazmuri da como fecha de este discurso el año 1900, Gonzalo Vial, en su *Historia de Chile (1891-1973)*, lo sitúa en 1901 tomando como fuente los recuerdos de Samuel Lillo, en su *Espejo del Pasado*.

mismo desánimo que nos *jodía* hace cien años. Además, el viajero pudo asumir que, esta vez, no se trata sólo de un malestar de las elites, sino de una picazón que recorre de cabo a rabo al país, poniendo a medio mundo de malas pulgas. ¿Qué otra explicación justificaría una inversión en terapia sicosocial de esa envergadura? En efecto, tuvo que concluir que a un número alarmante le parece, en izquierdas y derechas, entre políticos, empresarios, intelectuales y “la gente” (denominación políticamente correcta de lo que hace un siglo era sencillamente el pueblo) que “no somos felices”.

El discurso de Enrique Mac Iver, ¡podría ser de hoy! (si hoy hubiera políticos capaces de esa sinceridad y elegancia).

Pero las perplejidades del curioso viajero intemporal no acabarían ahí. Lo más asombroso de todo, la auténtica extravagancia chilena, tuvo que notar, consiste en que la “gallada” de este país escoge deprimirse cuando le va comparativamente mejor. En efecto, el viajero tuvo que observar que durante sus dos visitas, la previa al primer Centenario y ahora en la inminencia del segundo, nos encontró en períodos históricos caracterizados por una objetiva paz, interna y externa —tanto más valiosa pues ha seguido a grandes convulsiones—, por una relativa prosperidad económica y por aparentes promesas para el porvenir. Como en pocos momentos de su historia, Chile tuvo que parecerle en 1901 y mucho más en el 2001, una promesa posible. Debió constatar, sin duda, que si bien no vivimos en el mejor de los mundos, en el siglo que empieza disfrutamos de un par de privilegios raros, quizá únicos en nuestra región e historia. Por primera vez en mucho tiempo tenemos un acuerdo nacional extenso sobre el tipo de economía —liberal, con una sana discusión sobre sus límites y opciones sociales; y en política, tenemos una transición democrática que a saltos y tropezones ha traído de nuevo un presidente socialista a La Moneda, cerrando el círculo de sangre que se abrió hace 30 años. Otros países vecinos y lejanos —tuvo que reflexionar el viajero, que los ha recorrido todos en el curso de su inmortalidad—, implorarían por la mitad, por un cuarto de esto. Y sin embargo los chilenos, de nuevo, “parece que no somos felices”.

Dejemos hasta aquí a nuestro viajero inmortal, no sea cosa que se nos acuse de usar demasiado la imaginación, pecado gravísimo en el Chile “positivo”, de ayer y de siempre. Y dejémoslo antes de que se nos tilde de proponer una concepción cíclica de la historia. No, la historia no se repite (aunque tampoco ame la originalidad). Nuestros modos de enfrentarla, en cambio, sí. No sugiero una repetición histórica, pero sí una reiteración histórica.

Por ejemplo, creo que no habría que ser un viajero —e inmortal, por añadidura— para advertir la histeria en esta ridícula sobredosis de desalien-

to, ante tropiezos comparativamente menores. Este temperamento pendular, que fluctúa entre la euforia ingenua y la depresión más negra, nos está indicando una violencia de nuestro ánimo completamente opuesta a la idea convencional de nuestra prudencia. Un extremismo temperamental. Ayer estábamos a punto de ser *felices*, hoy parece que no lo somos. Ayer íbamos derecho al Mundial, hoy nacimos malos para la pelota. La confianza en una felicidad posible es tan exagerada entre nosotros, como la desesperanza rabiosa que la sigue; la ingenuidad tan acentuada como el escepticismo picado.

En Chile, cuando no somos utopistas somos fatalistas.

Y lo somos con dos apellidos muy latinoamericanos. Nuestro utopismo es *fundacional* y nuestro fatalismo es *violento*.

Nuestros Utopistas Fundacionales exhiben esa fe exagerada en las soluciones repentinas y completas, para nuestros males, que es propia del entusiasmo de los comienzos. Y suele agotarse con ellos. Cuando se apodera de nosotros una utopía no la situamos en un lugar distante, o como una meta simbólica, inalcanzable, sino que la imaginamos como una *refundación* posible a partir de mañana mismo. Porque lo esencial de este utopismo fundacional es que conlleva una incapacidad de aceptar y asumir la gradualidad, la lentitud, la parcialidad de todo proyecto social, su ineficacia relativa. La incapacidad para distinguir entre la Utopía y el día a día.

¿Cuántas veces Chile se ha prometido a sí mismo fundarse de nuevo? ¿Cuántas veces ha importado el modelito político y económico más reciente, la utopía de moda, para desengañarse en el corto tranco? Se dirá que todos los pueblos necesitan y se hacen esa promesa de un porvenir renovado, de tanto en tanto. De acuerdo, pero son los pueblos que se ven a sí mismos eternamente jóvenes, nuevos, perpetuamente recientes (como los latinoamericanos), los que comulgan con este mito de la refundación constante y repentina, de un modo más cándido y más peligroso.

Peligroso porque su precio es el *fatalismo violento*. El escepticismo de los Fatalistas Violentos es el reverso necesario de ese optimismo cándido. Cuando la más reciente de las máquinas sociales que hemos importado para sacarnos de un solo golpe del atraso —marxismo revolucionario de antaño, neoliberalismo de hogaño— se tranca, cuando tose y echa humo, cuando intuimos que es lenta, que no es perfecta y que sus virtudes dependen del uso que les demos, pero sobre todo que estas virtudes son relativas y no nos aliviarán del trabajo de adaptarlas a nuestros propios fines, entonces nos deprimimos. Y nos enojamos. Volvemos a la inseguridad y a la rabia que esa inseguridad produce, al mito de nuestra inferioridad atávica y al resentimiento que conlleva. Hasta el próximo entusiasmo. El fatalista de

hoy es el utópico de ayer. Y ambos son el chileno extremista, el de 1901 y el del 2001.

Por mi parte, me da un poco de risa cuando nos da por encarnar a los Fatalistas Violentos: ¡nuestro ojeroso determinismo, y nuestra ojeriza a ese destino! Pero también me parece ridícula nuestra tenida cuando amanecemos de Utopistas Fundacionales, con la camisa sintética del futuro, y nuestras ansias maniáticas de soluciones repentinas y totales, que nos cambiarán de la noche a la mañana. Ambos son extremos de nuestra psiquis, propios de un país que ha escogido creerse, durante mucho tiempo, la versión de su prudencia, y ha escondido de ese modo la verdad de su violencia.

Por cierto, la dicotomía que propongo —o más bien, que le robo al viajero inmortal— es una descripción posible, un ángulo de mirada que, si no tiene otro mérito, que sirva al menos para evitarnos los binomios más trillados, entre derechas e izquierdas, entre liberales y estatistas, entre conservadores y renovados, que arrastran nuestro debate.

En las líneas que siguen intentaré señalar cómo esa pareja de payasos nuestros, el Utopista Fundacional y el Fatalista Violento, han lanzado y truncado, ensalzado y denostado, cantado y ridiculizado, algunos de nuestros sueños políticos, económicos y culturales, en las fiestas más recientes del ¡Gran Bailongo de Chile!

2. En política, el dolor de lo posible

Patricio Aylwin, el primer mandatario electo después de la dictadura, pasará a la historia —como suele ocurrir en Chile— no por su papel en recuperar la democracia o por el triste rol que tuvo en su pérdida, sino por una frase: “justicia en la medida de lo posible”. La dijo, como todos recordarán, cuando le pidió al país que aceptáramos una justicia incompleta para los casos de violación de derechos humanos. No les falta razón a los fatalistas, en este caso. Aunque encarna la tradición legalista chilena, o por eso mismo, el profesor de Derecho Administrativo (la más latera de las disciplinas jurídicas), hijo de un presidente de la Corte Suprema, confundió los términos, sufrió un aparente lapsus en el recién reestrenado juego de las palabras libres. Es la *política el arte de lo posible*, según la célebre frase del prusianísimo y cínico Otto von Bismarck. Y no la justicia. Ésta aspira a la perfección, a la plena equidad, al restablecimiento de un orden natural quebrantado. Que era lo que pedía legítimamente el Chile herido, empezando por las víctimas.

Esta “confusión” original del primer líder de la nueva democracia, es ejemplo y paradigma de tantas otras que vendrían, e inaugura como un frontispicio la nueva era. Pero no como piensan los teóricos del “transformismo” (o sea del fatalismo), al estilo de Tomás Moulian, porque esa frase delate una traición, porque don Pato nos estuviera tratando de pasar gato por liebre. Al contrario, es emblemática porque nos indicaba clara y melancólicamente que no estábamos entrando en el reino de la libertad, la felicidad o la Utopía Fundacional. Sino en el reino borroso, opaco, y sin gloria, de la simple democracia.

Democracia que es, como se sabe, el ambiente paradójico en el cual los profesionales de ella complican más su lengua, en lugar de simplificarla. Tal vez las dos décadas previas a los 90 con su abierta violencia en los discursos —además de las acciones— nos habían hecho olvidar lo que fuera uno de nuestros escasos activos auténticamente civilizados, el sentido común de pueblo pobre. Sentido que nos decía que cuando hay elecciones “los patrones hablan *raro*”, no *claro*... La democracia no es, como quisieran los Utopistas Fundacionales, la ocasión de las palabras claras, sino por el contrario, la oportunidad de los lenguajes oscuros. Lenguajes matizados por múltiples contradicciones y compromisos, por su variedad de sentidos —incluso opuestos—, en lugar de por su exactitud.

Por el contrario, las dictaduras, los períodos totalitarios y autoritarios, son las épocas de los discursos unívocos, de las grandes verdades transformadas en mentiras colosales, por ser únicas. La democracia es lo opuesto, es la ocasión de los discursos confusos, que mezclan las ideas, que toman prestadas banderas o las arrebatan, discursos *en-redados* que por eso mismo contribuyen a crear una *red*. Red que por una parte nos atrapa obligándonos a vivir juntos y por otra parte —mágica ambigüedad de las palabras— es el tejido mismo de una sociedad.

Ésa es la aburrida, la prosaica lengua de la democracia. Expresión libre y conciencia herida de sus límites. En-redo. Confusión que significa a la vez *fusión con*, la desagradable unión de los contrarios en una convivencia forzada.

A lo largo de la década de los noventa, el transparente discurso político Fundacional propuesto por el Utopista fue enredándose o mostrando sus enredos, matizándose o revelando sus matices, y sobre todo fue mostrando su lentitud, que es siempre menor a la velocidad de la Utopía. Es decir, fue haciéndose real. Más temprano que tarde estas complicaciones y dilaciones colmaron la paciencia —siempre de mecha corta— de nuestro Utopista y el péndulo osciló hacia el otro extremo de nuestro espíritu.

La elección presidencial del 99 dio indicios sobre cuál era el lenguaje y las actitudes que secretamente volvíamos a añorar. Entre el dedazo de hombre fuerte de Lagos, y las diez medidas de Lavín para solucionarlo *todo*, el electorado debía escoger entre un par de líderes mucho más personalistas que los dos anteriores de la Concertación. Y dos discursos con nostalgias utópicas mal disimuladas (utopías que limitaban, por suerte, la quiebra casi completa de esas utopías en el ancho mundo). El primero evocando a menudo una mitología arcaica, secreta nostalgia de “cuando Chile era mejor”; y el segundo, en nombre de una fantasía futurista y demagógica, en la que todo iba a cambiar.

Las elecciones siguientes (hasta la parlamentaria del 2001, recién resuelta cuando bosquejo este ensayo) han confirmado esa tendencia al engordar los extremos de nuestras alianzas —la UDI y el PPD/PS— a costa de adelgazar a los partidos de centro. Imposible más sintomático de nuestro extremismo: en Chile el “bipartidismo” no refuerza el centro de gravedad de nuestra política sino que lo debilita; no premia a la moderación, sino que refuerza a los extremos². (Alguien argumentará que este extremismo es más bien propio de nuestras cúpulas políticas y que nuestra sociedad civil es más moderada que sus líderes. Sin embargo, la triste realidad es que esa sociedad civil dista mucho de ser algo más que un nombre en Chile. Prueba de ello es su conducta errática, imprevisible, que tanto castiga, a veces, a la exageración, como premia muchas otras a los exagerados.)

Como sea, el 99 llegó Lagos al poder —como podría haber llegado Lavín—, y en lugar de cortar con su índice los nudos gordianos que nos apresan, restituírnos ese Chile mejor que habíamos perdido, resultó que el hombre fuerte sólo podía negociar, seguir transando, ir pasito a pasito, con el tranco corto de percherón chileno, en lugar de colocarnos a todos con un chirlo de su dedazo en la utopía. Resultó que el Presidente sólo podía seguir jugando el juego “sucio”, confuso, de la democracia, hablar su lenguaje de medias palabras, teniendo en cuenta que medio país no votó por él. ¡Qué deprimente!

Y a la voz de “depresión” el Fatalista Violento terminó de volver para instalarse. Exagerado y sentimentaloides, contraparte de nuestra fanfarronada criolla, llegó para decirnos que luego de creernos los fundadores más o menos heroicos de una nueva república, volvíamos a ser esos huérfanos de la calle Huérfanos. Huachos rencorosos, picados con las limitacio-

² En rigor, el crecimiento del PPD podría representar la esperanza de tener un partido de centro laico, una alternativa liberal progresista. Sin embargo, la deriva general de nuestra política y la presencia en ese partido de líderes de apariencia y conducta manchúes, estimulan más la cautela que la ilusión.

nes de una transición imperfecta, en un mundo imperfecto, que —salvo que le hagamos violencia— sólo mejora paulatinamente, con nuestro trabajo, y no a saltos o revoluciones.

Esta historia de la década pasada ya se ha contado varias veces. Sólo propongo que este modo de contarla puede aportarnos algunas luces sobre su sentido. Esta es la historia no de una carrera —lineal— sino de un baile —circular—, en el que nuestro Fatalista asoma para bailar la contradanza de nuestro Utopista. Y la melodía chúcara de este bailongo oscila entre algunos de los siguientes extremos:

Nuestra tendencia a esperar que las soluciones lleguen desde arriba y no desde nosotros mismos, nos induce a taimarnos cuando éstas no caen del cielo. Nuestra flojera democrática, que vuelve el acto eleccionario una suerte de rito mágico sexenal durante el que pedimos milagros de estos pequeños dioses a los que elegimos, se convierte después en nuestro rabioso desentendernos de ellos, y dejarlos a su —mala— suerte. Nuestra perversa confusión utópica entre el sentido de comunidad y el colectivismo —esa manera de disolver la responsabilidad personal en la masa—, se transforma en la plañidera queja del Fatalista pidiendo que las instituciones sean menos burocráticas y corruptas que nosotros mismos. El Utopista sueña que un *sistema* podrá cambiar de la noche a la mañana nuestros viejos *temas*: nuestra falta de palabra, nuestra impuntualidad —cronológica y moral—, nuestro ventajismo y chaqueteo. Y se niega a entender que no puede haber ciudadanos sino hay primero individuos.

Y el Fatalista luego se pone violento, porque el país —el gobierno— resulta menos nuestro sueño de felicidad que el reflejo de nuestra orfandad.

3. En economía, el imán de Melquíades

Parece que no somos felices... Partí imaginando un viajero que hubiera oído esas palabras de Mac Iver, de hace justo un siglo, y que hubiera vuelto hace poco para oír casi lo mismo. En plena cúspide del estado liberal y parlamentario decimonónico, próspero y pacífico, ¿qué podía justificar tal desánimo social?

Se ha propuesto varias veces una hipótesis que alcanza sólo a la dimensión económica pero que explica mucho: había una realidad que no veíamos del todo, una realidad escondida en esa época y que poco después asomaría su fea cabeza (en la escuela Santa María de Iquique, por ejemplo): la feroz injusticia social de una revolución industrial tardía combinada con un feudalismo agrario perenne.

Si el paralelo que he propuesto es válido (no el de la repetición histórica, sino el de la reiteración histórica), en medio de la relativa prosperidad actual, ¿cuál es la maldad económica escondida, la cara fea que no vemos, o apenas entrevemos? Muchos afirman que sigue siendo la abrumadora diferencia de ingresos.

Conforme, aunque todas las cifras indican que han subido los ingresos de los pobres, no cabe duda que para quienes continúan en la indigencia y para las regiones atrasadas, y para el 10% de cesantes promedio, esta explicación lo explica todo.

Pero ¿qué decir del resto, del 90% de la fuerza de trabajo que no ha perdido la pega, de la nueva clase media de La Florida, y de los empresarios que ahora ganan un poco menos que mucho...? ¿Basta con el miedo del trabajador a perder su puesto, y la ansiedad del empresario al que se le desdibuja un poco el negocio, para explicar el bailongo de Chile?

En 1911, exactamente 10 años después de Mac Iver, Francisco Antonio Encina anotaba, en *Nuestra Inferioridad Económica*, una descripción más radical. La comprensión de nuestros problemas debía buscarse en la pobreza de nuestro territorio y, sobre todo, en la debilidad de nuestra raza; los que sumados producían: “Un estado orgánico crónico, una postración permanente, un debilitamiento económico antiguo y persistente”³. Estoy seguro que el Fatalista Violento de nuestros días suscribiría alegremente esa tesis —con esa triste alegría de las profecías autocumplidas.

Por su parte, los Utopistas Fundacionales de entonces y de ahora responderían que el animal económico es un ente universal. Aquí y en la quebrada del ají. Acá o en el Extremo Oriente —donde cazan esos “tigres asiáticos” con los que nos gustaba compararnos hasta hace poco—, un país pobre y anticuado puede convertirse en uno rico y moderno, con sólo liberar las ocultas fuerzas del mercado, o de “la libre concurrencia”, como la llamaba Courcelle-Seneuil al fundar nuestro experimento liberal del siglo antepasado. Y todo puede hacerse en menos de una o dos generaciones.

¿Qué falló entonces y qué está fallando ahora? Sospecho que esta dialéctica extremista, entre utopismo y fatalismo, esta ansiedad que nos lleva a bailar entre la solución total y la desilusión absoluta, puede ayudar a comprender algo del fenómeno, o al menos a presentárnoslo ante la imaginación de un modo más fresco.

Los Utopistas Fundacionales —esta vez los de Chicago— adoptaron el modelo con la fe del carbonero propia de los pueblos importadores de tecnologías, materiales y sociales. Creyéndose ultramodernos, en realidad

³ F. A. Encina, *Nuestra Inferioridad Económica* (1955).

son muy antiguos, arcaicos. El último invento importado siempre ha tenido, entre nosotros, esa cualidad mágica que el imán del gitano Melquíades tenía para el primero de los Buendía, en *Cien Años de Soledad*. José Arcadio, padre nuestro, creía que si el imán atraía metales, entonces debía servirle para encontrar oro.

Nuestro Utopista esperaba que el invento nuevo —el imán neoliberal— le permitiría hallar oro (fundar la edad dorada chilena, de un golpe). Y durante un tiempo pareció que le daba en el gusto, y a la velocidad récord que siempre exige la utopía. Las nuevas clases medias en La Florida hallaron cosas que nunca antes habían esperado, desde la casa propia, hasta el auto coreano y el viaje de novios a Brasil, más toda la línea blanca. El empresario exportador se ungió de innovador despachando nuevas materias primas extraídas o apenas elaboradas con el viejo recurso de una obra de mano barata, a precios de Jauja (en una economía global que también crecía como en Jauja). El industrial que sobrevivió o se reconvirtió en importador después de la desprotección arancelaria, se hartó de copar capacidades ociosas y proveer a esa nueva clase de consumidores ávidos que brotaban como callampas (desmintiendo de pasada el mito de nuestra sobriedad ancestral). Parecía que íbamos derecho a la utopía...

Y luego resultó que el modelo no era perfecto, que conoce ciclos o interrupciones. Y sobre todo que, si se quiere sacarle provecho, es necesario dejar de considerarlo un imán mágico capaz de *hacernos crecer* de la noche a la mañana, para entender que es necesario *hacerlo crecer* con nosotros, adaptándolo a las curvas de nuestro desarrollo (que no son las de las de la *Barbie* que nos lo vendió, sino las caderas anchas, las patitas cortas, los brazos gruesos de nuestra Bárbara, hija de nuestro mestizaje hispano-araucano).

El exportador descubrió que las materias primas bajan de precio bruscamente y que las famosas ventajas comparativas nos las copian y superan, si no creamos otras nuevas (y de pasada más justas que una mano de obra eternamente barata). El industrial copó todas sus capacidades ociosas y habría tenido que ampliarse una vez más, pero eso requiere capital fresco o sea más deuda, o sea más riesgo; ¿y para qué seguir arriesgándose si es más fácil vender a un extranjero? (especialmente si con eso su propia “capacidad para el ocio” quedará satisfecha de por vida).

¿Y el trabajador? De pronto también él llegó al límite de sus capacidades ociosas. Necesitaría aprender más, reconvertirse; deberá buscar pega, pues lo echaron en el último ajuste. ¿Y cómo aprenderá una nueva? Sobre todo si nunca le enseñaron realmente a aprender...

Aprender para qué sirve realmente un imán, exige saber aprender. ¿Qué esperanza de un desarrollo autosustentable puede tener un país donde —según estudios internacionales⁴— sólo el 2,6% de la población adulta tiene un adecuado nivel de comprensión aritmética? La educación como valla insoslayable, con la que tropezamos cuando la capacidad ociosa del modelo terminó su inercia y necesitamos no sólo materias primas yacientes y ventajas comparativas antiguas, sino ideas nuevas. Esta frustrante falta de educación opera en el círculo vicioso de nuestro fatalismo. A falta de educación, más espacio para nuestros atavismos. Y la depresión consiguiente, como respuesta rabiosa a la percepción de nuestras limitaciones. La falta de educación como falta de libertad. Y la rabia consiguiente. El mal es tan extenso que abarca tanto a los trabajadores que no entienden sus nuevas pegas, como a sus jefes que no saben explicarlas; a indios y toquis. Según los mismos estudios, sólo el 9,8% de la población con *educación superior terminada* —sector que a su vez es un fragmento ínfimo de nuestra población total— tiene una adecuada comprensión de lenguaje. ¿Cómo extrañarnos de que el resto, el 90% de esa gente “educada”, no nos entendamos a nosotros mismos y que ante esa rabia, pateemos la mesa, la señora, y al propio país? ¿Y cómo extrañarse entonces de que el resto de nuestra sociedad —ahogándose en el marasmo de la ignorancia— lo haga?

¿Cómo puede dudarse entonces, ante estas cifras de “capital humano”, que nuestro problema económico tiene, entre otras, una componente cultural profunda? No es la raza como quería Encina, y dudo que sea el territorio; pero la mala educación chilena, incluyendo la de nuestras elites, tiene mucho que ver. Tan “maleducado” es el Utopista que importa su idea nueva y quiere imponerla de la noche a la mañana, a rompe y raja, como el Fatalista que se deprime —y se enoja y se taima— porque el imán no funciona como le habrían dicho que lo haría, y no encuentra oro, al día siguiente.

Hay quienes dicen que este imán neoliberal sirve para todo y que en realidad somos nosotros los que tenemos miedo a encontrar oro, o a pagar el precio que hallarlo supone: el cambio brusco en nuestras vidas. Se dice que somos reacios al *cambio*, no sólo los chilenos, sino los latinoamericanos en general⁵. Esto explicaría nuestra depresión ante la inherente inseguridad que este poderoso imán conlleva (José Arcadio sólo encontró una

⁴ Estudios citados en Mario Waissbluth, “Despejando las Telarañas del Desarrollo”, documento en Internet.

⁵ Claudio Véliz, historiador conservador, ha aportado una de las más recientes formulaciones de este supuesto conservadurismo latinoamericano, que explicaría nuestro perpetuo atraso frente a esos “zorros” hambrientos de cambios que serían los anglosajones. *The New World of the Gothic Fox* (1994).

fúnebre armadura enterrada). Tendríamos miedo a los vertiginosos cambios de un sistema todavía nuevo en Chile, que funciona por la movilidad constante de los factores de producción, empezando por el trabajo. Encina, probablemente, habría estado de acuerdo. Por mi parte, hasta cierto punto: ese conservadurismo pusilánime es expresión de nuestro fatalismo, es cierto. Pero el cuadro nacional no puede completarse sin considerar también la otra cara de nuestro Jano: el utopismo. Nuestra ingenua inclinación por las novedades importadas, nuestra fanática propensión a esperar cambios totales, de la noche a la mañana, especialmente si vienen de afuera y desde arriba.

Si se duda de lo anterior, a explicarse entonces la seguidilla de cambios político-económicos que hemos adoptado con entusiasmo y abortado con impaciencia, en las últimas décadas: comunitarismo socialcristiano, socialismo marxista, neoliberalismo, y ahora último el encantamiento de algunos con una “tercera vía” (metáfora ferrocarrilera que sólo por su facilidad ya parece sospechosa).

El punto no es criticar la relativa utilidad del imán, sino nuestra manera de usarlo. El punto no es negar que hay causas económicas para la más reciente depresión chilena. El punto es afirmar que esas causas pueden ser, entre otras, económicas, pero la manera de reaccionar a ellas es cultural. Y que esta *manera* chilena debe ser abordada, junto con cualquier bandera nueva de desarrollo que decidamos adoptar.

Porque el nuevo experimento liberal en Chile, para variar, fue adoptado pero no *adaptado*. No basta con pensar un proyecto de economía liberal —o de cualquier otro signo— para Chile. Éste deberá *encarnar* en algo específicamente chileno (o si se quiere, por lo menos latinoamericano) so pena de que las fuerzas del bailongo, el extremismo característico de nuestra idiosincrasia, lo deformen hasta frustrarlo. Un siglo y medio de fracasos económicos debieran ser prueba suficiente. Y esta síntesis criolla no podrá imponerse desde arriba, sino que hay que permitirle que se exprese desde abajo. Los Utopistas deberían admitir que esa encarnación es necesaria, y los Fatalistas admitir que es posible.

Los Utopistas Fundacionales que aplican a rajatabla y “desde arriba” el modelo neoliberal, por purismo *chicaguiano* o macroeconomicista, no saben en realidad cuán latinoamericanos son, cuán devotos de los sistemas totales, cuán temerosos al cambio —que a su vez exigen a la sociedad— y a la adaptación necesaria. Cuán poco liberales, en el sentido amplio del término, que siempre estará más cerca de la adaptación pragmática que de la adopción dogmática.

Adaptación pragmática. ¿Cómo haremos para lograr que el profesor chileno eduque para una ética del trabajo que concilie el negocio con nuestra legítima cultura del ocio —que no vale la pena perder? ¿Cómo haremos para tener una educación del espíritu capitalista que considere un activo emprendedor nuestro potencial de comunidad? ¿Cómo haremos si no es a partir de una síntesis nueva y nuestra —o digamos latinoamericana—, que encarne el modelo sin mutilarnos?

Tal vez sea pedir demasiado a la impúber discusión económica de hoy, que se da en términos de equilibrios “macro” y globalización, y cuyo largo plazo apenas llega al fin del sexenio *laguista* (típico horizonte corto, *fundacional*). Pero la depresión y la rabia del Chile fatalista actual amerita al menos considerar pragmáticamente esas tendencias culturales chilenas, y latinoamericanas, si no queremos perdernos la lección que nos deja este paso de baile: de la euforia utópica al ridículo del fatalismo.

De lo contrario, seguiremos condenados a buscar oro con el imán de Melquíades.

4. En cultura: La rabiosa nostalgia de “Colombia”

De los capítulos anteriores podría seguirse que una pista para entender los escollos políticos y económicos que hoy nos afectan, estaría en hacer una crítica cultural. Una crítica, por ejemplo, de esos extremos de nuestra cultura: el Utopismo Fundacional y el Fatalismo Violento. Pero para que dicha crítica sea honesta —y “científica”— debería partir necesariamente por una autocrítica en los observadores profesionales de estos fenómenos, en nuestros intelectuales. ¿Están los *médiums* culturales dispuestos a hacer esa autocrítica? ¿Estamos dispuestos a abandonar los extremos retóricos de nuestro entusiasmo o nuestra rabia, para observar el centro de nuestros asuntos?

No hace mucho me encontraba en Hamburgo, invitado a uno de esos inevitables foros latinoamericanos para consumo europeo. Tema: el compromiso del actual escritor latinoamericano con sus sociedades. Imprudentemente, había aceptado ir sin informarme bien y sólo poco antes supe que el otro ponente de esa noche sería un escritor colombiano entre cuyos datos esenciales estaba el de ser confidente y biógrafo autorizado del líder guerrillero de las FARC, Arturo Marulanda, alias “Tirofijo”.

Apenas me enteré empecé a sudar frío, imaginé al escritor y biógrafo guerrillero con su traje de combate y sus libros “comprometidos” brotando de los grandes bolsillos camuflados que poco antes llenaban las granadas.

Y yo, el pacífico escritor chileno, pequeño burgués santiaguino, nacido demasiado tarde para cualquier revolución y justo a tiempo para el escepticismo. Llegó la hora del debate y haciendo de tripas corazón subí al escenario del teatro, tomé aliento y pedí lanzar primero mi tímida arenga, antes que me fallara el valor y saliera arrancando. Hablé de una transición lenta pero segura, como es Chilito, de una prosperidad que ya dábamos por descontada, justo cuando empieza a faltarnos, de un régimen de libertades burguesas y democracia liberal medianamente convencionales, de una paz social que para algunos ya pasa por aburrimiento. Dije que lo lamentaba, pero que todo eso no me parecía tan mal.

Cuando se me acabó el rollo, cerré los ojos y aguardé lo peor: un tomatazo del público teutón —¡qué latinoamericano sin cojones nos han traído!—, una granada del guerrillero... Y entonces esa voz lenta, cansada, que me costó calzar con la de mi “che” imaginario, habló desde el otro lado del escenario. “Cuarenta años de guerra civil en Colombia”, suspiró, y se quedó callado un rato, como reflexionando: “Creo que a mí me gustaría vivir en Chile”.

Oyendo al guerrillero cansado, recordé, cómo no, a algunos de nuestros revolucionarios de café santiaguino, algunos de nuestros iracundos intelectuales, escritores y artistas, que se aburren en la paz. Esos que vuelven a jugar con el fuego de las palabras, que siempre anuncia y propicia los otros fuegos. Nuestros intelectuales, mayoritariamente Fatalistas Violentos, que ya están a punto de decir, o lo dicen, como en la España posfranquista: “Contra Pinochet estábamos mejor”. Su inconsciente, o su irresponsable nostalgia de un Chile más cerca de “Colombia”, que de estos detestables consensos nuestros.

Y al recordarlos, inevitablemente y con vergüenza, me recordé a mí mismo. Recordé que varias veces me he quedado callado ante su retórica, que he tenido miedo de expresar mi disidencia moderada. Ya que propongo una autocrítica, sirva de mínimo ejemplo la mía. Yo también he sido un Utopista, y con más frecuencia un Fatalista. Me creí el cuento fundacional de la transición, y me ha dado una rabia fatal nuestra tardanza en llegar a la utopía. Pero esto no ha sido lo más serio; en esto no he sido sino hijo de mi país y de mi época. Lo más grave es que incluso alguna vez —para oír yo también el aplauso del monstruo— me he subido al escenario a jugar con esas llamas y alentar esas ansias bárbaras. Yo también he bailado al son de la danza sincopada de Utopistas y Fatalistas.

Y después, pasada la exaltación, retornando a mi centro, me ha trabajado una depresión conocida, una sensación de inautenticidad, la vergüenza de haber cometido el peor ridículo en el que puede incurrir un

creador: el plagio. No el plagio de ideas o imágenes, entiéndase lo que digo. Sino ese plagio mucho más obsceno, porque en su cuasi unanimidad apenas lo notamos: la imitación de un tono, de aquel *tono furibundo* que pasa por ser el único recurso intelectual efectivo en nuestra provincia.

¿Por qué un segmento importante de nuestros intelectuales se cree obligado a emplear ese tono que tiñe sus ideas de románticos visos de violencia, aunque sean —y sobre todo si son— moderadas? Aventuro una respuesta simple: la moderación no tiene prestigio intelectual, entre nosotros... Es más, *lo intelectual* no tiene prestigio entre nosotros. Y entonces, en un país de escaso interés por la cultura, sus agentes deben gritar mucho para hacerse oír. Nuestra exageración intelectual es hija —y madre— de nuestro sopor social. Con lo que se instala el círculo vicioso de La Tempestad chilena: la cultura, cuando aparece en escena, lo hace casi siempre en la figura desgñada y aullante de un Calibán, rara vez en la más serena, la de Ariel.

¿Que esto ocurre en muchos sitios? ¿Que es un efecto probable de la época descastada y frívola que vivimos, no sólo entre los intelectuales chilenos sino entre los de medio mundo, especialmente los de habla hispana? ¿Que quizá es el sino eterno del intelectual ante su radical falta de auténtico *poder*?

Conforme. Pero en Chile, como en el resto de Iberoamérica, nuestra violencia intelectual es quizá más grave porque nuestra ignorancia social es mayor. El tono violento de algunos de nuestros discursos anula la crítica a lo peor de nuestra ignorancia, a saber: que esta ignorancia es una forma —quizá la más grave— de nuestra violencia.

Para muestra de cómo ese tono inmoderado contribuye al *statu quo* arcaico entre nosotros, basta un botón: la reciente moda intelectual de aborrecer la palabra “consenso”. El genio natural chileno para la transacción y el compromiso, indispensable en un país pobre y potencialmente violento, les repugna a algunos intelectuales influyentes, ahora que les dio la paz para poder expresarse sin peligro. Y así odiamos de pasada uno de nuestros pocos acervos francamente civilizados. El que nos brindó una república un poco más estable en medio de las anarquías latinoamericanas.

En realidad, me parece natural que odiemos ahora esta aptitud para los consensos que nos caracteriza. Es otra prueba de ese fatalismo violento que cada tanto nos gana. Especulo una razón: en el fondo sospechamos que nuestra relativa *habilidad* para los acuerdos, es síntoma palpable de nuestra *necesidad* de ellos. Y el que necesita acordar, transar, comprometer, es porque no es fuerte o teme usar su fuerza, porque es pobre o vive con el fantasma de serlo, porque es débil o se siente tal, porque está inseguro de

sus razones o sospecha que en la convivencia social no hay razones ciento por ciento seguras. Y nuestro narcisismo de pueblo adolescente odia verse en ese retrato que lo muestra pobre, débil, inseguro. Como somos. Entonces, a los que emplean la palabra consenso, como a los comparativamente pocos intelectuales que en izquierdas y derechas se atreven a llamarse renovados, la furia del Fatalista Violento los condena como si fueran traidores.

Traidores, otro botón de muestra. Hemos oído la palabra demasiadas veces durante nuestra traidora transición; mucho menos entre “la gente”, eso hay que reconocerlo, que en boca de intelectuales que debieran saber mejor. Por ejemplo, para referirse a los derechistas que se esfuerzan en dejar atrás a Pinochet. Por ejemplo, para referirse a la llamada ala de los autocomplacientes de la Concertación. Este uso irresponsable de las palabras. Quien desprecia la voz “consenso” y emplea la palabra “traición” —y en ese tono jupiterino de los poseedores de *la* verdad— legitima otra vez en Chile el lenguaje de la violencia. Tanto texto airado, iracundo, entre nuestros escritores, tiene la ambigüedad de ser ejercicio legítimo de una libertad de expresión —que por su pura posibilidad modera la crítica a pesar del que la hace—; y a la vez violencia verbal que legitima a la otra. Nada nos garantiza que Chile no pueda volver a polarizarse y enfrentarse en un futuro más o menos cercano. La polarización ya se divisa en este progresivo debilitamiento de los partidos de centro; y el enfrentamiento ya ocurrió en el pasado —cuando cándidamente negábamos esa posibilidad— y podrá ocurrir de nuevo, si hoy sembramos los vientos de estas voces airadas.

Esta actitud descuidada con el lenguaje de la democracia que estamos entre todos hablando (no con el poder gubernamental y fáctico que deben ser pasibles de toda crítica, entiéndase lo que digo), suena a marca de inmadurez en una parte significativa de nuestro mundo intelectual y creativo. Así como expresión de una inmadurez general que nos afecta. Y que nos lleva —consciente o inconscientemente—, con muchos de nuestros intelectuales a la cabeza, a despreciar la transición hacia una mayor libertad política y económica que vamos dificultosamente haciendo, amenazando frustrarla.

Los intelectuales chilenos —quizá no la mayoría, pero sí algunos de los más oídos— han practicado un tipo de crítica más cercana al desahogo, que a la reflexión. El desahogo del Utopista que clama por su respectiva copia feliz del Edén, o el del Fatalista que se lamenta por sus paraísos perdidos. Latinoamericanos —ibéricos— inevitables, hemos olvidado una vez más que el pensamiento o el arte honestos no ofrecen respuestas simples —extremas— sino que ayudan a formular mejor las preguntas complejas —las centrales. Y en un tono que permita oír las, el moderado.

En el nuestro, y en los países ibéricos en general, empezando por España, esa actitud moderada es el verdadero desafío para un intelectual. Donde tantos “ilustrados” parecen creer que tiene la razón quien habla más fuerte, y más enojado, sólo proponer moderación ya exige una dosis de coraje (apenas lo tengo). Ya que la mayoría de los artistas e intelectuales desprecian esta moderación o al menos desconfían de ella, el verdadero desafío crítico para un intelectual empieza por ir contra esa corriente dominante de nuestro pensamiento. No cuesta nada proponer peleas, amparado en la simpatía reconfortante del grupo de pares, del gremio que pide sangre desde el borde del *ring*. Pensar en forma independiente, en primer lugar independiente de nuestras cofradías, aunque nos quedemos solos en un rincón de nuestras sobremesas, ya es otra cosa.

En el Chile intelectual sobran los gritos y los gemidos, los alegatos justos que se autodestruyen por su intolerancia a otras justicias. Y faltan con urgencia los argumentos, dichos y oídos con paciencia. ¿Hasta cuándo? ¿Hasta cuando perdamos otra vez lo que los “colombianos” de este mundo desean?

5. Contra el bailongo: La moderación irónica

Al comienzo propuse la parábola de un viajero inmortal que, en 1901, hubiera escuchado las palabras de Enrique Mac Iver: “parece que no somos felices”. Y en el 2001 nos hubiera oído lamentándonos de lo mismo. La parábola nos sugiere que, a la luz de nuestra historia, el paso del Utopismo Fundacional al Fatalismo Violento, en este cambio de siglo, habría sido bastante obvio y predecible. Tanto que ameritaría mucho más humor ambiente, que esta negra gravedad andina. Daría para una comedia agridulce, en la que nos reiríamos de nuestros propios payasos danzantes, no para un drama.

Y sin embargo no nos reímos, salvo en algunos desahogos histéricos, o momentáneos, como en algunas de las buenas páginas de *The Clinic* (las menos rabiosas). No nos reímos sino que nos *sentimos*. Alguna vez dijo Neruda que había que tener cuidado con Chile que es el país de “los sentidos”; esos personajes que van por ahí rascando la llaga de una afrenta antigua, para mantenerla siempre fresca. ¿Y qué otra cosa es un “sentido” —en este sentido— sino un Utopista “fatalizado”?

En vez de reírnos nos sentimos. En vez de reconocer —sin ambigüedades— la paternidad de estos hijos mediocres y enclenques que llamamos democracia en transición y economía de mercado, bautizarlos con nuestro

nombre, enseñarles a enderezarse y educarlos “a la chilena”, para que salgan de una vez de la edad del pavo crecidos y mejores que nosotros mismos. En vez de eso, los —nos— dejamos en la orfandad. En vez de criticarnos a nosotros mismos, escabullimos nuestra responsabilidad echándoles a otros la culpa de sus fealdades relativas —como toda belleza es también relativa—, y a ellos los indicamos con el dedo. Síntoma violento de nuestro espíritu de resentimiento, tan latinoamericano y tan chileno, hemos vuelto a elegir un Presidente para tener alguien visible a quien acusar de nuestros males. Y el Presidente de la República irá quedando solo —abandonado por su propia gente, como tradicionalmente ha sido en la histórica historia de Chile—, atareado en la tarea latera de recordarnos que el Estado encarna la nación que a su vez somos nosotros, y que sin sus desagradables equilibrios y transacciones podríamos volver a la barbarie de la que apenas ayer salimos.

Esto no implica negar los escollos que el proyecto liberal y democrático enfrenta en Chile: un empresariado reaccionario, una prensa oligopólica, una iglesia conservadora, un ejército acromegálico, unos políticos mayoritariamente sordos —a no ser por su gran oreja para el eco del poder. Sin embargo, atrapados entre las pinzas de esas violencias muy reales, una mayoría de los chilenos alentamos soluciones utópicas o diagnósticos fatales. Cortamos por los atajos de nuestro ánimo, en lugar de tomar por el camino largo de nuestra responsabilidad.

¿Es esta oscilación entre Utopismo Fundacional y Fatalismo Violento una condición de la identidad chilena? Pienso que sí. (No comparto la moda intelectual de decretar el fin de la identidad; idea, como la del fin de la historia, tan frívola que basta encontrarnos con otro diferente para volver a preguntarnos quiénes somos.) Pero ésta es una condición ni inamovible ni fatal. Es una identidad que refuta el mito de nuestra insularidad, de nuestra particularidad y diferencia excepcionales (“los británicos de Latinoamérica”, monería propia de provincianos). Ésta es una identidad que nos *identifica* con nuestros congéneres del resto de Latinoamérica. Con los cuales compartimos el problema, pero también las opciones.

La opción, por ejemplo, de reemplazar esa oscilación improductiva por una concentración creativa. No cabe duda de que, ante esta radical mediocridad de la democracia y la imperfección del mercado, que tenemos, cabrían algunas actitudes más creativas que el bailongo actual.

Por ejemplo, la compartida responsabilidad ciudadana en una vigilancia estricta del poder. Lo que exige abandonar la cómoda butaca de una crítica marginal: ofrecer participación y no sólo pedir conducción; ofrecer una acción, en lugar de sólo pedir una solución. Votar y vigilar. Exigirles a

nuestros parlamentarios menos denuetos y más argumentos, menos discursos y más diálogos. Sancionar a la prensa triste con nuestra risa, y premiar a los experimentos de prensa libre con nuestras suscripciones. Organizarse, en lugar de esperar que nos organicen. Como trabajadores demostrar más iniciativa —de organización, entre otras—, como consumidores mostrar más resistencia, como empresarios más imaginación, y como ciudadanos más propuestas. Donde el poder cierra las opciones colectivas, abrir alternativas grupales y sobre todo individuales, más incontrolables. Educar al poder, en lugar de esperar que el poder nos eduque.

Y en lo cultural, dejar atrás aquella ridiculez extremista que nos pide: “Huérfanos, piensen positivo”. Para reemplazarla por una nueva estética: una moderación irónica. La sonrisa colectiva frente a las limitaciones que tenemos. La capacidad esencialmente civilizada de sonreírse ante esta imperfección intrínseca de la democracia, la economía y nosotros mismos, puede ser el gesto clave de un proyecto de moderación irónica que supere, sin negarla, la cultura extremista de Chile.

Hablo sobre todo de un *tono* social moderado, distinto al furibundo que nos ha caracterizado. El tono moderado de una discusión nacional que no tiene por qué ser timorata, como temen los iracundos. Discusión incisiva, aguda, mordaz y siempre irónica, puesto que la época lo merece. Pero no grosera —ese pensar enojado que es por ende grueso, grosero. No violenta —esa violencia verbal que prepara la otra. No absoluta, sino relativa, fundada en la duda en vez de la certeza, en primer lugar en la sana duda de las propias certezas. Es decir, moderada.

Quizá esa estética social de una moderación irónica sea a su vez una utopía. Pero al menos será una utopía que nos señala el centro y no los extremos de nosotros mismos. El centro irónico donde el péndulo se posa, donde el bailongo se suspende, será al mismo tiempo el lugar donde podremos vernos con más claridad, donde nuestra imagen borroneada por la oscilación constante se delinearán un poco, liberada de los payasos de nuestros extremos. Y allí, al reconocernos desde esa distancia irónica, quiero creer que no nos espantaremos, ni nos infatuaremos con Chile. Sino que nos sonreiremos. Esbozaremos esa moderada sonrisa que es el gesto por excelencia del reconocimiento entre personas civilizadas, el que no implica ni acatamiento ni burla, sino simple, humana, tolerancia con el otro, que somos nosotros mismos.

Por supuesto, una estética no puede constituir una política; la solución de nuestros males no es la ironía, sino que ésta es una *manera* de afrontarlos. Pero es que, como escritor, desconfío de las soluciones, de los finales cerrados. Y, en cambio, tengo fe en que cambiar la forma de enfren-

tar nuestras penas y ridiculeces, sea el comienzo de otro modo de contarnos nuestra propia historia. Un modo que nos permita darle la vuelta a la frase cíclica que pronunció hace un siglo Enrique Mac Iver y que hoy se repite. Para poder decir en su lugar, moderadamente optimistas: “me parece que no somos tan *infelices*”.

Creo que los más jóvenes en su sano, muscular, escepticismo, ya están preparando esa frase. No están “ni ahí”. Menos mal. Será más difícil para los demagogos de uno u otro bando hacerlos comulgar con las ruedas de carreta que atoraron a generaciones anteriores.

Ojalá, para que cuando le toque volver a aquel viajero inmortal, en el 2101, no nos encuentre otra vez entre la euforia y la depresión, entre la fundación y la violencia, entre la utopía y la fatalidad. Es decir, de payasos, y en el Gran Bailongo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Encina, F. A. *Nuestra Inferioridad Económica*. Santiago: Ed. Universitaria, 1955.
- Mac Iver, Enrique. “Discurso sobre la Crisis Moral de la República”. En Cristián Gazmuri (compilador), *Ensayistas del Centenario, los Ensayistas de la Crisis*. Santiago: Instituto de Historia de la Universidad Católica de Chile, 2001.
- Véliz, Claudio. *The New World of the Gothic Fox*. University of California Press, 1994.
- Waissbluth, Mario. “Despejando las Telarañas del Desarrollo”. Documento en Internet.

PELIGRO EN EL SIES*

Arturo Fontaine Talavera

Este artículo analiza el nuevo sistema de ingreso a la educación superior (SIES). Éste consiste en cuatro pruebas obligatorias que miden seis disciplinas relativas al currículum mínimo de la enseñanza media. Se sostiene que las nuevas pruebas, si se generalizan, serán dañinas para la calidad y diversidad de la educación de los liceos y colegios que nutren a nuestras mejores universidades. El SIES acarrea un serio peligro para la libertad de enseñanza. Por otra parte, se estima que los efectos sobre la equidad deberían ser negativos, es decir, iguales e, incluso, peores que los de hoy. Ello significa que tendería a cambiar la proporción de estudiantes admitidos en las carreras más selectivas a favor de los que provienen de hogares más ricos.

El autor sostiene que si se quiere eliminar la PAA se abre todo un abanico de opciones, algunas, quizás, mejores, y otras, peores. Afortunadamente no estamos ante sólo dos alternativas: el sistema actual

ARTURO FONTAINE. Profesor del Departamento de Filosofía de la Universidad de Chile y del Instituto de Ciencia Política de la PUC. Director del Centro de Estudios Públicos.

* Versión ampliada y corregida del artículo que se publicó en “Artes y Letras” de *El Mercurio* el 12 de mayo de 2002.

Agradezco a Bárbara Eyzaguirre, Carmen Le Foulon, Francisca Dussailant y Harald Beyer sus críticas, aportes y comentarios.

o el SIES. Hay una variada experiencia internacional que convendría explorar.

Una principal preocupación se manifiesta por el impacto que esta prueba pueda tener en las humanidades. Se argumenta que la prueba de alternativas tiene, en humanidades, algo represivo y autoritario. Se privilegia la objetividad y, sin embargo, algo queda mutilado. El estudiante queda privado de su propio lenguaje para responder. Esta capacidad de buscar y encontrar las palabras que uno necesita está ligada a lo más íntimo de la persona humana.

Un riesgo que destaca el autor es el posible achatamiento de la educación. El colegio se aproximará a un preuniversitario. Habrá un incentivo poderoso para que los alumnos prefieran ejercitarse hasta el cansancio antes que estudiar materias más complejas. Lo mínimo se transforma así, de hecho, en máximo.

No veo claro qué ganan las universidades de Chile y Católica con la eliminación de la Prueba de Aptitud Académica y de las pruebas de conocimientos específicos si son reemplazadas por el SIES, cuatro pruebas obligatorias, que miden seis disciplinas relativas al currículum mínimo de la enseñanza media, según se ha propuesto. ¿Por qué se eliminan las pruebas de conocimientos específicos, por ejemplo, requeridas por las carreras de ingreso más exigente?

Creo que las nuevas pruebas, si se generalizan, serán dañinas para la calidad y diversidad de la educación de los liceos y colegios que nutren a nuestras mejores universidades. El SIES acarrea un serio peligro para la libertad de enseñanza. Por otra parte, sus efectos sobre la equidad creo que deberían ser negativos, es decir, iguales e, incluso, peores que los de hoy. Ello significa que tendería a cambiar la proporción de estudiantes admitidos en las carreras más selectivas a favor de los que provienen de hogares más ricos.

No es que sea un partidario acérrimo de las pruebas en uso, como lo irá comprobando quien tenga la paciencia de llegar hasta el final de este artículo. Por lo demás, que a alguien no le guste la PAA es una cosa; que el SIES sea mejor es otra. No me opongo, tampoco, a los exámenes externos que miden conocimientos de la enseñanza media. Al contrario, los he defendido desde hace años. Pero hay exámenes y exámenes.

Los directores del proyecto SIES han precisado que el propósito de las nuevas pruebas “no es evaluar la enseñanza media” sino “la selección

universitaria”¹. A la vez, afirman que “la más importante razón” para establecer el SIES es “fortalecer los aprendizajes en la enseñanza media”. Aseguran que el “SIES se traducirá en una mejora del nivel educacional de nuestros estudiantes en el mediano plazo”².

En un artículo anterior justifican el cambio como un medio para “incentivar y fortalecer la experiencia escolar de la enseñanza media (estimulando en el mediano plazo un deseable mejoramiento en los logros de este nivel de enseñanza) y por el hecho de que una evaluación de habilidades y conocimientos centrada en los objetivos de la actual reforma educacional concuerda con los aspectos que las universidades consideran deseables en sus postulantes”³.

Todavía antes, la Comisión Nuevo Currículum de la Enseñanza Media y Pruebas del Sistema de Admisión a la Educación Superior, que presidió Cristián Cox, Coordinador Nacional Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, y uno de cuyos integrantes codirige hoy el Proyecto SIES, evacuó un informe en el que recomendó cambiar las pruebas. Lo hizo en los siguientes términos: “Se hace necesario un giro fundamental respecto de la visión sobre las funciones de las pruebas de admisión [...] Tienen una doble función: de selección y de evaluación de los resultados formativos de la enseñanza media”⁴.

La “doble función” ha desaparecido. Estos exámenes, se nos dice ahora, “claramente [...] no son concebidos y desarrollados para evaluar la enseñanza media”. La aclaración es importante porque ajusta el foco de la discusión.

Se espera que “la señal” enviada —el nuevo método de selección— produzca como efecto esa mejoría. Los alumnos se aplicarán más al estudio de los contenidos porque ellos serán evaluados para ingresar a la universidad. Esto es lo que seguramente ocurrirá. Resta por ver qué forma y aspecto

¹ Jorge Manzi y David Bravo, “SIES: Los Peligros de lo que No Es”, *El Mercurio*, 19 de mayo de 2002, p. E6. Yo pensaba que también lo eran, es decir, que había un doble propósito. Me alegra que los directores del proyecto lo hayan precisado. He corregido al respecto mi artículo “Peligro en el SIES”, publicado en *El Mercurio*, el 12 de mayo de 2002, p. E2. Según La Tercera del 11 de mayo de 2002, p. 14, J. Manzi declara que “el SIES podría utilizarse como un examen de medición de la enseñanza media, pese a que se está construyendo como mecanismo de selección. Según dicho diario, “el especialista sostuvo que hasta ahora nadie ha entregado argumentos que demuestren que el instrumento no puede servir a los dos fines”.

² J. Manzi y D. Bravo, *ibidem*, p. E6 (19 de mayo de 2002).

³ D. Bravo y J. Manzi, “SIMCE y PAA: Equidad y Resultados”, en *El Mercurio*, 28 de abril de 2002, p. D31.

⁴ Comisión Nuevo Currículum de la Enseñanza Media y Pruebas del Sistema de Admisión a la Educación Superior, “Informe” (22 de noviembre de 2000), p. 42.

adoptará dicha aplicación, materia sobre la cual los inspiradores del SIES han dado pocas o nulas indicaciones.

Por lo pronto, como el SIES no será obligatorio, queda fuera alrededor del 40% de los que terminan la enseñanza media y que no dan la PAA. Por lo tanto, no recibe la señal, directamente al menos, el grupo que requiere la mayor atención y de la que me ocupo en esta líneas.

Incluso muchos de los que ingresarán a alguna universidad puede que no reaccionen. Hoy por hoy hay más vacantes en el sistema universitario que egresados de enseñanza media. Un 43,1% de las carreras que ofrecen las universidades privadas y un 11,2% de las del Consejo de Rectores no exigen ni la PAA. Tampoco exigirán el SIES. Una proporción significativa de las carreras de las universidades privadas simplemente no es selectiva, es decir, no exigen puntaje mínimo alguno para el ingreso.

Lo que tenemos por delante, por tanto, es una modificación radical del sistema de selección de estudiantes universitarios, más que un método para mejorar toda la enseñanza media. La razón principal del cambio, entonces, es fortalecer directamente los aprendizajes del segmento de la enseñanza media que da pruebas con ánimo de ingresar a carreras universitarias selectivas. Con todo, uno debería esperar cierta irradiación más allá de este grupo.

Lo que hay que examinar, en primer lugar, son las señales que el nuevo sistema entrega, es decir, el efecto que probablemente tenga el SIES sobre los liceos y colegios más relevantes para las universidades de excelencia. La pregunta es, finalmente, qué gana la universidad con el cambio. En este artículo me ocupo de un subconjunto de ellas, de la Universidad de Chile y la Universidad Católica, donde serán aceptados sólo cerca del 5% de los egresados de 4° medio. Por cierto, mucho de lo que aquí se diga se aplica a las demás del Consejo de Rectores y a otras universidades de calidad.

Lo que aquí presento es sólo uno de los escenarios futuros posibles. Por cierto, hay otros más optimistas. La información disponible no permite, creo, ponderar cuán probable sea uno u otro. Por los riesgos involucrados en el asunto merecen un análisis cuidadoso, amplia información, discusión pública y, si se decide aprobar el SIES, plazos razonables y gradualidad para que los establecimientos educacionales, con sus profesores y alumnos, se adecuen.

No es justo imponer las nuevas reglas del juego con efecto retroactivo a alumnos que ya están más allá de la mitad de la enseñanza media. Además, hicieron la enseñanza básica con el sistema anterior a la reforma, y les cayó la reforma en la media. Son una isla. Quiero decir: cursaron la

enseñanza básica de acuerdo al currículum antiguo. Por lo cual no constituyen la población más adecuada para ser seleccionada en función de los contenidos de la reforma.

En Chile el ingreso a la universidad es un derecho si se cumplen requisitos objetivos

El estudiante determina su comportamiento, en gran medida, por la forma en que será evaluado. Los que aspiran a las mejores universidades tendrán muy en cuenta qué conocimientos y qué tipo de prueba se les exigirá para ingresar. Y orientarán sus esfuerzos en consecuencia. Las materias que no se evalúan tienden a no estudiarse, sobre todo, si el tiempo se hace escaso a causa de lo que demora prepararse en las disciplinas que sí se evalúan.

Con los métodos de evaluación utilizados en los colegios tiende a suceder algo análogo. Los alumnos y sus padres quieren que se les evalúe de la manera que mejor los aliste para las pruebas de mayor trascendencia, vale decir, las de ingreso a la universidad. Estas pruebas hacen de paradigma y tienden a modelar el plan de estudios que de hecho se sigue. No tienen, por cierto, una fuerza incontrarrestable, pero sí una influencia poderosa.

Ahora bien, en Chile el procedimiento de ingreso a la universidad, por más de treinta años, ha privilegiado la transparencia y la imparcialidad. Detrás de eso hay una historia. El sistema anterior, el bachillerato, que evaluaba los contenidos de varias asignaturas de enseñanza media a través de preguntas tradicionales, de desarrollo, tenía numerosos problemas: la corrección no era pareja; beneficiaba a los sectores de mayores ingresos que, en general, podían pagar colegios con mejores profesores y, luego, profesores especializados para repasar la materia; era fácil que las preguntas se filtraran y surgió todo un mercado negro de preguntas; y muchos alumnos con “píntos” entraban “por la ventana”.

El sistema vigente buscó erradicar lo discrecional para asegurar la imparcialidad y evitar cualquier asomo de arbitrariedad y “amiguismo”. El ingreso a la universidad pasó a ser un derecho del estudiante que cumple con requisitos objetivos. Su ejercicio, claro, como es frecuente con otros derechos supone un pago.

La PAA y la PCE (Prueba de Conocimientos Específicos) son propiedad privada de la Universidad de Chile que las desarrolló. Las demás universidades son libres, aunque el aporte fiscal indirecto (AFI) incentiva

su uso. El sistema es confiable y bastante imparcial. Puso fin al ingreso de alumnos por la ventana.

El mecanismo seguramente debe ser revisado. Pero nada indica que se halle en crisis y requiera ser reemplazado por otro a toda carrera afectando a estudiantes que ya están a medio camino.

Por ejemplo, un porcentaje creciente de carreras no exige pruebas de conocimientos específicos. Alguien podría pensar que sería deseable un mayor uso de ellas. Falta un diagnóstico sobre esto. Suponiéndose que así fuese, ello puede deberse a fallas en las pruebas mismas. Quizás debieran reformularse y ampliar su número sin alterar su naturaleza voluntaria.

Pero también puede deberse al mecanismo de financiamiento del AFI, que implica un subsidio a la universidad por cada alumno que se matricule en ella y esté entre los 27.500 mejores en la PAA⁵. De hecho, el empleo de las PCE tiende a decaer desde que se establece el AFI a la fecha. Por cierto, puede haber otros factores explicativos del fenómeno.

Pero si es verdad que el AFI desincentiva a las universidades a exigir pruebas de conocimientos específicos, eso tiene diversas soluciones posibles. Se podría, por ejemplo, dividir el AFI. El AFI-1 se entregaría en función de la PAA y el AFI-2 en función de cada PCE. Esto habría que diseñarlo de tal manera que el sistema de financiamiento fuera neutral y se eliminara el sesgo a favor de la PAA⁶. Esto implicaría una modificación legal, puesto que es la ley la que vincula el AFI a la PAA. Por cierto, el traslado del AFI a las pruebas SIES requiere cambiar la ley.

El sistema actual tiene diversos inconvenientes. No estimula, por ejemplo, la evaluación vía pruebas de desarrollo, ensayos y exposiciones orales. Volveré sobre esto más adelante.

Con todo, su efecto es limitado. Porque las pruebas se pueden preparar en poco tiempo. La parte de matemáticas de la PAA requiere sólo conocimientos hasta 1° medio y las bases del conocimiento exigido por la parte verbal —el vocabulario y, en general, las destrezas de manejo del lenguaje que supone la comprensión de lectura, por ejemplo— se adquieren

⁵ El subsidio se divide en cinco tramos de tal manera que los alumnos situados en el tramo quinto otorgan a la universidad algo de diez veces lo que los del primer tramo. En la admisión del 2002 un alumno del primer tramo aportó \$99.103 y del quinto tramo, \$ 1.189.238. El propósito es incentivar una competencia por atraer a los alumnos con más potencial. En la admisión del 2002 el primer alumno que dio subsidio a la universidad en que se matriculó obtuvo 612 puntos en la PAA y el primero del quinto tramo, 723 puntos.

⁶ La idea es mantener la voluntariedad de las pruebas. Habría que estudiar bien el mecanismo, de modo que tampoco fuera ventajoso exigir las todas. Por ejemplo, la primera PCE otorga el AFI-2 entero; la segunda, un porcentaje menor; y la tercera no da derecho al AFI-2.

indirectamente a través del conjunto de la instrucción que se imparte en el colegio. Y directamente por medio de lecturas relevantes, literarias o de otro tipo. Las pruebas específicas son escogidas por los alumnos en función de su proyecto vocacional y las facultades universitarias no exigen más de dos. Su preparación, en general, se produce como parte de la educación diferenciada en 3° y 4° medio. Los buenos liceos y colegios, por tanto, pueden adaptarse a ellas sin grandes trastornos. Es un sistema relativamente poco obstructivo de la libertad de enseñanza y, a la vez, es práctico para seleccionar alumnos para la universidad.

Tal vez la molestia principal que, en muchos casos, provoca la PAA se deba a que ha pasado a ser, en gran medida, el único instrumento de selección. La solución, entonces, podría ser agregar otros o estimular su uso, como las notas de colegio debidamente estandarizadas, por ejemplo. Y si se quiere eliminar la PAA se abre todo un abanico de opciones, algunas, quizás, mejores, y otras, peores. Afortunadamente no estamos ante una prueba con sólo dos alternativas: el sistema actual o el SIES. Hay una variada experiencia internacional que convendría explorar.

Las universidades, sin necesidad de abandonar la PAA y las PCE, son dueñas de cambiar esta tradición que privilegia la imparcialidad y de introducir, por ejemplo, procedimientos cualitativos⁷. Es lo que se usa en universidades norteamericanas que no se obligan a ponderar en forma fija y determinada los resultados de las pruebas SAT (Scholastic Assessment Test), las que son tomadas en cuenta como antecedentes, junto a recomendaciones personales de profesores, entrevistas personales, y otros elementos. Aparte del costo y el tiempo que involucran, se prestan para la discrecionalidad, las presiones y los abusos. Se trata, me parece, de procedimientos difíciles de legitimar en un país como Chile.

En todo caso, y mientras las universidades no se comprometan oficialmente a otros mecanismos, el SIES es un sistema de admisión imparcial y automático, basado en pruebas obligatorias, que miden los contenidos de seis asignaturas de enseñanza media con preguntas de alternativas. Esto es cuanto puede ser analizado con la información disponible. Si hay cambios adicionales en carpeta —pruebas adicionales de otra índole, por ejemplo— querría decir que, simplemente, no es posible, por ahora, estudiar los efectos del SIES. Y, atendiendo a los estudiantes y a sus profesores, no debiera implementarse antes de conocer el paquete completo de modificaciones que se procura establecer en la admisión a la universidad.

⁷ Si se aplican procedimientos cualitativos para seleccionar al interior del quinto tramo, por ejemplo, ello no tendría impacto financiero.

Una tenaza para la cultura humanística

En humanidades se piensa con y desde el lenguaje natural, en contraposición a los lenguajes formales como el de las matemáticas o la lógica. Una persona con humanidades sabe exponer, oír, argumentar, discutir, comprender, analizar, inquirir, interpretar y comentar con las palabras en forma oral y escrita.

Es curioso, pero en las pruebas de alternativas de matemáticas se escribe para llegar al resultado. En cambio, en las de lenguaje y humanidades en general no se escribe. Es una asimetría sintomática. Diría que como método de evaluación las pruebas de alternativas tienden a ser más imperfectas en humanidades que en matemáticas.

La prueba de alternativas tiene, en humanidades, algo represivo y autoritario. Se privilegia la objetividad y, sin embargo, algo queda mutilado. El estudiante queda privado de su propio lenguaje para responder. Esta capacidad de buscar y encontrar las palabras que uno necesita está ligada a lo más íntimo de la persona humana. Y en la prueba de alternativas no se ejercita. Se pierden matices, no es posible la expresión individual, la argumentación y la tesis diferente, minoritaria u original.

A menudo —y esto también ocurre en matemáticas cuando se usan preguntas de desarrollo— interesa evaluar más la estrategia de pensamiento que el resultado correcto. A veces, una respuesta equivocada vale más que una acertada por el interés que despierta su desarrollo.

Desde luego, no toda prueba de alternativas es mala. Pero en los colegios, cada profesor construirá las opciones de las preguntas de sus pruebas habituales. Me parece que es algo que los partidarios del SIES no ven. El impacto del SIES llegará a la sala de clase a través de preguntas que no sólo son las de los facsímiles oficiales, sino que a través de los miles de preguntas de alternativas que deberán ir inventando los profesores mismos para sus pruebas.

Construir una buena prueba de alternativas en humanidades es particularmente difícil. Más que una prueba de desarrollo. Y, aunque se haya confeccionado una buena prueba, es en cualquier caso inconveniente hacer de las preguntas de alternativas el método dominante de evaluación durante la enseñanza media. Construye la autonomía del alumno y del profesor.

Las pruebas actuales, por su naturaleza, son menos invasivas. El SIES amplifica los riesgos del sistema vigente. La presión de alumnos y apoderados hará que muchos colegios —y preuniversitarios— empiecen a preparar estas pruebas desde 1° o 2° medio. El SIES estimulará la evaluación de toda la enseñanza media en base a preguntas con alternativas pre-

vias. La generalización de esta práctica puede simplemente matar el gusto y el interés por la literatura o por la historia en muchísimos estudiantes. ¿Quién puede responder a la poesía si lo que suscita en él o ella no calza con las opciones que le imponen?

Son tantos los libros sobre los que se puede preguntar. No hay una lista determinada. En el currículum de lenguaje y literatura el Ministerio optó, seguramente con buenas razones, por mencionar por vía ejemplar más de trescientos autores... ¿Quién leerá *El Quijote* y no un resumen? ¿Quién podrá exigir escribir un ensayo sobre *Cien Años de Soledad*, cuando la sinopsis, las breves caracterizaciones de personajes y tres o cuatro clichés sobre la novela y el autor bastan para saber oscurecer con un lápiz de carboncillo el pequeño círculo de la respuesta correcta? El SIES puede terminar convirtiéndose en una verdadera tenaza para la cultura humanística.

Los directores del proyecto “no tienen objeción alguna” a la posibilidad de introducir preguntas abiertas. Salvo, claro, “problemas prácticos mayores”. “No hay tecnología en el mundo” que permita corregir “dentro de los plazos restrictivos que impone el proceso de postulación a las universidades”⁸. Ocurre que dichos plazos no constituyen leyes del universo ni dogmas inamovibles. Si se quiere introducir una reforma mayor debería también ser revisado el tema de nuestros brevísimos plazos de corrección los que, ciertamente, no existen en la mayoría de los países.

Cuesta creer que el imperio de un plazo —que debiera discutirse en su mérito— vaya a zanjar sin más una cuestión de tanta trascendencia para la educación chilena y, en particular, para la tradición humanística de un país que ha hecho aportes verdaderamente originales en poesía, por ejemplo. ¿Esta es la nación de Neruda? No me imagino que nuestros rectores estén dispuestos a adoptar una decisión de tamaño importancia sin sopesar el daño que puede ocasionar y movidos tan sólo por el afán pragmático de mantener el plazo actualmente vigente en nuestro sistema de admisión.

En países europeos como Alemania, Francia, Gran Bretaña o Singapur, los exámenes de ingreso a la universidad están alineados con el contenido de los programas de enseñanza media, pero no son pruebas de opción múltiple. Se evalúa a los alumnos usando preguntas de desarrollo y ensayos. En Estados Unidos muchos de los exámenes de evaluación de término de la enseñanza media, por ejemplo, los del Estado de Nueva York, tienen secciones en las que el alumno escribe. Lo mismo ocurre en Nueva Zelanda, por ejemplo. Es frecuente el formato mixto en las pruebas de evaluación

⁸ J. Manzi y D. Bravo, “SIES: Los Peligros de lo que No Es”, *El Mercurio*, 19 de mayo de 2002, E7.

de la enseñanza media. En verdad, son muy raros los países que emplean las preguntas de opción múltiple referidas al contenido de la enseñanza media como único método de selección de estudiantes universitarios.

Uno de ellos, Taiwán, aparentemente piensa cambiar su sistema que implica preguntas de alternativas vinculadas al currículum e introducir un examen tipo SAT, similar a nuestra PAA. ¿La razón? Osificación de la enseñanza media, proliferación de preuniversitarios, daño a la creatividad de los alumnos. Da la impresión de que hay países orientales que logran grandes éxitos en la enseñanza básica, pero envían a la universidad estudiantes con poca capacidad creativa⁹.

No es mi intención defender el SAT (Scholastic Assessment Test); pero lo cierto es que no se bate en retirada en el mundo. Lo emplean más del 90% de las universidades de Estados Unidos, entre ellas, Harvard, Princeton, MIT, Columbia, Stanford, Chicago, UCLA... No deja de ser una ventaja para Chile poder apoyarse en un examen en el que Estados Unidos invierte sus recursos, con todo lo que ello implica. Una prueba semejante se usa en Suecia. Aparte de Taiwán, la Universidad de Oxford se propone introducir el SAT entre los antecedentes que exige a sus postulantes. La Universidad de California, en cambio, piensa eliminarlo, pero para el año 2006. Sin embargo, la controversia allí sigue viva. Y parece ser la única universidad norteamericana que está por dar este paso. ¿Por qué estas ganas por despachar tan de súbito la PAA?

Los directores del proyecto se refieren en su artículo a J. Bishop. Es una autoridad académica en materia de exámenes externos de enseñanza media y ha demostrado sus ventajas. Pero Bishop es un ácido crítico de las pruebas que no incluyan preguntas de desarrollo que exigen redacción. Recomienda exámenes que como los “Regents Exams” de Nueva York que “consisten típicamente en ensayos y problemas difíciles de varias etapas”, lo que proporciona la mitad del puntaje. El examen “Regents” del ramo de Inglés, por ejemplo, es un examen de seis horas que exige escribir cuatro ensayos dentro del tiempo y en respuesta a una fuente material o literaria. “Claramente, a los estudiantes de Nueva York”, afirma Bishop después de comentar algunos ejemplos, “se les está exigiendo pensar en profundidad y críticamente acerca de la literatura y expresar sus pensamientos a través de la escritura”¹⁰.

⁹ Véase Glenny Shive, “Confucian Legacy and Examination Reform in Taiwan”; véase <http://www.newviews.freehosting.net/testing.html>

¹⁰ J. Bishop, “Nerd Harassment, Grade Inflation and Unqualified Teachers: College Admissions Policies are Partly Responsible” 2002, p. 8. Véase también “Nerd Harassment, Grade Inflation: College Admissions Policies are Partly Responsible” (1999).

La importancia de esta práctica de escribir es obvia, pues casi no hay actividad ni trabajo humano en el que no sea necesario hablar y exponer, y explicar y argumentar por escrito. Pero más allá de esto importa porque lo que está en juego es el cultivo de la sensibilidad.

Por cierto, en Nueva York este examen no es obligatorio para todos los colegios. Hay otra opción. Y, desde luego, los colegios particulares pagados, en los que se educa algo del 10% del alumnado norteamericano se eximen de los exámenes externos establecidos por los diferentes estados de la Unión. Su admisión a las mejores universidades se realiza por vías especiales que, en general, implican admisión anticipada y la convalidación, por parte del *college*, de una parte de los cursos realizados por los estudiantes en el mismo colegio¹¹. De esta manera, las mejores universidades estimulan a sus futuros estudiantes a adelantar cuanto puedan en su colegio. Esto es particularmente importante en un ramo como matemáticas, en el que es posible avanzar mucho siendo muy joven.

Con todo, no creo prudente sugerir que se introduzcan de golpe preguntas de desarrollo y ensayos como método de selección de estudiantes universitarios en Chile. Este sistema es muchísimo más caro y la corrección se presta, asimismo, para la arbitrariedad. Son prácticas de enseñanza y corrección que se nutren de tradiciones imposibles de sistematizar a priori y de inculcar rápido a un grupo amplio de profesores.

El punto es darles a las pruebas de opción múltiple una función delimitada y desalentar su hegemonía en la enseñanza media. Ésa es la señal esperada. El SIES hace justo lo contrario.

Lo mínimo se transforma en máximo

Subir el nivel promedio de la educación es un objetivo legítimo y urgente. Es atrayente la idea de un imán que pudiera conducir a un rápido mejoramiento de la enseñanza media en su conjunto. Pero no compete en cuanto tales a las mejores universidades. Por otra parte, necesitamos también un imán que ayude a elevar la calidad de la enseñanza de los que hoy día son los mejores, en términos relativos, pero que estarían muy lejos de ello en el contexto de una comparación internacional.

Se puede elevar la calidad de la enseñanza dándoles valor, en la vida escolar de los alumnos, a los SIMCE de 4° año básico, 8° año básico y 2° año medio o a exámenes equivalentes. Quizás se pueda condicionar el

¹¹ Los exámenes dependen del Educational Testing Service (ETS), organismo independiente.

certificado de enseñanza media a la aprobación de exámenes que midan competencias mínimas, como se está haciendo en Estados Unidos. (Aunque en España una fórmula análoga fracasó ante la resistencia de los estudiantes que debían, además, rendir en pocos días las pruebas de ingreso a la universidad.) Se puede efectuar un examen al término de 2° medio, ya que después, según el currículum de la reforma, comienza la enseñanza diferenciada. Hay múltiples alternativas¹². En Gran Bretaña, por ejemplo, los estudiantes rinden los exámenes GCSE, en diversas materias, a los dieciséis años. Se exige que a esa altura queden cubiertos los conocimientos mínimos de la enseñanza media en todas las asignaturas fundamentales. No se espera hasta los dieciocho para ello.

En todo caso, seleccionar a los alumnos de las mejores universidades es un objetivo diferente. Ese pequeño grupo que logra ingresar a dichas universidades, por supuesto que estudia el currículum porque las notas cuentan; y a diferencia de las pruebas, que pueden darse de nuevo, no se borran más. El promedio de todas las notas de la enseñanza media de los alumnos que obtienen entre 650 y 700 puntos en la PAA es algo más de 6; y los que obtienen más de 750 en la PAA promedian alrededor de un 6,4.

La competencia, en el caso de las carreras más selectivas, es severa. Por ejemplo, para los 57.484 alumnos del proceso de admisión del 2001 que tomaron la prueba de biología, había 285 vacantes para entrar a medicina en la Católica o la Chile. Para los 11.218 que rindieron física, había 940 vacantes para ingresar a ingeniería civil de la Católica o la Chile. Para los 49.656 que rindieron ciencias sociales, había 590 vacantes para estudiar derecho en la Chile o la Católica. El 0,5% de los que dan la prueba de biología tienen cupo en medicina en estas universidades y un 1% de los que dan ciencias sociales, en derecho.

Estas cifras muestran cuán competitiva es la admisión —lo que, por cierto, saben bien los alumnos— y la necesidad de que las preguntas permitan una discriminación fina. Como la competencia es tan rigurosa los estudiantes tenderán a exigir a su liceo o colegio que dedique el mayor tiempo posible al estudio de lo que “entra”, vale decir, al contenido mínimo. Los impulsores del SIES parecen pensar que si un colegio pasa bien la materia, los resultados de sus alumnos serán buenos. Sin embargo, eso no será suficiente. Los alumnos presionarán si es que aspiran a ingresar a carreras selectivas. Los cursos diferenciados que permiten profundizar materias, perderán importancia como tales y se destinarán a adiestrar a los alumnos para las pruebas SIES.

¹² Véase Bárbara Eyzaguirre, “Los Alumnos bajo la Lupa: Los Exámenes Externos y sus Consecuencias Individuales” (2002).

Los alumnos estudian a fondo las asignaturas en que rendirán las pruebas de su elección. Averiguan y exploran así sus aptitudes e inclinaciones, y se adentran más en las disciplinas matrices de su futura formación universitaria. Esto les hace madurar sus decisiones vocacionales. Y avanzan más allá del mínimo como preparación a sus estudios universitarios. Es dudoso que con el SIES valga la pena hacerlo.

Las pruebas requerirán no sólo habilidades y conocimientos, sino que responder a gran velocidad. A menudo, el estudiante exitoso contestará movido por una suerte de reflejo pavloviano. Esto es propio de las pruebas de alternativas que se entrenan. El SIES lo agudiza porque tomará mucho más tiempo de preparación.

¿Exagero? En la admisión del 2002 para ser uno de los que sacan más de 700 puntos en la prueba de matemática había que estar en el 2,2% superior, es decir ser uno de 1.620 de un lote de 72.410. El puntaje es celoso. Entre 704 puntos y 727 hay cuatro preguntas de diferencia en puntaje corregido. Las preguntas son 50. Es claro que la rapidez cuenta. En física, hay 2,6 minutos; y entre 699 y 708 hay dos preguntas de diferencia. En biología hay 2,4 minutos por pregunta; y entre 714 y 724 hay una pregunta. En ciencias sociales hay 1,8 minutos por pregunta; y entre 706 y 715 hay una pregunta.

¿Corrige esto el SIES? Más bien lo agrava. El colegio se aproximará a un preuniversitario. Habrá un incentivo poderoso para que los alumnos prefieran ejercitarse hasta el cansancio antes que estudiar materias más complejas. Lo mínimo se transforma así, de hecho, en máximo.

EL SIES restringe la diversidad y achata a los mejores

¿Potencian las pruebas del SIES una instrucción de alto nivel como la del Instituto Nacional? ¿Suben el techo que es lo que, sabemos, el país necesita con urgencia? ¿Qué ocurrirá con los colegios cuyo currículum va más a fondo y utiliza pruebas de desarrollo, ensayos y otras formas de evaluación? ¿Qué sucederá con nuestros mejores profesores que se dan maña por propia iniciativa para ir más allá de lo obligatorio? Esto interesa mucho a las mejores universidades.

El Ministerio de Educación tradicionalmente reconoció programas académicos como los del Instituto Nacional, los colegios alemanes, los colegios de la Alianza Francesa, los colegios que se rigen por el bachillerato internacional y otros que de hecho o de derecho son más ambiciosos. Muchos de ellos suponen exámenes externos sumamente exigentes que per-

miten el ingreso directo a universidades como Oxford, Heidelberg o Harvard. Este pluralismo y apertura forma parte de lo mejor de nuestra tradición. Con frecuencia se dan profesores que por su cuenta profundizan en sus disciplinas y consiguen que los alumnos los sigan en esa exploración.

Estos planes y prácticas avanzadas han hecho del Instituto Nacional un liceo municipal abierto a los talentos estén o no respaldados por el dinero. Cualquier reforma que constituya un problema para la calidad del Instituto pasa a ser un problema nacional. La Chile, la Católica no quieren rebajar el nivel de su instrucción. Tampoco ponerle dificultades. Cerca del 80% de sus alumnos entra a la Católica o a la Chile. A la Católica, le aporta más del doble de alumnos que cualquier otra institución.

Unos quince colegios, que cada año tienden a repetirse, representan aproximadamente el 22% de la matrícula de la UC. Unos cinco son municipales y alrededor de ocho o nueve están vinculados a congregaciones de origen extranjero o se nutren de tradiciones explícitamente europeas.

Por supuesto, los institutos y otros de similar calidad se adaptarán y seguirán siendo los mejores en términos relativos. Pero eso no es suficiente. Queremos, como país, que esos jóvenes cultiven sus potencialidades al máximo. ¿Contribuyen las pruebas SIES a ello? Las pruebas actuales son menos obstructivas. Permiten trabajar mejor. Los alumnos del Instituto las preparan empleando sólo las mañanas de los sábados durante 4° medio. No será posible hacerlo así con el SIES. Las materias son demasiado amplias y los ramos con exámenes obligatorios son seis.

Los programas propios expresan la libertad de enseñanza y generan un sano pluralismo. Permiten explorar diversos enfoques, conceptos y pedagogías, gracias a lo cual logran llevar a los alumnos a niveles más altos de conocimientos. Muchos de ellos favorecen —algo importante para las universidades— la enseñanza de idiomas extranjeros. Corrientemente conectan al país con la experiencia educacional de otras sociedades. Pienso, por ejemplo, en el aporte educacional que ha llegado de España a través de los Hermanos Maristas y el Opus Dei. Se trata de la incorporación de tradiciones y prácticas valiosísimas para Chile. He tenido en mis manos, por ejemplo, el texto ruso de matemáticas que se emplea (traducido al castellano) en el Instituto Nacional.

El punto es si queremos elevar o, al contrario, aplanar el nivel de los colegios que aspiran a conseguir estándares internacionales. El punto es si queremos uniformidad o diversidad en la formación de las capas dirigentes del país.

Los futuros ingenieros seguirán estudiando matemáticas y física, pero estarán obligados a preparar otras cuatro asignaturas. Tendrán mucho

menos tiempo para dedicarse al campo de su elección. Queremos elevar fuertemente el nivel de sus conocimientos —incluso el de los que llegan ahora a las mejores universidades—. El SIES lo hará más difícil.

La extensión y generalidad del currículum de biología, de ciencias sociales, de lenguaje y literatura, conlleva múltiples y arduos desafíos. Mientras no se precisen los objetivos de logro, mientras no se delimite el alcance de lo que se estipula como contenido mínimo, habrá incertidumbre. Y de ello se sigue que, probablemente, los textos de estudio oficiales del Ministerio de Educación servirán como guía única. Lo cual obstaculizaría seriamente el ejercicio de la libertad de enseñanza. Pues los demás libros perderían sentido.

Es muy posible que buscando objetividad, ocurra que la memorización de definiciones, clasificaciones, catálogos de obras, fechas y acontecimientos sustituya al conocimiento real y la pregunta con su “pillería” a la que exige razonamiento crítico. ¿Cuántas horas convendrá dedicar al laboratorio? ¿Para qué reproducir experimentos que toman tiempo cuando se puede, simplemente, relatar sus resultados sin arremangarse la camisa? ¿Para qué proponer que los jóvenes hagan la experiencia de disectar un pescado y encontrar las agallas, para qué disectar un ojo de vaca por ver el lente óptico si basta con la explicación y el dibujito en el libro?

La enseñanza superficial y memorística sería el paraíso de los mateos. Era lo que la reforma quería dejar atrás. Ojalá no suceda lo que ahora con la historia incorporada a la PAA durante el régimen militar. Su objetivo entonces, como ahora, era medir conocimientos y estimular su aprendizaje por la vía de una prueba obligatoria: “es de carácter esencial medir conocimientos de Historia y Geografía de Chile, como requisito de ingreso a las entidades de educación superior, para dar a los valores y tradiciones nacionales la relevancia que les corresponde”... Resultado: para los alumnos es una molestia. Muchos aborrecen este estudio. Y con razón. No permite una experiencia de la historia como disciplina. Memorizan datos contenidos en un breve manual, conocido como “La Trutruca”. ¿Nos llenaremos de “Trutruca”? ¿“Trutruca” para química, “Trutruca” para biología...?

El SIES significa, en los hechos, una contrarreforma

La experiencia que los alumnos hagan de una disciplina lleva la marca de la forma en que hubo que estudiarla. Si en historia el método único o preponderante de evaluación fue la prueba de opción múltiple, el alumno habrá estudiado historia de otra manera que si debió investigar y

leer para escribir ensayos y presentarlos oralmente. Es lo que ocurre con la sección de historia y geografía de Chile de la PAA. Determina un método de estudio: memorizar “La Trutruca”.

Algo análogo ocurre con las ciencias naturales. Si la materia es muy vasta y el principal procedimiento de evaluación es la prueba con alternativas se reducirán al mínimo las horas de laboratorio y experimentación. Química, biología, física pasan a ser materias insípidas y abstractas con las que sólo se traba contacto en el texto o en la pizarra. Así se enseña en los preuniversitarios.

Por cierto, todo lo contrario de lo que buscaba la última reforma educacional que sugiere constantemente otros métodos de evaluación y jamás recomienda la prueba de alternativas.

Así, por ejemplo, en el currículum de matemáticas se plantea que “la enseñanza de matemática debe enfatizar el desarrollo del pensamiento creativo, analógico y crítico para la formulación de conjeturas, exploración de caminos alternativos y discusión de la validez de las conclusiones. Esto supone dar espacio a la experimentación y la investigación; incentivar la observación, descripción y clasificación de situaciones concretas...”

En el currículum de lenguaje y literatura se busca “fortalecer el interés y el gusto por la lectura habitual de obras literarias significativas”, “expresar la interioridad personal y explorar la propia creatividad elaborando pequeños textos de intención literaria”, elaborar “textos que expongan las interpretaciones personales de los mundos conocidos a través de las obras leídas y compararlas con las de otros compañeros (as) para percibir y valorar la diversidad interpretativa”, crear “guiones de escenas posibles de ser grabadas o montadas para su difusión radial o televisiva”, “producción de textos periodísticos” y de “textos literarios y no literarios que incorporen recursos y elementos del discurso argumentativo”, en fin, presentaciones orales, discursos y “elaboración de ensayos”¹³.

En el currículum de ciencias sociales se busca “exponer, debatir y defender ideas con respeto y fundamentación y sintetizar información histórica elaborando ensayos”, “comprender que el conocimiento histórico se construye sobre la base de fuentes primarias y su interpretación y que las interpretaciones historiográficas difieren entre sí, reconociendo y contrastando diferentes puntos de vista en torno a un mismo problema” e indagar información histórica “analizarla y comunicarla en forma oral, escrita y gráfica”¹⁴.

¹³ Ministerio de Educación, *Currículum de la Educación Media: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios* (1998), pp. 41, 46, 47, 49, 56.

¹⁴ *Ibidem*, pp. 104, 107.

En ciencias naturales la idea es evitar la “ciencia como vocabulario científico”. Se procura que “el punto de partida” sea “la curiosidad, las ideas propias e intuiciones de los estudiantes; y el punto de llegada, no la mayor cobertura temática posible de una disciplina, sino el entendimiento de algunos conceptos y principios fundamentales de las ciencias, sus modos de proceder, y la capacidad de aplicarlos correctamente”. Para lo cual se plantea que “un supuesto central del sector es que el aprendizaje de la ciencia debe ser un proceso activo en el cual la investigación y la resolución de problemas ocupan lugares centrales”, lo que se entiende como experimentación real por parte de los alumnos. “[...] Estas actividades de investigación y experimentación son decisivamente más ricas en términos de aprendizaje [...]”¹⁵.

Así, en biología, se recomienda “formular hipótesis en temas específicos y entender su relación con los datos experimentales”, “diseñar y realizar procedimientos experimentales simples en problemas específicos del mundo biológico”¹⁶.

En el currículum de física, se afirma que “es importante que en términos metodológicos se apele constantemente a la observación y a la experimentación de las materias en estudio. Los conceptos abstractos y las fórmulas matemáticas se construyen a partir de la fenomenología...”¹⁷.

¿De qué modo podría ayudar la “señal” del SIES al desarrollo de estas prácticas? ¿Quién no va a preparar sus pruebas, lisa y llanamente, resolviendo pruebas de alternativas? ¿Cómo podrá resistir el profesor la presión de los alumnos, de sus padres, de los colegios de la competencia? “El foco de esta reforma”, han escrito Juan Eduardo García y Cristián Cox, “es pedagógico, puesto que busca afectar las formas de enseñar y de aprender”¹⁸.

La “señal” del SIES significa, en los hechos, una contrarreforma.

Pero, ¿no es buena la formación general?

¿Pero no es buena la formación general? Por cierto. Siempre que lo sea de verdad. Pienso que es necesario, como se hace en los buenos colegios, dar un margen de libertad a alumnos de más de dieciséis años y que

¹⁵ Ministerio de Educación, *Currículum de la Educación Media: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios* (1998), pp. 41, 46, 47, 49, 56.

¹⁶ *Ibíd.*, p. 130.

¹⁷ *Ibíd.*, p. 145.

¹⁸ Juan Eduardo García Huidobro y Cristián Cox, “La Reforma Educacional Chilena 1990-1998. Visión de Conjunto” (1999), p. 30.

compiten por llegar a las mejores universidades, de manera que escojan un grupo de disciplinas que hagan de ancla. A ello se agregan otros ramos del conocimiento y de las artes que, estudiadas con un menor nivel de intensidad, le dan al alumno una experiencia cultural más amplia. En la nomenclatura que emplea nuestro Ministerio de Educación lo primero —las disciplinas escogidas para cultivar en profundidad por el alumno— se denominan “formación diferenciada” y comienza en 3° medio; y lo segundo —los ramos que en cualquier caso debe tomar en un nivel mínimo— “formación general”.

Ello requiere evaluaciones adecuadas a la naturaleza de las distintas disciplinas y al objetivo perseguido. Por lo planteado al comienzo, es decir, porque las maneras en que se evalúa tienden a modelar la conducta de los estudiantes.

Es bueno que quien se incline por las matemáticas y la física sepa algo de literatura e historia, y que quien se incline por la literatura o la historia sepa algo de química. Pero el SIES —en su intento por imponerlo— resultará contraproducente. Y ello porque el examen obligatorio con el método de preguntas con alternativas, si se vuelve monopólico, es asfixiante en las humanidades y en las ciencias naturales. Genera una educación liviana y osificada. La mente del alumno se robotiza. Los adolescentes más originales y creativos resistirán esta jaula intelectual y estudiarán a regañadientes.

El SIES, por otra parte, envía una señal negativa respecto de los ramos que no están entre las seis asignaturas obligatorias. “Las áreas que representan estas 4 pruebas no requieren mayor justificación en términos de su relevancia para la educación superior”¹⁹, afirman los directores del SIES. Con todo respeto, a mi juicio, sí la requieren.

¿Por qué es más relevante para un estudiante de ingeniería comercial o de periodismo, la química que el inglés? ¿Qué estudio, qué análisis, qué consideración lo avala? Es más costoso aprender un idioma tarde. ¿En cuántas carreras universitarias la química es más relevante que el inglés? Y desde el punto de vista de la cultura del estudiante, ¿en qué sentido podría afirmarse que es más relevante la química que el inglés? Es posible que incluso para ser un buen químico sea más apropiado llegar a la universidad con inglés y matemáticas sólidas, que con un barniz de química.

Hay asignaturas como inglés, religión, filosofía, música, artes plásticas, teatro y deportes que quedan en un segundo plano. Por decisión de los responsables del SIES y, en último término, de las universidades de mayor

¹⁹ J. Manzi y D. Bravo, “SIES: Los Peligros de lo Que No Es”, *El Mercurio*, 19 de mayo de 2002, p. E6.

prestigio, pasan a tener un status inferior. No ocurre eso hoy, puesto que son los alumnos los que eligen la o las asignaturas en que darán pruebas específicas. Es cierto que no hay una prueba específica de filosofía ni de inglés, por ejemplo. Pero es todavía peor para la importancia de un ramo del plan de estudios su exclusión, por parte de la autoridad, del grupo de asignaturas estimadas relevantes para todos.

La Universidad de Chile, como he indicado, podría sin modificar su carácter voluntario, ampliar el número de pruebas de conocimientos específicos y diseñar, por ejemplo, pruebas de inglés y filosofía. Y también otras pruebas como arte y música...²⁰. En fin, hay alternativas y muchas. Las opciones, insisto, no son sistema vigente o SIES.

Las restricciones de tiempo que el SIES impone a los alumnos que quieran resultados que los habiliten para ingresar a las mejores universidades —debido a que requiere una muy larga preparación en seis materias obligatorias— conspiran por sí mismas en contra de los ramos que las autoridades se proponen excluir. Ello dificultará enormemente la enseñanza del inglés. Los alumnos que aspiran a las mejores universidades tenderán a sacrificar el idioma extranjero dado el poco tiempo disponible.

Lo mismo ocurrirá, en general, con las actividades extraprogramáticas, las estudiantiles vinculadas al Centro de Alumnos y la acción social. Si hay críticas en este sentido al sistema vigente, con el SIES todo ello empeora.

El SIES será un caldo de cultivo del virus que se quería evitar

Y claro que las hay. De hecho el informe de la Comisión Nuevo Currículum de la Enseñanza Media y Pruebas del Sistema de Admisión a la Educación Superior²¹, del 22 de noviembre de 2000, que propuso el cambio de las pruebas actuales, en el acápite 2.4.5, (p. 33) se refiere a “la influencia de la PAA y las PCE en los alumnos de educación media, humanista-científica”. Se constató, desde luego, “el impacto de las pruebas de ingreso a la universidad”, entre otras cosas, en la existencia, en cuarto medio, “en la mayoría de los establecimientos educacionales, especialmente los particulares” de “un preuniversitario interno”. Asimismo, se señala que los colegios dedican más horas a las asignaturas que, como matemáticas y castellano, están vinculadas a la PAA “con el objetivo expreso de prepararla”; que se usan “de preferencia, pruebas de selección múltiple”; que “las asignaturas no relevantes para la PAA-V, PAA-M y las PCE, tienen dificultades espe-

²⁰ Hay experiencias internacionales al respecto.

²¹ Comisión Nuevo Currículum de la Enseñanza Media y Pruebas del Sistema de Admisión a la Educación Superior, “Informe” (22 de noviembre de 2000).

ciales para lograr la dedicación de los alumnos”; en fin, que “la certeza que tienen los alumnos que inglés no está considerado en la aplicación de la PAA y las PCE puede influir negativamente en la disposición hacia la asignatura”.

La Comisión, si bien por su naturaleza se mueve sólo en el campo de las recomendaciones y carece de autoridad resolutoria, ciertamente, refleja las intenciones del Ministerio. El tono del informe, como se ve, es crítico al respecto. Pero expresa también esperanza. Porque afirma que “de lo anterior se deduce que, de cambiarse las condiciones, sistemas de preguntas, contenidos, competencias y habilidades medidas por las pruebas de ingreso a las universidades, cambiaría todo lo anterior y se adecuaría a las nuevas exigencias” (pp. 33 y 34).

Es decir, el informe de la Comisión es muy claro respecto de la influencia de los incentivos personales en la conducta de los alumnos. Esto tiene gran importancia. Indica que, sobre esta base, uno puede anticipar el comportamiento esperado si cambian los incentivos.

Lo que dicha Comisión quería como resultado de las nuevas pruebas era que se “cambiaría todo lo anterior”, vale decir, la conveniencia del preuniversitario interno; la falta de incentivos para el estudio de las asignaturas que no serían evaluadas, entre ellas, el idioma inglés; la preponderancia de las pruebas de selección múltiple...

Y ahora son los propulsores del SIES quienes deben mostrar por qué el SIES remedia la situación actual. Deben explicar por qué deja de ser conveniente tener un preuniversitario interno, por qué aparecerán incentivos para el estudio del inglés y de otras asignaturas no funcionales al buen éxito en las pruebas, por qué disminuirá la preponderancia de las pruebas de selección múltiple. El *onus probandi*, el peso de la prueba, acerca de las ventajas de una reforma recae sobre quien plantea el cambio.

La misma lógica que empleó la Comisión para interpretar el efecto de las pruebas actuales en la enseñanza media conduce indefectiblemente a la conclusión de que el SIES no sólo no evitará esos mismos efectos sino que los multiplicará. Por desgracia, y mientras no se demuestre lo contrario, todo indica que la forma adoptada por el SIES hace de él un caldo de cultivo del virus cuya reproducción se buscaba contrarrestar.

El SIES dará más ventaja a los que tienen dinero

Este es, por cierto, el ambiente más favorable al desarrollo de un conspicuo rubro empresarial: el de los preuniversitarios. Pruebas de alternativas referidas al contenido curricular de seis asignaturas obligadas (dos de

ellas hasta 2° medio y cuatro hasta 4° medio) y de cuyo puntaje depende automáticamente el ingreso a la universidad configuran un hábitat muy adecuado para este negocio. Siempre que se trate, claro, de pruebas de selección y no destinadas a medir competencias mínimas.

El repaso acelerado de la materia, la sinopsis y la simplificación utilitaria, la confección de apuntes y programas computacionales que facilitan la memorización y focalizan el aprendizaje sólo en lo que podría ser preguntado y de esa manera, el adiestramiento en técnicas y estrategias para la mejor resolución de pruebas de opción múltiple a gran velocidad, en fin, los bancos de preguntas son sus ventajas comparativas. Han demostrado, en el pasado, su profesionalismo. El SIES expande significativamente su mercado.

Lo normal sería que los sectores más pudientes se beneficiaran de esto y pudieran ingresar, en mayor proporción que ahora, a las mejores universidades. ¿Por qué? Podrán pagar preuniversitarios y profesores especializados. El tipo de pruebas de opción múltiple referidas a contenidos los harán sumamente útiles. Más que ahora. Porque la materia a examinar se expande. En Corea, que como Taiwán emplea un sistema semejante, por este motivo de equidad se prohibieron los preuniversitarios. Desde luego, subsisten en la forma de un mercado negro o gris.

Los propios estudios de los directores del proyecto prueban el punto. Si se comparan los resultados del SIMCE de 2° medio y los de los mismos alumnos en la PAA, los alumnos de colegio particulares pagados sacan más ventaja en la PAA que en el SIMCE²². Por otra parte, en una aplicación a una muestra de 4000 estudiantes, de una prueba tipo SIES, se comprobó que “las diferencias de rendimiento entre las nuevas pruebas entre establecimientos particulares y municipalizados fueron iguales o inferiores a las que se obtienen en las pruebas del actual sistema de selección”²³.

Estos son los resultados que uno espera si es que cree que los alumnos modifican su conducta en función de cómo serán evaluados²⁴. Cuando la prueba no tiene consecuencias personales en su evaluación —pruebas

²² D. Bravo y J. Manzi, “SIMCE y PAA: Equidad y Resultados”, *El Mercurio*, 28 de abril de 2002, p. D31.

²³ J. Manzi y D. Bravo, “SIES: Los Peligros de lo que No Es”, *El Mercurio*, 19 de mayo de 2002, p. E7. En el artículo del 28 de abril citado, se afirmaba que “se ha podido constatar que las dos pruebas de aptitud [...] muestran *mayores brechas* asociadas al tipo de establecimiento” que las del SIMCE. En cambio, en el estudio experimental del Proyecto SIES “las diferencias de rendimiento entre establecimientos particulares y subvencionados fueron *iguales o inferiores* [...]” a las del sistema actual. (Las cursivas son mías.)

²⁴ De otra manera, H. Beyer planteó este punto en “Algo Más Sobre las Nuevas Pruebas de Ingreso a la Universidad”, *El Mercurio*, 3 de mayo de 2002, p. A2.

SIMCE, nuevas pruebas experimentales para las que no ha habido tiempo de preparación— los resultados son más equitativos. Apenas la evaluación de verdad cuenta, los estudiantes se alistan con tiempo y los padres pagan. Los que pueden, claro. Entonces, aumenta la brecha entre los alumnos de colegios particulares pagados y los de los liceos municipales.

No logro comprender por qué los directores del proyecto SIES, que son, sin duda, académicos de nota, interpretan sus datos justo al revés.

Veamos: sabemos que no es posible medir “aptitudes” en el vacío. La PAA de matemáticas requiere conocimientos de 1° medio; no más. A los colegios particulares les va mucho mejor que a los liceos municipales. La nueva prueba obligatoria de matemáticas del SIES abarca la materia de 1° a 4° medio. ¿Por qué a los alumnos de liceos municipales habría de irles comparativamente mejor? ¿Por qué al agregarse el contenido de 2°, 3° y 4° medio deberían saber más que cuando sólo se requería el contenido de 1° medio? Tal vez me estoy perdiendo algo que no he entendido. Pero me ocurre que no puedo seguir la lógica de la interpretación. El tema exige, me parece, más estudio.

Por otro lado, no es imposible que entre muchos alumnos disminuya el interés y compromiso con su colegio y su plan de estudios, y prefieran concentrar sus energías para trabajar en la tarde en el preuniversitario. Porque aunque el colegio se haya vuelto una suerte de preuniversitario, de ello no se sigue que no haya opciones mejores para ese propósito. Es posible que el preuniversitario pueda pagar profesores más capacitados para el adiestramiento de esas pruebas. Debilitar la significación del colegio en la vida de los jóvenes podría llegar a tener consecuencias insospechadas en su formación. Es completamente distinto educar a un joven, que sólo entrenarlo para rendir las pruebas de ingreso a la universidad.

Por cierto, reitero, sé que este no es, ni por asomo, el mundo que buscan los críticos del sistema vigente y que miran al SIES con esperanza. Sin embargo, impensadamente pueden terminar intensificando precisamente los males que se proponían aminorar.

¿Cuál será el papel del Ministerio de Educación en la confección de las pruebas?

No es fácil hacer cada año pruebas de alternativas basadas en contenidos mínimos y que, a la vez, seleccionen adecuadamente a la ínfima minoría que llegará a la Chile o a la Católica. Pero en realidad no sólo a ellos. Todas las universidades que tienen un cupo limitado y seleccionan

por puntaje relativo requieren una discriminación fina, aunque ella deba producirse entre puntajes más bajos. Hay universidades donde el punto de corte obliga a determinar un ordenamiento en torno a los 500 puntos. Hay que poder distinguir entre un alumno con 495 y 500, y respetando de buena fe los contenidos mínimos.

Digo “de buena fe”, y, por lo tanto, sin estirarlos más allá del mínimo que pretenden ser y sin preguntar trivialidades para lograr de este modo la discriminación requerida. Ahora bien, si no se hace así y los contenidos mínimos se estiran, se produce lo señalado anteriormente: lo mínimo se transforma en máximo. Y se habrá arrasado de hecho con la libertad curricular, uno de los pilares de la reforma, que aterriza la libertad de enseñanza, consagrado a lo largo de toda la tradición constitucional de Chile.

El “propósito principal” de la reforma curricular, según sus principales inspiradores, “es actualizar el currículum en términos disciplinarios y pedagógicos”, sin embargo, agregan que “su mayor novedad para el sistema educacional chileno, reside en que otorga márgenes importantes de libertad a los establecimientos para definir sus propios planes y programas de estudio”. Más adelante se sostiene que la reforma “requiere medios didácticos y textos variados y una organización escolar flexible que dé creciente autonomía a las instituciones educacionales para responder en forma autónoma y creativa a los desafíos que tienen por delante”²⁵. ¿De qué manera contribuye el SIES a ello? ¿No amagará “la mayor novedad” de toda la reforma?

Aquí hay una tensión fuerte. Uno esperaría que transcurrido un plazo razonable los contenidos mínimos hubieran sido enseñados a todos y que una vasta mayoría los hubiera aprendido. ¿No ese el concepto mismo de “contenido mínimo”? Pero ocurre que, a la vez, esos contenidos mínimos, interpretados de buena fe, deberán servir para establecer un orden de selección relativo de más de 180.000 alumnos. Y, digamos, con no más de cien preguntas y en poco tiempo. ¿Resultará bien, como esperan los partidarios del SIES, y no una vez, sino que año a año? ¿Es prudente apostar a ello?

Para preparar las preguntas adecuadas se necesitarán, en cualquier caso, muchos buenos profesores, con mucho tiempo y más que un poco de dinero, creo. Lo natural sería darse tiempo, probar ampliamente las pruebas, analizar el tema tanto con los liceos y colegios como en las facultades universitarias. La Universidad de Chile demoró más de diez años en poner en marcha la PAA. Por varios años funcionó en marcha blanca.

²⁵ Juan Eduardo García Huidobro y Cristián Cox, “La Reforma Educacional Chilena 1990-1998. Visión de Conjunto” (1999), pp. 22, 30 y 31.

¿Qué papel se espera que juegue la Universidad de Chile en el SIES? ¿Y el Ministerio? ¿Qué institucionalidad y qué reglas se establecerán para regular la selección de quiénes hacen las preguntas, de quiénes las aprueban o eliminan? Se concentra en ellos un enorme poder sobre toda la educación chilena.

El informe de la Comisión presidida por un alto funcionario del Ministerio de Educación, ya citado, en los párrafos 3.3.1 (a) y (b) (p. 47) sugiere una participación más activa del propio Ministerio de Educación en el mecanismo de selección universitaria. En efecto, propone un “aumento de la presencia de docentes de la Enseñanza Media en las comisiones elaboradoras de las nuevas pruebas tanto en número como en calidad”. La tarea de “seleccionar a los docentes [...] debiera ser asumida en conjunto por el DEMRE (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo de la U. de Chile) y las instancias pertinentes del Ministerio de Educación. Éste, adicionalmente, debiera considerar recursos para remunerar el trabajo de los docentes que en él participen, así como apoyar la participación de docentes de regiones”. Por lo tanto, el Ministerio adquiere un papel nuevo, diametralmente distinto al que ha jugado hasta ahora.

Actualmente sólo designa a un docente de establecimiento municipal que tiene derecho a veto sobre las preguntas que no estén dentro del currículum²⁶. Y esto por decisión de la Universidad de Chile. Los demás integrantes de las comisiones son nombrados por la Universidad de Chile, es decir, el DEMRE. Con el SIES el Ministerio pasa a compartir “en conjunto con el DEMRE” la designación de los docentes que preparan las preguntas. Además se encarga de su financiamiento. La Universidad de Chile entra a compartir las designaciones y el financiamiento del personal con el Ministerio de Educación.

A mayor abundamiento, la Comisión consideró “conveniente asimismo que en determinadas instancias del proceso de elaboración de pruebas, participen representantes del Ministerio de Educación y su Unidad de Currículum y Evaluación”. Se trata, como se sabe, de altos funcionarios de la confianza exclusiva del Presidente de la República y que, por lo tanto, cambian con el gobierno de turno.

El asunto merece un análisis cuidadoso. Por esta vía no es difícil irse deslizando, casi imperceptiblemente, por el camino del dirigismo educacional. Al menos es un paso que facilita el avance en esa dirección. El aparato político del Estado adquiere una función que no ha tenido y es enteramente ajena a nuestra tradición.

²⁶ Graciela Donoso *et al.*, *El Sistema de Admisión: Orígenes y Evolución* (2002).

En los contenidos mínimos hay valores y opiniones

Basta hojear los contenidos mínimos del currículum para comprender que se abordan en ellos diversos temas sobre los cuales hay profundas y legítimas diferencias de enfoque en la sociedad chilena.

Por ejemplo, en el currículum de química, uno de los “principios y orientaciones pedagógicas que subyacen” en la “selección de los objetivos y contenidos” es “fomentar la protección del medio ambiente”, lo que conduce a analizar “la responsabilidad personal y social, las consecuencias beneficiosas o perjudiciales del uso de procesos químicos”²⁷, en fin. No es fácil —y menos fácil todavía con pruebas de alternativas fabricadas por cada profesor para sus propias pruebas— formular opciones que respeten los diferentes ángulos que hay sobre estas materias. La intención de la reforma era “involucrar a los estudiantes en debates fundamentados” al respecto.

En biología, hay que tratar la “distinción y reconocimiento de los aspectos valóricos, culturales y sociales de la sexualidad humana, incluyendo el cuidado de la pareja y la paternidad responsable”; corresponde, asimismo, analizar “el genoma humano desde las perspectivas del conocimiento biológico, la ética y la relación entre ciencia y sociedad”, la “problemática ambiental” y enseñar la “valoración de la diversidad biológica”²⁸.

En lenguaje y literatura, hay que estudiar los “medios masivos de comunicación”, lo que implica “la identificación de los procedimientos de persuasión y disuasión empleados” y “la evaluación de los problemas éticos involucrados en la utilización de dichos procedimientos (relación de lo verdadero con lo verosímil, de lo bueno con lo deseable, etc.) y la detección de los prejuicios (sexistas, raciales, sociales, etarios, etc.) manifiestos en los procedimientos utilizados”. En cuarto año se propone “analizar críticamente los mensajes de los medios masivos de comunicación, evaluarlos en relación a sus propios objetivos y valores y formarse una opinión personal sobre dichos mensajes”²⁹.

En ciencias sociales, se busca “el cuestionamiento de estereotipos y prejuicios sociales: de género, de edad”, etc.; se debe estudiar “el rol del Estado y del mercado”, la “institucionalidad, derechos y prácticas laborales”, los “cambios políticos, sociales, económicos y culturales de Chile

²⁷ Ministerio de Educación, *Currículum de la Educación Media: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios* (1998), p. 161.

²⁸ *Ibidem*, pp. 134, 140 y 141.

²⁹ *Ibidem*, pp. 52 y 53.

desde los años 70 a la actualidad”, “la globalización de la economía”, “el derrumbe de las utopías sociales y el fortalecimiento de la religiosidad”, “la pobreza y el deterioro ambiental”, “el ascenso del liberalismo en la década de 1980”, “la búsqueda del desarrollo y la equidad”³⁰.

Es muy difícil abordar estos asuntos si no es a través del desarrollo de un punto de vista y su contraposición con otros. Por ejemplo, la escritura de un texto en que se analiza un prejuicio latente parece casi inevitable si se quiere hacer esto de verdad. La pregunta de alternativas en la que habrá que señalar el prejuicio de un párrafo dado impone al alumno un menú de opciones precocinadas. Con alguna frecuencia, simplemente recogerá otro prejuicio. Es completamente diferente contestar una prueba de desarrollo al respecto o analizar y discutir la cuestión en clase. El propósito manifiesto y reiterado de la reforma era enfrentar estos asuntos a través de la investigación, el ensayo, la exposición, el debate. No la prueba de alternativas.

Los directores del proyecto han asegurado que se excluirá “la evaluación de objetivos transversales de carácter actitudinal o valóricos”³¹. La pregunta es: ¿Y qué ocurre con los contenidos “actitudinales o valóricos” que se hallan diseminados, como se ha visto, a lo ancho y largo de los contenidos mínimos? ¿Puede suponerse que la exclusión abarcará también a los asuntos valóricos y de opinión que forman parte de los contenidos mínimos?

El motivo de la exclusión es “no ser pertinentes para las pruebas de selección que se están construyendo”. La pregunta que brota de inmediato es ¿por qué? Los autores no lo explican. Continúan diciendo: “En consecuencia, a los alumnos se les puede preguntar sobre su comprensión de un fenómeno, pero nunca sobre su opinión o evaluación acerca del mismo”. De nuevo: ¿este principio general regiría sólo para los objetivos transversales o también para los de los contenidos mínimos? Y agregan: “Es evidente que se puede preguntar de lo primero con independencia de lo segundo”³². Pero, ¿es tan evidente? ¿Hasta dónde llevar el principio?

Supongamos por un momento que, a la larga, las pruebas SIES optarán por no preguntar al alumno “nunca sobre su opinión o evaluación” de un fenómeno y sí, en cambio, acerca de su comprensión. Tomemos un fenómeno histórico. ¿No ocurre que toda verdadera comprensión de la Revolución de 1948 en Francia, por ejemplo, supone y se entremezcla con opiniones y aspectos valóricos? ¿No es eso lo que constituye como tal a una

³⁰ Ministerio de Educación, *Currículum de la Educación Media: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios* (1998), pp. 102, 103, 106, 111 y 112.

³¹ J. Manzi y D. Bravo, “SIES: Los Peligros de lo que No Es”, *El Mercurio*, 19 de mayo de 2002, p. E7.

³² *Ibidem*, p. E7.

interpretación histórica? Y reformular una interpretación dada por un historiador para utilizarla como opción en una pregunta de alternativas ¿no es, a su vez, una interpretación?

¿Tiene sentido, por ejemplo, pedir una comprensión del golpe militar chileno de 1973 completamente al margen de toda opinión, actitud o juicio valórico del estudiante?

¿Se puede concebir una lectura literaria o la lectura de la noticia en un diario, o la recepción de una noticia o de un comercial de televisión, que no ponga en juego actitudes, valores, opiniones tácitas y explícitas? ¿Y no se trata, en el estudio, de hacer que todo ello aparezca, se examine y se discuta?

¿Cómo comprender, por ejemplo, “el derrumbe de las utopías sociales y el fortalecimiento de la religiosidad” sin estar considerando en ese mismo acto las opiniones, valores y actitudes explícitas o implícitas de los que generan esa comprensión y sin que se hagan presentes las de quienes la reciben? ¿No ocurre que a los profesores nos interesa que los alumnos aprendan a reflexionar y a opinar con fundamento sobre fenómenos como éstos?

El asunto es revelador. El Proyecto SIES arroja desde ya una “señal” respecto de los contenidos a examinar y, por consiguiente, a preparar. Y es una señal que desalienta. Nos dice: no a la opinión, no a la reflexión ética, no a la interpretación estética, no a la apreciación histórica del alumno. El SIES se restringe y restringe³³.

¿Sí a qué, entonces? Lo sabemos: en humanidades eso tiende a significar sí a los datos. A los datos y, quizás, a algunas teorías amoldadas y simplificadas al máximo por la necesidad de reducir las a las poquísimas líneas que permite el formato de la prueba. Prima, al final, una mirada extraña al mundo de las humanidades.

El SIES de esta manera cercenaría los objetivos de la reforma educacional. Y al hacerlo, debilitaría su propio fundamento. Puesto que “la evaluación de habilidades y conocimientos centrada en los objetivos de la actual reforma educacional” era lo que las universidades consideraban deseable en sus postulantes.

Ahora bien, si suponemos que el SIES, por el contrario, decidiera a la corta a la larga, adentrarse en el campo de las opiniones y valores surgirían insalvables problemas ya señalados: primero, a menudo las alternativas resultarían planas, burdas, simplistas, estereotipadas, o por el contrario, ambiguas o cargadas o arbitrarias. Es difícil evitarlo. Sobre todo, si otra vez nos acordamos del profesor corriente, recargado de trabajo, prepa-

³³ A lo menos, respecto de los contenidos transversales.

rando alternativas para la próxima prueba de su curso. Y, segundo, casi de seguro se terminaría uniformando la enseñanza desde arriba, desde las comisiones centralizadas que confeccionan los exámenes, y secando la libertad de pensamiento y de interpretación.

El desafío es conciliar el estudio y la discusión seria, incluso de los asuntos más graves, polémicos y peliagudos, con evaluaciones exigentes, pero que respeten la diversidad de puntos de vista y permitan una mirada propia y fundamentada. No es un asunto fácil. En nuestra tradición universitaria eso pasa por la exposición y el ensayo, la prueba de desarrollo, el diálogo y la discusión en la clase y el seminario. Es una tradición que nutre y da sentido al ejercicio de la libertad. Ésa es la señal que, de alguna manera, las universidades debieran darles a los colegios que educan a sus futuros estudiantes. Y cada institución escolar debiera buscar su propia manera de hacerlo. Ésa es la virtud de una sociedad pluralista y el propósito de la libertad curricular. El SIES al desalentar estas prácticas transmite con fuerza la señal opuesta.

Es claro que los contenidos mínimos incluyen temas altamente controvertidos en la sociedad chilena y para cuyo análisis las pruebas de alternativas son especialmente inapropiadas porque no permiten al estudiante desarrollar por sí mismo un argumento ni por escrito ni oralmente.

El aumento “tanto en número como en calidad” de funcionarios de confianza del gobierno de turno en el proceso de elaboración de las preguntas y pruebas de ingreso a la universidad en nada contribuye a dar garantías a quienes no les toque estar en el gobierno. Este asunto podría abrir una caja de Pandora.

Estoy enteramente seguro de que ni los rectores de las universidades, ni el Presidente de la República, ni sus ministros y funcionarios de confianza quieren exponer al sistema educacional chileno a un riesgo de esta naturaleza. Pero no bastan las intenciones ni las declaraciones. Es necesario discutir y adoptar los resguardos institucionales del caso antes de poner en marcha el nuevo mecanismo de ingreso a las universidades. Y, de nuevo, quienes deben probar que el SIES da más garantías institucionales de prescindencia política e ideológica que el sistema que nos rige son sus responsables. No es al revés la cosa.

¿Por qué este apuro por imponer el SIES?

La U. Católica y la U. de Chile, juntas o separadas, podrían, por cierto, incorporar pruebas adicionales. Pero mientras menor sea la ponderación de las pruebas SIES en el total, más se diluye su objetivo.

Las facultades universitarias también pueden, según el proyecto SIES, ponderar unas pruebas más que otras con tal que ninguna de ellas valga menos de un 10% y el promedio de notas del colegio, un 20%. Esto permitiría a una facultad como ingeniería, por ejemplo, ponderar hasta en un 50% la prueba SIES de matemáticas, lo que implica que las otras tres valdrían un 10% cada una. Es decir, en general, una prueba SIES podría valer entre un 10% y un 50% como máximo.

Los futuros postulantes a ingeniería —y sus padres— presionarían al colegio para que se ocupara todo el tiempo de la educación diferenciada resolviendo ejercicios como los que podrían aparecer en la prueba SIES de matemáticas. No sería muy distinto de lo que ocurre, en muchos colegios, con la preparación de la específica de matemáticas que, a menudo, se come todo el plan diferenciado. No habría incentivo para ir más allá de los contenidos mínimos del Ministerio medido a través de pruebas de opción múltiple. Pero, claro, no era ésta la idea del SIES.

En este caso, todas las pruebas, salvo una, pesarían menos en la ponderación final que lo que pesa hoy, en promedio, la prueba obligatoria de historia y geografía incorporada a la PAA. Es decir, para los interesados en ingeniería esas tres pruebas serían equivalentes a la prueba de historia que se prepara con “la Trutruca”. Simplemente, pasaríamos de una “Trutruca” a tres. Pero cubriendo cada cual una materia muchísimo más extensa y, por consiguiente, restándole tiempo “útil” al entrenamiento de la de matemáticas.

En el otro extremo está la carrera que decide darles igual ponderación a todas las pruebas. Supongamos que lo hicieran filosofía y periodismo. Cada prueba pesaría igual al promedio de enseñanza media, es decir, 20%. Sería la situación en la que cada prueba del SIES tendría el mayor peso. El alumno interesado en la filosofía o el periodismo estaría obligado a prepararse para contestar preguntas de alternativas en las seis asignaturas. Sus cuatro años de enseñanza media equivaldrían a un largo, insustancial y tedioso preuniversitario.

Mientras más se acerque la ponderación relativa de las pruebas a la igualdad, más opresivo resulta para los alumnos; mientras más se dispara la ponderación de una de las pruebas, más se anulan los efectos buscados por el SIES.

Si sólo hay SIES y promedio de notas, cualquiera sea la ponderación relativa de las pruebas que lo componen, a partir de marzo del 2004 debiéramos recibir en las mejores universidades, en general, alumnos más incultos y peor preparados en los ramos de su preferencia que los que tenemos hoy. Su experiencia de las disciplinas que escogieron como base

de su futura formación será tanto o más débil, tanto o más superficial que ahora y, consecuentemente, también lo será su orientación vocacional.

Los estudiantes de medicina e ingeniería llegarán detestando esa versión desfigurada de la literatura y de la historia que pudieron conocer, obligados, como estaban, a reducir toda interpretación literaria o histórica al corsé de enunciados rígidos y simplistas entre los que había que optar. Los estudiantes de derecho, de historia, de sociología habrán aprendido a aborrecer esa química, esa biología desvirtuada por el empobrecido escolasticismo de texto y pizarrón a que se les sometió. No habrán tenido oportunidad de explorar e imaginar el tipo de pregunta susceptible de volverse una hipótesis y, luego, un experimento científico.

La razón de ser del cambio del sistema era “fortalecer los aprendizajes en la enseñanza media”. ¿Cualquier tipo de aprendizaje? No, desde luego. No se trata, en un colegio, de estudiar más sino mejor. Los alumnos sabrán “más cosas” que olvidarán apenas rendido el examen. Y seguirán siendo tan ajenos como antes al mundo que se abre en la biblioteca y en el laboratorio. Serán más sabiondos, quizás. Pero hay un abismo de diferencia entre un joven culto y un alumno-almanaque.

Las propias universidades habrán contribuido inadvertidamente a cortarles las alas a la educación media de mayor calidad y, sobre todo, de mayor potencial.

La educación chilena, incluso la que está en mejor pie, debe dar un salto cualitativo de importancia. El país lo necesita. El sistema de admisión actual debe ser revisado a fondo. Pero el SIES, lejos de ser el trampolín requerido, será un peso que osificará nuestra educación coartando la libertad de los jóvenes para elegir y de los profesores para enseñar.

No parece prudente actuar con estos plazos breves y perentorios, y pruebas de efecto retroactivo. Ojalá me equivoque y este escenario hipotético no se dé. Ojalá nuestros rectores reestudien el SIES. ¿Por qué este apuro?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beyer, Harald. “Algo Más sobre las Nuevas Pruebas de Ingreso a la Universidad”. *El Mercurio*, p. A2, 3 de mayo de 2002.
- Bishop, John. “Nerd Harassment, Grade Inflation and Unqualified Teachers: College Admissions Policies Are Partly Responsible”. Mimeo, 2002.
- Bishop, John. “Nerd Harassment, Grade Inflation: College Admissions Policies Are Partly Responsible”. *Working Paper*, 99-14, Cornell University, CAHRS, Center for Advanced Human Resource Studies, 1999.
- Bravo, David; y Jorge Manzi. “SIMCE y PAA: Equidad y Resultados”. *El Mercurio*, p. D31, 28 de abril de 2002.

- Comisión Nuevo Currículum de la Enseñanza Media y Pruebas del Sistema de Admisión a la Educación Superior. "Informe". 22 de noviembre de 2000.
- Donoso, Graciela *et al.* *El Sistema de Admisión: Orígenes y Evolución*. Santiago: Universidad de Chile, DEMRE, 2002.
- Eyzaguirre, Bárbara. "Los Alumnos bajo la Lupa: Los Exámenes Externos y Sus Consecuencias Individuales". *Documento de Trabajo* N° 331 (abril 2002), Santiago, Centro de Estudios Públicos.
- Fontaine T., Arturo. "Peligro en el SIES". *El Mercurio*, p. E2, 12 de mayo de 2002.
- García Huidobro, Juan Eduardo; y Cristián Cox. "La Reforma Educacional Chilena 1990-1998: Visión de Conjunto". En Juan Eduardo García Huidobro (editor), *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid: Editorial Popular, 1999.
- Glenn; Shive. "Confucian Legacy and Examination Reform in Taiwan". <http://www.newviews.freehosting.net/testing.html>
- Manzi, Jorge; y David Bravo. "SIES: Los Peligros de lo que No "Es". *El Mercurio*, p. E6, 19 de mayo de 2002.
- Manzi, Jorge. Declaraciones en diario *La Tercera*, p. 14, 11 de mayo de 2002.
- Ministerio de Educación. *Currículum de la Educación Media: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios*. Santiago: Ministerio de Educación, 1998. □

LA BRECHA EN LA ENSEÑANZA*

James W. Stigler y James Hiebert

James W. Stigler y James Hiebert señalan en estas páginas que en los Estados Unidos (y otros países) constantemente se están haciendo reformas en la educación, pero éstas no siempre se traducen en un mejoramiento de la enseñanza en la sala de clases y, por ende, no se logran los objetivos propuestos. Mediante el análisis de videos de clases de matemáticas de octavo básico filmadas en los Estados Unidos, Japón y Alemania (en el marco del Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias, TIMSS), los autores concluyen que la llave para mejorar la calidad de la educación está en que los profesores dispongan de mecanismos efectivos para mejorar conti-

JAMES W. STIGLER. Ph. D. en Psicología. Profesor de psicología en la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA). Ex director del TIMSS. Entre otros libros y publicaciones, es coautor (con Harold W. Stevenson) de *The Learning Gap: Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education* (Simon and Schuster, 1992), cuyos capítulos 7, 8 y 9 fueron publicados en castellano en *Estudios Públicos*, 76 (primavera 1999).

JAMES HIEBERT. Ph. D. Titular de la cátedra H. Rodney Sharp en Educación, Universidad de Delaware. Autor de varios volúmenes y publicaciones, entre ellos del conocido libro para profesores, *Making Sense: Teaching and Learning Mathematics with Understanding* (Portsmouth, NH: 1997).

* Capítulos 3, 4, 5, 6 y 7 del libro *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom* (Nueva York: The Free Press, 1999), de James W. Stigler y James Hiebert ©. Reproducidos en esta edición con la debida autorización.

Traducción al castellano de Rose Cave (capítulos 3, 4, 5 y 6) y de Alberto Ide (capítulo 7).

nuamente su docencia, y no así en los gastos en infraestructura, equipamiento o programas de educación especial. Los autores proponen al respecto examinar lo que ocurre en Japón, donde el sistema escolar contempla instrumentos para que los profesores puedan mejorar su docencia, mediante un continuo intercambio de experiencias y resultados, así como de un permanente trabajo de aprendizaje en conjunto.

1. IMÁGENES DE LA ENSEÑANZA*

En el otoño (boreal) de 1994, tras varios meses de ver videos de clases de matemáticas de octavo grado**, quienes trabajamos en el proyecto [Tercer Estudio Internacional de Ciencias y Matemáticas, TIMSS] nos reunimos para intercambiar impresiones e interpretaciones preliminares. Invitamos a la reunión a distinguidos investigadores y educadores de Alemania, Japón y los Estados Unidos y escuchamos con atención lo que tenían que decir. Esperábamos dar con una perspectiva diferente. Ésta surgió bien entrado el último día de la reunión. Uno de los participantes, profesor de educación en matemáticas, se había mantenido más bien en silencio durante todo el día. Le preguntamos si le gustaría hacer algún comentario.

“Bueno”, dijo, “me parece que puedo resumir las principales diferencias de estilo de enseñanza en los tres países.” Todos nos animamos con esto, y he aquí lo que dijo: “En Japón tenemos por un lado las matemáticas y por el otro, a los alumnos. Éstos trabajan con las matemáticas y el profesor actúa de intermediario en la relación entre los alumnos y las matemáticas. En Alemania también tenemos matemáticas, pero el profesor es el dueño de ellas y las entrega a los alumnos según su criterio, proporcionando hechos y explicaciones en el momento oportuno. En los Estados Unidos hay alumnos y hay un profesor. La verdad es que me ha costado encontrar las matemáticas; lo único que percibo es interacción entre los alumnos y el profesor”.

* Capítulo 3: “Images of Teaching”.

** Los autores se refieren a los videos que fueron grabados durante el desarrollo del Tercer Estudio Internacional de Ciencias y Matemáticas (TIMSS). La muestra del estudio fue una “muestra de probabilidad nacional”, lo que significa que cada profesor de octavo grado del país y cada uno de los cursos de octavo grado del país tuvieron la misma posibilidad de ser seleccionados para el estudio. Esto se aplica a cada uno de los tres países estudiados. La muestra total incluyó 231 cursos de octavo grado: 100 en Alemania, 50 en Japón y 81 en los Estados Unidos. (N. del E.)

Muchos de los presentes quedaron algo atónitos con esta descripción. ¡Ciertamente era simplificar demasiado! Además, criticaba duramente el estilo de enseñanza que se practica en los Estados Unidos y era perturbador escucharlo. Sin embargo, seguimos dándole vueltas a la idea y al mirar una y otra vez los videos empezamos a darnos cuenta de que nuestro colega había captado un aspecto importante de lo que mostraban las películas de los tres países. Pese a que posiblemente la descripción de nuestro colega haya sido una simplificación exagerada, nos ayudó a comprender aspectos que de lo contrario podrían habérsenos escapado en medio del bullicio y la complejidad de la vida en las aulas. Las descripciones simplificadas son un importante punto de partida para llegar a comprender actividades complejas, siempre que estemos dispuestos a revisarlas, moderarlas, e incluso descartarlas cuando han dejado de prestar utilidad.

Comenzaremos nuestro periplo por los videos del TIMSS con nuestras propias descripciones simplificadas de la enseñanza en cada uno de los tres países. A continuación presentaremos una lección típica de cada país. Conscientes de que una lección típica no puede representar a la totalidad de los profesores, finalizaremos el capítulo señalando algunas de las variantes que pueden tener esas lecciones típicas. La idea es contribuir a crear imágenes fieles y pródigas de la enseñanza en cada país.

1.1. DESCRIPCIONES PRELIMINARES DE LA ENSEÑANZA

Nuestra impresión es que en Alemania los profesores se hacen cargo de las matemáticas y que, al menos desde el punto de vista de los procedimientos, ellas son bastante avanzadas. En muchas clases, el profesor va conduciendo a los alumnos en el desarrollo de procedimientos para resolver clases generales de problemas. Se preocupa de la técnica, que incluye el fundamento lógico subyacente en el procedimiento y la precisión con que éste se aplica. En Alemania, el objetivo de la enseñanza podría muy bien describirse con el lema “desarrollar procedimientos avanzados”.

En Japón los profesores parecen desempeñar un papel menos activo y permiten a los alumnos inventar sus propios procedimientos para resolver los problemas. Y los problemas son bastante difíciles, en lo que se refiere a procedimientos y conceptos. Sin embargo, los profesores diseñan y organizan en forma minuciosa sus lecciones, de tal manera que lo más probable es que los alumnos apliquen los procedimientos desarrollados recientemente en ellas. Un lema adecuado para referirse a la enseñanza en Japón sería “resolver problemas en forma estructurada”.

En los Estados Unidos las lecciones no carecen totalmente de contenido, como lo sugería nuestro colega, pero el nivel *es* menos avanzado y exige mucho menos razonamiento matemático que en los otros dos países. El profesor define los términos y muestra los procedimientos que hay que realizar para resolver problemas específicos. A continuación pide a los alumnos que memoricen las definiciones y ejerciten los procedimientos. En los Estados Unidos el lema sería “aprender términos y ejercitar procedimientos”.

¿En qué consisten en la práctica los lemas “desarrollar procedimientos avanzados”, “resolver problemas en forma estructurada” y “aprender términos y ejercitar procedimientos”? En las secciones que siguen describiremos tres lecciones seleccionadas de la vida real para mostrar las características de la enseñanza en cada país.

1.2. DESCRIPCIÓN DE LECCIONES DE MATEMÁTICAS DE OCTAVO GRADO

1.2.1. LAS SALAS DE CLASES

Pese a que las salas de clases que figuran en los videos se encuentran ubicadas a miles de millas de distancia unas de otras y corresponden a culturas diferentes, su apariencia es muy similar. Las hileras de pupitres, los afiches en los muros, el escritorio del profesor y el pizarrón al frente de la sala no dicen mucho de la procedencia del video. El panorama es muy parecido en los tres países: alumnos entrando a clases solos o en parejas, abriéndose paso a empujones, bromeando y riéndose.

Sin embargo, hay diferencias. Aunque los estudiantes alemanes y estadounidenses a menudo visten de manera parecida —informalmente, con pantalones vaqueros, poleras y camisas deportivas—, los japoneses generalmente llevan uniforme: chaquetas especiales los varones, blusas y faldas las niñas. En Alemania y los Estados Unidos, los cursos son menos numerosos que en Japón. En promedio, los cursos de octavo grado de los dos primeros países tienen veinticinco alumnos y en Japón, treinta y siete.

Por lo general, las lecciones que describimos en este capítulo corresponden a cursos en situaciones escolares relativamente diferentes. En Alemania los estudiantes de octavo grado asisten a escuelas diferentes según sean su rendimiento académico y sus aspiraciones. El curso que describimos pertenece a una *Realschule*, que es el nivel intermedio del sistema escolar alemán de tres niveles. La mayoría de los alumnos que asisten a una *Realschule* no entrarán a la universidad, pero muchos esperan matricularse en un instituto técnico o profesional. La clase de Japón corresponde a la de

una escuela pública de una ciudad pequeña, que carece de rasgos especiales. En Japón no existe un sistema que agrupe por habilidades a los alumnos de la enseñanza primaria y del primer ciclo de secundaria. Todos los alumnos de octavo grado siguen el mismo curso de matemáticas, de tal modo que en la clase descrita hay alumnos de distinto rendimiento académico. La clase de los Estados Unidos corresponde a la de una gran escuela pública de un barrio residencial ubicado en una zona metropolitana en expansión. La escuela ofrece un solo curso de matemáticas de octavo grado, de tal modo que, al igual que en Japón, en la sala hay alumnos de distinto rendimiento.

¿Qué podría decirse de las lecciones propiamente tales? Aquí también hay semejanzas interesantes y diferencias notables. Las lecciones que describimos son más o menos de igual duración, esto es, cuarenta y cinco a cincuenta minutos. Parte de cada lección se destina a una disertación del profesor, parte a discusión en clase y parte a trabajo de los alumnos. Pero si los lemas que sugerimos más arriba tienen algún sentido, tiene que haber diferencias importantes en cuanto a lo que sucede durante estas actividades y a la forma en que están organizadas. Para comprender bien las diferencias de la instrucción impartida en las salas de clases, hay que poner mucha atención a los detalles de las lecciones típicas, porque es allí donde se manifiesta la brecha en la enseñanza. La brecha en la enseñanza no es una idea abstracta, concebida por investigadores encerrados en una torre de marfil, sino un conjunto de diferencias reales en los métodos pedagógicos que se aplican a diario en las salas de clases. Estas diferencias acumuladas a lo largo del tiempo y a través del país necesariamente inciden en qué y cómo aprenden los alumnos.

Estudiar los pormenores del diseño de la lección es importante, pero no siempre fácil. El cuadro que figura en las páginas siguientes podría ser de utilidad, porque ofrece un panorama de las tres lecciones descritas e incluye nuestras observaciones acerca de cuáles son los elementos que caracterizan mejor la enseñanza en cada país. Sin embargo, para poder apreciar las diferencias sutiles pero profundas que presenta la enseñanza, es preciso examinar las lecciones mismas.

1.2.2. UNA LECCIÓN EN ALEMANIA: DESARROLLO DE PROCEDIMIENTOS AVANZADOS

Cuando toca la campana, el profesor, señor Eisner, saluda a los alumnos: “Buenos días”¹. Los alumnos responden “Buenos días”, y el señor

¹ Todos de los nombres que figuran en esta clase y las demás a que se hace referencia en este acápite son imaginarios. Sin embargo, se conserva el género correspondiente.

TIEMPO	UNA LECCIÓN EN ALEMANIA	UNA LECCIÓN EN JAPÓN
1 min.	<p>El profesor revisa la tarea interrogando a los alumnos. Éstos desarrollan los problemas más difíciles de la tarea en el pizarrón. El profesor corrige la terminología.</p> <p><i>Nota: Por lo general, el profesor se preocupa de la notación y del lenguaje. No es habitual dedicar tanto tiempo a la revisión de la tarea para la casa.</i></p>	<p>El profesor repasa la lección del día anterior y encarga a los alumnos que resuelvan un problema que no alcanzaron a terminar.</p>
10 min.	<p>El profesor plantea el problema del día —un teorema que los alumnos deben demostrar— y los conduce hasta su demostración. El profesor hace hincapié en las operaciones que pueden realizarse para demostrar esta clase de teoremas.</p>	<p>El profesor anuncia la actividad del día y pide a los alumnos que trabajen por su cuenta (el trabajo consiste en inventar un problema que sus compañeros deben resolver).</p>
20 min.	<p><i>Nota: La demostración de teoremas no es habitual, pero sí lo es que el profesor conduzca a los alumnos en la discusión de métodos avanzados. Durante una parte de la discusión, a menudo habrá un alumno trabajando en el pizarrón.</i></p>	<p><i>Nota: Por lo general, se anuncia el trabajo del día y se permite que los alumnos lo realicen a su manera. A menudo pueden hacerlo aplicando un método aprendido recientemente.</i></p>
30 min.	<p>Para revisar el teorema, los alumnos van leyendo en voz alta de una hoja impresa que les entregó el profesor.</p>	<p>El profesor sugiere que los alumnos sigan trabajando en grupos pequeños. Los jefes de grupo discuten los problemas con el profesor, quien los escribe en el pizarrón. Los alumnos copian los problemas y comienzan a resolverlos.</p> <p><i>Nota: Los alumnos rara vez trabajan tanto tiempo sin que se haya realizado un debate en clase. Los alumnos generalmente tratan de encontrar la solución del problema antes de que intervenga el profesor.</i></p>
40 min.	<p>El profesor entrega la tarea para la casa.</p> <p><i>Nota: Por lo general, no se deja tiempo de la lección para que los alumnos trabajen en la tarea para la casa.</i></p>	<p>El profesor destaca un método adecuado para resolver esta clase de problemas.</p> <p><i>Nota: Generalmente no se da tarea para la casa.</i></p>

UNA LECCIÓN EN LOS ESTADOS UNIDOS NOTA DE LOS AUTORES

El profesor repasa la materia mediante preguntas y respuestas breves.

Nota: Por lo general, la lección comienza con una actividad preparatoria de "precalentamiento".

El profesor revisa la tarea para la casa interrogando a los alumnos.

Nota: Ésta es una manera habitual de revisar las tareas.

El profesor distribuye una hoja de trabajo que contiene problemas semejantes. Los alumnos trabajan por su cuenta.

El profesor vigila el trabajo de los alumnos, observa que algunos de ellos tienen dificultades con algunos problemas y les dice cómo resolverlos.

Nota: Por lo general, el profesor interviene a la primera señal de desaliento o dificultad.

El profesor revisa otra hoja de trabajo y enseña un método para resolver el problema más difícil.

El profesor hace un rápido repaso oral de problemas similares a los ya resueltos.

El profesor les pide a los alumnos que terminen la hoja de trabajo.

Nota: Es inusual no dar tarea para la casa.

Comienzo de la lección

En todos los países, las lecciones generalmente comienzan con un repaso. Sin embargo, en Alemania y los Estados Unidos se dedica parte importante de la lección a revisar la tarea para la casa. En Japón se empieza con un breve repaso de la lección del día anterior.

Parte fundamental de la lección

Alemania: El profesor conduce a los alumnos a través del desarrollo de técnicas avanzadas para resolver problemas difíciles y los alumnos responden a preguntas frecuentes.

Japón: Los alumnos trabajan en la solución de problemas difíciles y luego comparan los resultados que han obtenido.

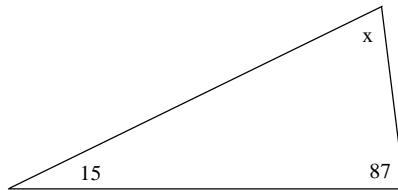
Estados Unidos: El profesor entabla un rápido diálogo de preguntas y respuestas con los alumnos, demuestra métodos y pide a los alumnos que resuelvan numerosos problemas similares.

Término

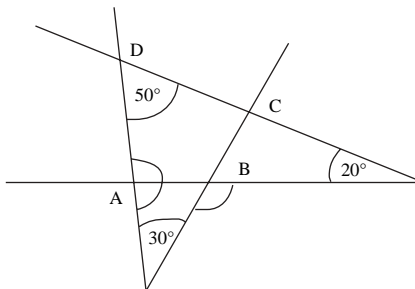
Las lecciones concluyen de distinta manera: en Alemania y Estados Unidos, a menudo con la entrega de la tarea para la casa; en Japón, con la síntesis que hace el profesor del principal tema o temas de la lección.

Eisner dice: “Bien, como siempre, comencemos por la tarea para la casa”. Mientras los alumnos sacan sus cuadernos, el señor Eisner toma la asistencia mirando alrededor de la sala y anotando a los alumnos que faltan.

Revisión de la tarea para la casa. A continuación, el señor Eisner va llamando uno a uno a los alumnos y les pide que le den la solución del problema que sigue en la hoja de trabajo. Tras cada respuesta, levanta la vista para ver si alguien no está de acuerdo. Si fuera así, pide que le sugieran otras soluciones y señala cuál es la correcta, o explica a qué pudo deberse el error y les da la respuesta correcta. Los primeros once problemas son bastante sencillos. Se trata de encontrar cuánto mide el tercer ángulo de un triángulo, dados los dos primeros, como en la figura de más adelante. Para descubrir cuánto mide el ángulo que falta, lo único que tienen que hacer los alumnos es sumar los dos ángulos conocidos y restarlos de 180.



En cambio, los problemas que siguen son más difíciles. El profesor traza el dibujo que aparece a continuación y pide a los alumnos que encuentren los ángulos designados con mayúsculas. Al parecer, estos problemas fueron los que resultaron más difíciles a los alumnos en sus casas, y las respuestas no fueron coincidentes.



El señor Eisner pide un voluntario que vaya al pizarrón y explique la solución. A medida que el alumno escribe, el señor Eisner va corrigiendo los errores, desarrolla las descripciones que le dan los alumnos y se asegura de que éstos utilicen los términos matemáticos que corresponden. La discusión del problema transcrito más arriba comienza así:

- Señor Eisner: ¿Cuál de ellos podríamos calcular con la ayuda de las medidas que conocemos? ¿Birgit? Mejor que vengas adelante, porque siempre es un poco difícil describir el dibujo, ya que tiene tantos ángulos.
- Birgit: Éste mide 110 grados (*indicando el ángulo opuesto a A*).
- Señor Eisner: Dices que mide 110 grados. ¿Podrías decirme por qué?
- Birgit: Sí. Porque está dentro del triángulo que tiene ángulos de cincuenta grados y veinte grados.
- Señor Eisner: Sí. Les explicaré nuevamente. Te refieres a este triángulo (*señalando el triángulo mayor*). Éste tiene veinte grados y este otro cincuenta, de modo que el tercer ángulo necesariamente debe medir...
- Birgit: Ciento diez grados.

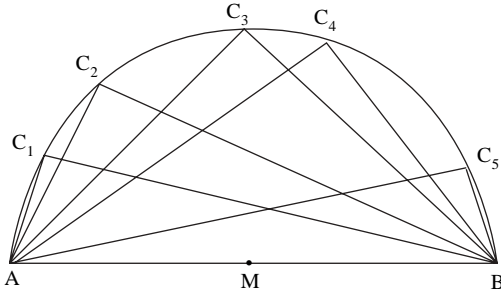
El resto del problema y los otros problemas de la tarea (veintidós en total) se revisan de manera similar. Ya han transcurrido catorce minutos de la lección.

Presentación del tema del día. El señor Eisner plantea un problema nuevo, al que dedicarán la lección del día.

- Señor Eisner: ¿Hay alguna pregunta o alguien no está de acuerdo con la tarea? Bien, entonces avancemos un poco. Para ello necesitamos nuestros instrumentos. Bien, comencemos por trazar una recta imaginaria AB. Yo no la haría demasiado corta, pero debe quedar espacio encima para que podamos trazar allí un semicírculo... Bien, sobre la recta AB tracemos ahora una perpendicular desde su punto medio... En realidad, no me interesa mucho la perpendicular sino sólo el punto medio... A continuación, tracemos un semicírculo en torno a M (punto medio).

Luego de realizar el trazado, lo que toma unos cinco minutos, el señor Eisner les pide a los alumnos que “marquen en el borde del círculo cinco puntos cualesquiera y los denominen C_1, C_2, \dots, C_5 ” y luego “los unan

con el punto A y con el punto B, de manera que se formen cinco triángulos”. El dibujo del ejemplo se ve ahora de la siguiente manera:

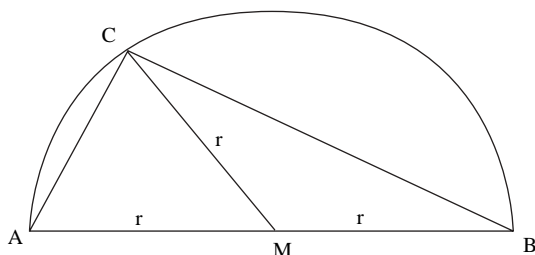


El señor Eisner pide a los alumnos que midan con el transportador los cinco ángulos situados en los cinco puntos C. Al cabo de algunos minutos, los alumnos comienzan a decir que todos los ángulos son del mismo tamaño; todos miden 90 grados. El señor Eisner finge sorprenderse ante este resultado y trata de que los alumnos compartan su sorpresa. Luego señala que un antiguo matemático griego (Tales) comprobó que todos los ángulos que se trazan dentro de un semicírculo como éste medirán 90 grados. El escenario ya está montado y el señor Eisner lanza el verdadero desafío: “Claro que lo vimos, pero también tenemos que demostrarlo... Demuestren que realmente tiene que ser así y no de otra manera”.

Ahora nos damos cuenta de lo avanzadas que son las matemáticas en las aulas alemanas: demostrar el teorema de Tales es tarea difícil para un alumno de octavo grado.

Desarrollo de la demostración. Como sucede ordinariamente en Alemania después que se ha planteado un problema difícil, el señor Eisner no abandona a los alumnos a su suerte para que terminen solos el trabajo, ni les da un método rápido que los alumnos deban imitar. Valiéndose del dibujo que aparece a continuación, va guiando a los alumnos para que realicen minuciosamente la demostración.

Dos triángulos, AMC y BMC, tienen radios correspondientes a dos de sus lados, de modo que son triángulos isósceles. Esto significa que cada triángulo tiene dos ángulos iguales. Ubicando estos ángulos en el dibujo, puede verse que el ángulo C comprende un ángulo igual al ángulo A y un



ángulo igual al ángulo B. Los tres ángulos (A, B, y C) suman 180 grados, porque forman el triángulo grande ABC. Como el ángulo C debe ser igual al ángulo A más el ángulo B, el ángulo C debe medir exactamente la mitad de los 180 grados, esto es, 90 grados. El señor Eisner hace que los alumnos vayan desarrollando paso a paso esta demostración, formulándoles preguntas que deben contestar brevemente.

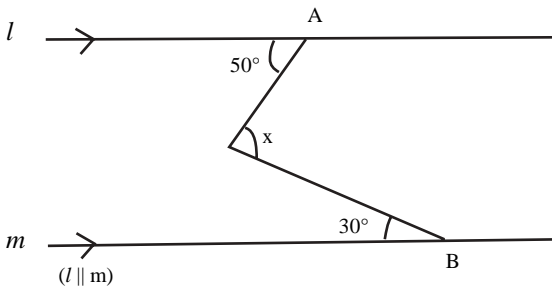
Repaso de la materia. Han transcurrido treinta y cinco minutos de la lección y el señor Eisner reparte dos hojas en que se resume el teorema de Tales y su historia. Pide a distintos alumnos que lean en voz alta pequeños párrafos del material distribuido y pregunta si hay dudas.

Entrega de la tarea para la casa. La lección termina con la entrega de la tarea para la casa. Los problemas consisten en descubrir cuánto miden los ángulos que faltan. Algunos de ellos se relacionan con el teorema de Tales, otros son un repaso del trabajo anterior. El señor Eisner pregunta si hay alguna duda acerca de los problemas y dice: “Bien. Pueden comenzar a trabajar hasta que suene la campana”. Al cabo de un minuto, esto es, cuarenta y cinco minutos después de iniciada la lección (duración aproximada de las lecciones en Alemania), suena la campana.

1.2.3. UNA LECCIÓN EN JAPÓN: SOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN FORMA ESTRUCTURADA

Para un estadounidense, las lecciones en Japón comienzan de una manera sorprendente. A una señal del alumno encargado, todos se ponen de pie y saludan al profesor con una venia. Éste se inclina a su vez y la lección se da por iniciada oficialmente.

Repaso de la lección del día anterior. Después del acostumbrado intercambio de venias, los alumnos toman asiento y bromean un poco con el profesor, señor Yoshida, acerca de la cámara de video. El señor Yoshida inicia la lección repasando lo que vieron al final de la lección del día anterior. Recuerda que trabajaron con “la relación entre paralelas” y terminaron resolviendo algunos problemas. “¿Recuerdan cuáles fueron?”, pregunta. Como nadie responde, pide a los alumnos que saquen sus cuadernos y vuelvan a mirar el primer problema, que les pedía encontrar cuánto medía el ángulo señalado con una “x” en el dibujo transcrito más abajo. “Fuimos demasiado rápido con este problema”, dice, “y no pudimos sintetizarlo bien”. Se habían dado varios métodos de solución, pero en forma breve, y el señor Yoshida pide a los alumnos que vuelvan a examinar el problema y lo resuelvan “utilizando el método que les parezca más sencillo... Si pueden explicarlo, sería magnífico”.



Al cabo de dos minutos, pide a los alumnos que le digan a qué conclusión llegaron. Los alumnos sugieren tres métodos diferentes, todos ellos basados en el trazado de una recta adicional. En algunos casos, se forma un triángulo y los alumnos aplican sus conocimientos sobre la medición de los triángulos para encontrar cuánto mide el ángulo x . Después de cada presentación, el señor Yoshida pregunta cuántos alumnos aplicaron ese método. Concluye este segmento de diez minutos resumiendo cada uno de los tres métodos, y señala que, cuando se trata de encontrar lo que miden algunos ángulos, es útil trazar rectas adicionales.

Presentación del problema del día. La lección continúa con el problema del día.

Señor Yoshida: No podemos resolver los problemas de hoy sin trazar rectas auxiliares. Nos interesa resolver esta clase de problemas. En el problema anterior, lo que hicimos fue quebrar la línea una vez entre las paralelas. Hoy, en cambio, quiero que inventen sus propios problemas. No modificaremos las paralelas, sino la forma de los ángulos dentro de ellas.

Mochida: ¿Por fuera?

Señor Yoshida: No importa que se salgan de las rectas. Incluso pueden quebrarse dos veces. No quiero que lo hagan diez veces.

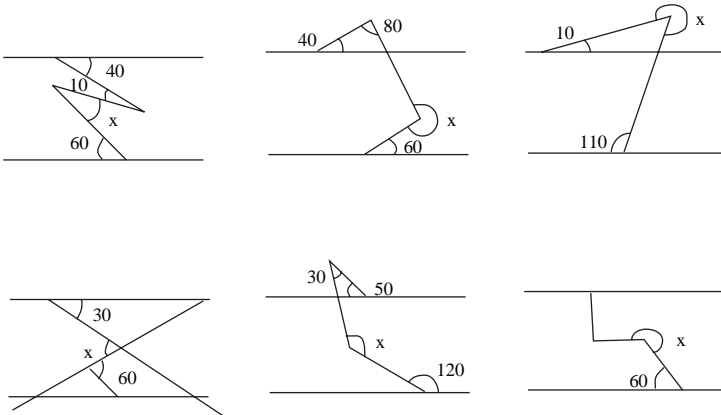
Alumnos: (Risas).

Señor Yoshida: A lo más dos o tres veces. De lo contrario, nadie entenderá nada... Sean creativos... Basta que hagan un problema, pero si es fácil, hagan dos... Pongan los ángulos ustedes mismos e indiquen cuál de ellos es x ... Es bastante difícil indicar cuántos grados tienen. No pueden simplemente escribir un número cualquiera... Cuando planteen sus problemas, tienen que ser capaces de resolverlos. Si los compañeros dicen que no entienden, tienen que poder explicárselos. Por favor, piénsenlo bien y háganlo lo mejor que puedan.

Solución del problema en forma individual. Al igual que en la lección en Alemania, el profesor plantea a los alumnos un problema matemático que es difícil de resolver por alumnos de octavo grado. La diferencia es que ahora el señor Yoshida les pide que traten de hacerlo solos en vez de guiar al curso en el desarrollo de la solución. Naturalmente, los alumnos ya han aprendido algunos métodos que los ayudarán a comenzar.

Durante los diez minutos siguientes, los alumnos trabajan solos, inventando un problema para que lo resuelvan sus compañeros y asegurándose de que ellos mismos pueden hacerlo. El señor Yoshida se pasea por la sala respondiendo preguntas y formulando algunas sugerencias. Al parecer, le preocupa que los alumnos no avancen más rápido y finalmente dice: “Bien, parece que era un poco difícil. Cometí un error. Muchos de ustedes tienen dificultades... Formen sus grupos y a partir de los problemas que ya han resuelto, elijan uno que tanto ustedes como los demás consideren difícil, y los jefes de grupo, por favor, tráiganmelos. Por favor, verifiquen que el problema realmente pueda resolverse y entonces tráiganmelo”.

Solución de problemas en forma grupal. A medida que los alumnos organizan sus pupitres, circulan por la sala y bromean sobre la dificultad de los problemas que han inventado. El desorden disminuye gradualmente y al cabo de unos dos minutos, los jefes de grupo comienzan a llevar sus problemas al señor Yoshida para que él los dibuje en el pizarrón. Después de que el señor Yoshida ha graficado un problema para cada uno de los seis grupos (véanse los gráficos a continuación), dice: “Éstos son los problemas. No sabremos si podemos o no resolverlos hasta que hayamos tratado de hacerlo... No creo que podamos hacerlos todos en esta clase, así que en la próxima clase también les dedicaremos un tiempo. Por favor, apúrense en copiar los seis problemas”.



Mientras los alumnos copian los problemas, el señor Yoshida se pasea por la sala observando cómo trabajan los alumnos y de tiempo en tiempo comenta lo difícil que son algunos de los problemas inventados por los alumnos. Pronto queda de manifiesto que los alumnos tratan de resolver los problemas a medida que los van copiando. Es posible que ésta haya sido la intención del señor Yoshida, y ciertamente no desapruueba que lo hagan. Los alumnos siguen sentados en sus grupos; algunos trabajan en sus grupos, otros en parejas y algunos lo hacen solos. Al cabo de unos diez minutos el señor Yoshida pregunta cuántos alumnos han resuelto cada uno de los problemas. Luego sigue paseándose por la sala, más que nada observando el trabajo de los alumnos.

A estas alturas, los alumnos han estado trabajando en sus asientos, solos o en pequeños grupos, durante unos veinte minutos, lo que es un lapso inusualmente prolongado para que los estudiantes japoneses se mantengan sentados, pero seguirán haciéndolo por nueve minutos más. A medida que los alumnos siguen trabajando, de cuando en cuando levantan la mano y le piden al señor Yoshida que mire lo que han hecho. No hay duda de que a algunos alumnos les entusiasma haber resuelto problemas que el señor Yoshida consideró particularmente difíciles. El señor Yoshida examina las soluciones pero se niega a comentar si son correctas.

Resumen del punto principal. La lección está a punto de terminar y el señor Yoshida la interrumpe para decir: “Sé que esto es fastidioso, pero quiero saber cuál es la situación”. A continuación pregunta cuántos alumnos han resuelto cada problema. Concluye la lección diciendo: “Muchos utilizan triángulos. Está bien, pero hay tres clases de rectas auxiliares. A veces, los problemas pueden resolverse más fácilmente utilizando otro tipo de líneas auxiliares. Las veremos en la próxima lección”. Su breve resumen es más conciso que lo habitual para una lección en Japón. Ya sonó la campana, cuarenta y cinco minutos después del comienzo de la lección (aproximadamente lo que dura una clase en Japón), y los alumnos se levantan de sus asientos y hacen una venia.

1.2.4. UNA LECCIÓN EN LOS ESTADOS UNIDOS: APRENDIZAJE DE TÉRMINOS Y EJERCITACIÓN DE PROCEDIMIENTOS

El precalentamiento. El video comienza cuando el profesor, señor Jones, realiza una actividad de “precalentamiento”. Muestra el dibujo trazado en el ángulo superior izquierdo del pizarrón (que aparece en la página siguiente).

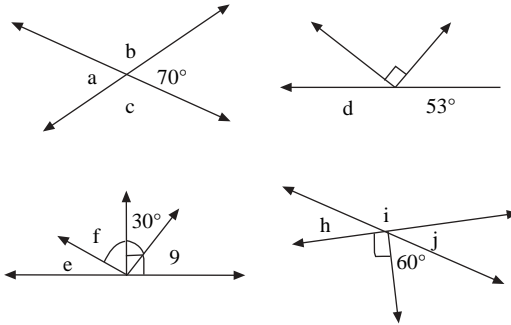
Señor Jones: ¿Cuál es el ángulo vertical al ángulo de setenta grados?
(Pausa) ¿John?

John: No lo sé.

Señor Jones: No te pongas nervioso (*al parecer, se refiere a la presencia de la cámara de video*). Al cortar rectas en forma transversal obtengo ángulos verticales ¿verdad? Miren las definiciones que les di. Pueden consultarlas. Aquí tenemos ángulos verticales y ángulos suplementarios. ¿A qué ángulo es vertical el ángulo A?

Alumnos: Al de setenta (a coro).

- Sr. Jones: Entonces, ¿cuánto debe medir el ángulo A?
- Alumnos: Setenta grados (a coro)
- Señor Jones: Setenta grados. Partan de ahí. Ahora tienen ángulos suplementarios, ¿no es verdad? ¿Qué ángulo es suplementario al ángulo B?



Revisión de la tarea para la casa. Al cabo de cinco minutos de este rápido repaso, el señor Jones pide a los alumnos que “sacuen la hoja de trabajo que les entregué hace unos días y asegúrense de que comprenden lo que significa complementarios y suplementarios, y medir ángulos”. El curso revisa la hoja de manera similar: el señor Jones interroga a los alumnos y sigue haciéndolo hasta obtener la respuesta correcta. El curso verifica la solución de treinta y seis problemas de la hoja de trabajo durante seis minutos de preguntas y respuestas.

Demostración de los procedimientos. El repaso del trabajo ya realizado mediante la revisión de las tareas para la casa nos recuerda la lección de Alemania. Pero la actividad siguiente se aparta mucho tanto de ésta como de la de Japón. En vez de exponer una materia o problema del día, el señor Jones distribuye una hoja de trabajo que contiene problemas que, según observa, “son iguales que un precalentamiento”. Al comienzo de la hoja figura un ejemplo con su solución y el método sugerido para llegar a ella. El señor Jones dedica un minuto a repararlo con los alumnos y luego pregunta si hay dudas. No las hay y los alumnos comienzan a trabajar en forma independiente.

Ejercitación de los procedimientos. La hoja de trabajo contiene cuarenta problemas y los alumnos trabajan en ellos durante los once minu-

tos siguientes. Los problemas, al igual que la tarea y el precalentamiento, hacen hincapié en los términos y los procedimientos —en este caso, encontrar cuánto miden ángulos complementarios, suplementarios y verticales. El señor Jones se pasea por la sala contestando preguntas y haciendo sugerencias.

No hay duda de que la lección ha tomado un giro diferente que en Alemania y Japón. El contenido matemático es bastante sencillo comparado con el de las dos lecciones anteriores. Pero más que eso, el método de enseñanza es diferente. En Alemania, el profesor condujo a los alumnos a través del desarrollo de algunos procedimientos matemáticos avanzados. En el caso de los Estados Unidos, el desarrollo se limita a una rápida demostración. Al igual que en Japón, en los Estados Unidos los alumnos pasan la mayor parte de la clase trabajando con problemas asignados. Pero a los alumnos norteamericanos se les pide que ejerciten, en muchos problemas sencillos, los procedimientos demostrados, en vez de desarrollar procedimientos para resolver unos cuantos problemas difíciles.

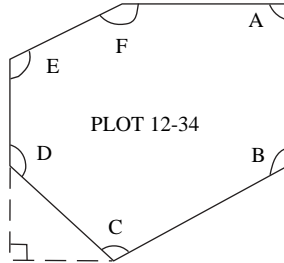
Mientras el señor Jones se pasea por la sala, los alumnos comienzan a hacerle preguntas sobre los problemas 37 y 38. Al parecer, estimando que debe intervenir cuando los alumnos tienen dificultades o se ven desalentados, el señor Jones va al pizarrón y resuelve ambos problemas junto con el curso. Comienza por el problema 38: “Escriba una ecuación que represente la frase: el producto de 12 por K es 192”. El señor Jones escribe en el pizarrón “12K” y pide que los alumnos le indiquen qué tiene que escribir a continuación. Un alumno dice: “El signo igual”, y el señor Jones completa la ecuación “12K = 192”.

Posiblemente al lector le llame la atención que esto no guarda ninguna relación con la lección del día (que consiste en calcular lo que miden ángulos), pero los programas de estudio estadounidenses suelen incluir el repaso de materias anteriores cuando se plantean problemas nuevos. En realidad, en los Estados Unidos no es raro que en las lecciones se cambie de tema de esta manera.

A continuación, la discusión se centra en el problema 37: “El ángulo QRS mide igual que su suplementario. Encuentre $m\angle RS$ ”. El señor Jones muestra que la respuesta debe ser 90 grados. Comparados con los problemas que deben resolver los estudiantes alemanes y japoneses, incluso estos dos problemas, considerados los más difíciles de la hoja de trabajo, resultan bastante sencillos.

Demostración de otros procedimientos. El señor Jones les da a sus alumnos otros dos minutos para terminar la hoja de trabajo y luego les pide

que saquen la hoja de trabajo que completaron el viernes anterior, después de una prueba. En uno de los problemas se pedía al alumno que midiera los ángulos interiores de un hexágono (que figura más abajo) y calculara cuánto sumaban. El señor Jones pregunta si todos llegaron a una cifra cercana a los 720 grados. A continuación, avanza a la segunda parte del problema.



- Señor Jones: Si tomara este ángulo (D) y lo trasladara hasta acá abajo y lo trazara de esta manera (*véase la línea punteada del dibujo*) y trasladara D hasta ahí, ¿debería cambiar la suma total?
- Jason: No. (*Otros alumnos repiten la misma respuesta.*)
- Señor Jones: No, no debería cambiar. ¿Por qué? ¿Cuántos ángulos tengo aún?
- Obed: Aún tiene seis.

(Cabe señalar aquí que a juzgar por lo que los alumnos han estudiado hasta ahora, no hay ninguna posibilidad de que ellos puedan responder a la primera pregunta del señor Jones, o que sepan que para calcular cuánto suman los ángulos es fundamental conocer cuántos ángulos tiene la figura. Sin embargo, la forma y el tono en que el señor Jones formula la pregunta a menudo dan la clave de la respuesta y, al parecer, varios alumnos la captaron bien y contestaron correctamente la pregunta.)

- Señor Jones: De todas maneras, tengo seis ángulos. Existe una fórmula, la que aprenderemos después de las vacaciones de primavera, pero ahora les voy a dar un indicio. Si tomo el número de lados y le resto dos, y multiplico ese número por ciento ochenta grados, eso me dirá cuántos grados suman. ¿Cuán-

- tos lados tiene esta figura? (*Pausa*). Seis, ¿no es verdad? El número de lados menos dos, ¿cuánto me da?
- Alumnos: Cuatro.
- Señor Jones: Cuatro. ¿Cuánto es cuatro por ciento ochenta grados?
- Jacquille: Setecientos veinte.
- Señor Jones: Deberían ser setecientos veinte, ¿verdad? ¿Cuántos grados debería haber en una figura de cinco lados? (*Pausa*). Apliquen la fórmula; el número de lados es cinco..., resten dos, y multipliquen por ciento ochenta grados.
- Mike: ¿Quinientos noventa?
- Señor Jones: Quinientos cuarenta grados. Todas las figuras de cinco lados tienen quinientos cuarenta grados.

Al dar esta fórmula a los alumnos, el señor Jones acaba de restarle interés a un problema que podría haber motivado a los alumnos (como en Alemania y Japón) y lo convirtió en un problema corriente, que para resolverlo tienen únicamente que aplicar una regla. Una de las características por las cuales esta lección es típica de la enseñanza en los Estados Unidos es simplemente la siguiente: enunciar reglas en lugar de desarrollar procedimientos, con lo cual las matemáticas se convierten en una cuestión de seguir reglas y ejercitar procedimientos.

Repaso de procedimientos y definiciones. Tras aplicar la fórmula para calcular la suma de los ángulos interiores de un triángulo, el señor Jones hace varios anuncios sobre futuras interrogaciones y pruebas. A continuación, repasa oral y brevemente con el curso el significado de términos tales como complementario y suplementario, ángulo obtuso y ángulo agudo. Quedan algunos minutos y el señor Jones les dice a los alumnos que aprovechen el tiempo “para terminar lo que les haya quedado pendiente y hacer preguntas”. La lección termina cuando suena la campana, cuarenta y ocho minutos después de su inicio, que es aproximadamente lo que duran las clases en los Estados Unidos.

1.3. VARIACIONES SOBRE UN TEMA

Después de ver estas lecciones, y muchas otras como ellas, desarrollamos las imágenes acerca de la enseñanza y los lemas pertinentes que esbozamos al comienzo. Pero luego advertimos que en muchos sentidos estas imágenes eran demasiado simplistas. ¿Por qué? Porque en cada país se da todo un abanico de lecciones. Muchas se asemejan a las descritas, y

nuestras imágenes se basan en ellas. Pero algunas son muy diferentes. Uno puede formarse una idea más completa de la enseñanza si se conoce toda la gama de lecciones.

1.3.1. LAS VARIANTES ALEMANAS: MÁS EJERCITACIÓN Y MAYOR PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS

En Alemania, las lecciones se apartan del centro en dos direcciones diferentes. Algunas prestan más atención que la del señor Eisner a la ejercitación de las destrezas ya aprendidas; otras incluyen mayor estudio de los conceptos y de los procedimientos por parte de los alumnos.

La ejercitación de las destrezas se ilustra con una lección dedicada a resolver ecuaciones lineales. Al comenzar la lección, el profesor informa que los resultados de la última prueba no fueron muy buenos e indica que es preciso que los alumnos realicen más ejercicios. Pide a dos alumnos que vayan al pizarrón y les dicta un problema a cada uno. El primero es $(2x - 3)/3 - (3x + 4)/4 = -9/20 - (4x - 3)/5$. La idea es que los demás alumnos miren y vayan corrigiendo los errores a medida que los dos alumnos resuelven los problemas en el pizarrón. El profesor sigue paso a paso el trabajo de ambos, haciendo frecuentes preguntas y corrigiendo los errores. Cuando los alumnos han terminado, el profesor pregunta si hay dudas y llama adelante a otros dos alumnos y les dicta dos problemas nuevos. Toda la lección se desarrolla de la misma manera. Algunos de sus aspectos son bastante característicos: los alumnos trabajan en procedimientos complejos bajo la mirada del profesor, y éste organiza una discusión mediante preguntas y respuestas en la que participa todo el curso. Sin embargo, el énfasis que se pone en las destrezas ya adquiridas, sin desarrollar conceptos nuevos, es distinto de aquel de la mayoría de las lecciones.

El segundo tipo de variante —mayor participación de los alumnos en el desarrollo matemático— se ilustra mediante la lección siguiente. El profesor comienza por repasar el elemento principal de la lección anterior: los polígonos especiales, como cuadrados y triángulos equiláteros, según las relaciones y características especiales de sus lados, ángulos, etc. A continuación, el profesor reparte modelos en cartón de una serie de polígonos y pide a los alumnos que describan todas las características que puedan observar —tamaño y relaciones entre los lados y los ángulos, y ejes de simetría. Los alumnos trabajan en grupos pequeños y, al cabo de unos quince minutos, representantes de cada grupo van saliendo uno a uno al pizarrón y llenan los casilleros de un diagrama de gran tamaño, anotando “sí” o “no” frente a afirmaciones tales como “los lados son iguales”, “los

ángulos son iguales” y “las diagonales son ejes de simetría” respecto del polígono pertinente. Uno de los polígonos, que representa un volantín, genera bastante discusión entre los alumnos. El profesor vuelve a demostrar cómo hay que verificar las características especiales de los polígonos y pide a los alumnos que examinen nuevamente el volantín.

Al juntar los rasgos habituales con las variantes, sigue siendo apropiada nuestra imagen de la enseñanza de las matemáticas en Alemania como el “desarrollo de procedimientos avanzados”. En la lección del señor Eisner, los procedimientos eran métodos para demostrar el teorema de Tales, importante y valioso teorema de la geometría. Ambas variantes pueden interpretarse como complementos del tema. En el primer caso, el énfasis en el desarrollo inicial de procedimientos es substituido por un énfasis en la destreza de la ejecución. En el segundo, el profesor permite, al menos por un rato, que los alumnos participen más directamente en el desarrollo de los procedimientos. Pero el profesor sigue manejando la situación, circunscribiendo cuidadosamente el trabajo para asegurar que se obtengan determinados resultados. Ambas variantes confirman la impresión de un profesor inteligente, que sabe orientar a sus alumnos a lo largo del desarrollo de procedimientos matemáticos avanzados.

1.3.2. LAS VARIANTES JAPONESAS: EL PROFESOR INSTRUYE Y LOS ALUMNOS MEMORIZAN

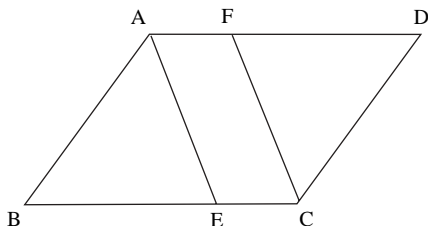
A primera vista, las variantes que encontramos en las lecciones japonesas parecen estar en abierta contradicción con la dictada por el señor Yoshida. Ni siquiera está claro que la lección típica y las variantes sigan la misma línea. Algunos profesores disertan sobre un tema o les dicen a los alumnos cómo deben resolver un problema o les piden que memoricen características o hechos recitándolos reiteradamente. Resulta particularmente interesante que, en el caso de que se realice esta clase de actividades, a menudo ellas se combinan en la misma lección con otra actividad en que los alumnos resuelven problemas y comparten los métodos de solución. Para los estadounidenses esto es bastante curioso.

En una lección el profesor comienza por anunciar la nueva materia, a la que se dedicarán las próximas semanas: el estudio de los polígonos. Durante los treinta y cinco minutos siguientes, el profesor expone. Se refiere a los descubrimientos históricos, a la frecuencia con que se dan estas figuras en el mundo real y al hecho de que esta materia está más íntimamente relacionada con la anterior —funciones lineales— que lo que los alumnos podrían imaginar, porque ambas persiguen encontrar relaciones. Termina señalando el objetivo de las matemáticas: “Aprender a pensar en

forma lógica, al tiempo que se buscan nuevas propiedades y relaciones”. Pide a los alumnos que repitan varias veces este objetivo y lo memoricen. A continuación, dice que lo primero que deberán hacer será estudiar la relación entre los ángulos, y dibuja una gran X en el pizarrón. Luego pide a los alumnos que dibujen también una X en sus cuadernos y usen un transportador para descubrir cuáles son las relaciones entre los ángulos. “Anoten lo que observen”, les dice. Al cabo de cinco minutos, los alumnos dan a conocer sus conclusiones, incluido el hecho de que los ángulos opuestos entre sí son iguales. El profesor se pregunta en voz alta si siempre sucederá así. ¿Es posible demostrarlo? Luego, dándoles amplios indicios, los ayuda a encontrar una demostración de ello.

En otra lección, el profesor comienza por repasar las tres características de los paralelogramos que han desarrollado hasta ahora, como ser “los lados opuestos tienen igual longitud”. Escribe las tres en el pizarrón y los alumnos las recitan en voz alta durante quince minutos. A continuación, la clase las repite a coro y luego un alumno se pone de pie y lo hace él solo, luego el curso las repite para sí en silencio durante un minuto y el proceso se repite. El profesor pone término a esta actividad diciendo a los alumnos que deben recordar las características, porque luego las necesitarán. A continuación, muestra el dibujo que aparece más abajo y dice: “Si ABCD es un paralelogramo y BE es igual a DF, demuestre que AE es igual a CF”. Como es natural, la demostración exige conocer las características que acaban de recitarse y se pide a los alumnos que desarrollen otras demostraciones y las den a conocer a sus compañeros.

A primera vista, ambas lecciones son muy distintas de la dictada por el señor Yoshida. Pero después de verlas varias veces nos percatamos de cómo complementan la idea de “solución de problemas en forma estructurada”. Cuando se pide a los alumnos que resuelvan problemas difíciles, el profesor a menudo construye soportes para ayudarlos. Éstos adoptan diversas formas. A veces son el resultado de lecciones anteriores, que el profesor



las hace repasar (como en la clase del señor Yoshida). En otras oportunidades consisten en información proporcionada mediante una disertación, y a veces son herramientas intelectuales que se adquieren por memorización. Lo constante es que se eligen problemas difíciles y se proporcionan soportes para que los alumnos puedan al menos comenzar a desarrollar métodos de solución.

Sin embargo, no todas las lecciones coinciden exactamente con esta descripción. En una de ellas, la profesora anuncia que ese día hablarán de soluciones y gráficos para representar ecuaciones lineales simultáneas. A continuación repasa con los alumnos durante veinticinco minutos cómo graficar las ecuaciones lineales y les muestra cómo pueden expresar cualquier fórmula, como $y = mx + b$, y entonces graficarla fácilmente. Luego muestra que al construir dos ecuaciones sobre los mismos ejes, a menudo se intersectan en un punto, y éste tiene una característica especial: sus coordenadas satisfacen ambas ecuaciones. A lo largo de la discusión, formula preguntas que los alumnos deben contestar brevemente y acepta sus respuestas, pero en esencia les dice a los alumnos lo que tienen que saber y cómo pueden resolver los problemas.

Esta lección revela que la “solución de problemas en forma estructurada” no capta toda la gama de la enseñanza japonesa. En realidad, parece que el método de enseñanza utilizado en ella se asemeja más a los que se suelen emplear en Alemania que a los utilizados generalmente en Japón. En el peor de los casos, nos recuerda que no todos los profesores de un país aplican los mismos métodos.

1.3.3. LAS VARIANTES ESTADOUNIDENSES: MÁS REPASO Y MAYOR PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS

Al igual que en Alemania, en los Estados Unidos las lecciones se desplazan en dos direcciones diferentes a partir de la más habitual: por una parte, se hacen aun más repasos que en la lección del señor Jones y, por la otra, los alumnos participan más.

En una de las lecciones el profesor anuncia que los alumnos podrán destinar tiempo a hacer un repaso para la próxima prueba. Al parecer aludiendo a las recomendaciones que aparecen en el manual para el profesor, señala: “Según dicen, yo no debería hacer el repaso junto con ustedes, sino que ustedes deberían hacerlo solos en sus grupos”. Los alumnos comienzan a trabajar. Aunque sus pupitres están ordenados en grupos de cuatro, la mayoría de los alumnos realizan por su cuenta las operaciones de la página

de repaso que figura en el libro y levantan la mano cuando quieren hacer una pregunta. El profesor se pasea por la sala durante toda la clase, contestando preguntas y orientando brevemente a los alumnos que necesitan ayuda.

Aunque también es de repaso, el método utilizado en otra lección es muy diferente. A medida que los alumnos entran a la sala, la profesora va entregando, ya corregida, la prueba del día anterior. Les pide a los alumnos que se reúnan en sus respectivos grupos y comparen las soluciones, verifiquen los errores que cometieron y elijan un problema que les haya costado resolver para plantearse a todo el curso. Durante la mayor parte de la lección los jefes de grupo van dando a conocer en el pizarrón los problemas elegidos y dirigen el debate sobre los métodos de solución. Uno de los problemas consiste en resolver los siguientes sistemas de ecuaciones: $y = 2x - 9$; $x + 2y = 2$. Otro problema es descomponer en factores la expresión $8x^2 + 8$. Al parecer, lo que quiere la profesora es que los alumnos den a conocer sus métodos y los discutan, pero a menudo los interrumpe para corregirlos, para dar explicaciones o para poner fin a la discusión y avanzar al problema siguiente. Al término de la lección, la profesora repasa la fórmula “pendiente-intercepción” correspondiente a las ecuaciones lineales y la forma en que puede utilizarse para construir gráficos, y luego da como tarea para la casa veinticinco problemas del libro.

De distinta manera, ambas variantes confirman nuestra imagen simplificada de la enseñanza en los Estados Unidos como “aprender términos y ejercitar procedimientos”. La primera variante, esto es, repasar más, simplemente refuerza el aprendizaje de la materia. La segunda amplía la imagen. Pese a que el objetivo de la segunda lección se asemeja al de las demás —aprender términos y ejercitar procedimientos—, las actividades que los alumnos realizan parecen muy distintas. Analizar los problemas con los compañeros, exponer problemas ante el curso, describir el método que uno aplica para resolverlos y hacer preguntas a sus compañeros; todas ellas permiten que los alumnos desempeñen un papel más activo que el que desempeñaron en la clase de repaso o en el curso del señor Jones.

Es posible que las lecciones en que los alumnos participan de esta manera pongan de manifiesto los efectos de los actuales empeños de reforma. Sin embargo, este tipo de lecciones es muy poco frecuente y cuando se dan, las variantes aparecen en la *forma* de las actividades, y no en lo substancial. Los alumnos efectivamente trabajan en grupos pequeños o discuten métodos de solución, pero el contenido matemático es sencillo comparado con aquel a que están enfrentados sus pares de Alemania o Japón, y el trabajo y el debate consisten principalmente en memorizar definiciones de términos y aplicar reglas y procedimientos.

1.4. ¿PODEMOS FIARNOS DE LAS IMÁGENES?

Los retratos de lecciones individuales son útiles cuando dan cuenta del aspecto que en realidad tiene la enseñanza. Sin embargo, pueden ser peligrosos si tergiversan la situación. Cuando se trata de decidir si la descripción de una serie de lecciones crea una imagen acertada de la enseñanza en un país, conviene ser escépticos. Esto es particularmente cierto cuando se trata de actividades tan complejas como la enseñanza en la sala de clases.

Naturalmente, dimos a conocer estas lecciones típicas porque creemos que *son* útiles. Ellas captan bastante bien la impresión que nos formamos de la enseñanza cuando miramos los videos y los discutimos con nuestros colegas, y pensamos que representan adecuadamente a la enseñanza en cada uno de los países. Sin embargo, para saber más acerca de la enseñanza es preciso disponer de informes que recojan las impresiones y contar con datos codificados de las lecciones. Al estudiar estos últimos, el lector podrá verificar lo que sostuvimos acerca de lo que es característico en cada país. Además, la información codificada ayuda a precisar las imágenes acerca de la enseñanza. En el capítulo siguiente ofrecemos esta información y a continuación llegamos a algunas conclusiones fundamentales acerca de la naturaleza de la enseñanza, sin importar cuál sea su apariencia ni dónde tenga lugar.

2. PRECISANDO LAS IMÁGENES*

Una de las ventajas de comparar actividades en culturas diferentes radica en que nos permite ver cosas que jamás habríamos observado si sólo hubiésemos fijado la atención en la nuestra. Esto quedó demostrado al comienzo de nuestro estudio cuando, sentados junto a nuestros colegas, mirábamos el video de una lección en los Estados Unidos. El video presentaba al profesor ante el pizarrón, en el momento en que mostraba un procedimiento matemático, cuando una voz irrumpió por el sistema interno de comunicación: “Atención, por favor. Se avisa a los alumnos que viajan en el autobús número treinta y uno que hoy estará estacionado en la parte de atrás de la escuela y no al frente. Profesores, por favor tomen nota y recuérdenselo a sus alumnos”.

Un japonés, miembro de nuestro grupo de trabajo, extendió la mano y pulsó la tecla STOP del pasavideos. “¿Qué fue eso?”, preguntó. “No es

* Capítulo 4: “Refining the Images”.

nada”, respondimos y pulsamos la tecla PLAY. “Un momento”, dijo nuestro colega japonés. “¿Qué quieren decir con eso de nada?” Cuando pacientemente tratamos de explicarle que no era más que un aviso por el sistema de parlantes, no podía creerlo. ¿Queríamos decir que era normal interrumpir una lección? ¿Cómo podía pasar algo así? Esto nunca sucedería en Japón, dijo, porque la arruinaría. Mientras hablaba, empezamos a preguntarnos si la interrupción no sería más importante que lo que habíamos pensado.

Pero, un momento. Antes de apresurarnos a interpretar estas interrupciones, ¿qué certeza tenemos de que los países difieren mucho en este aspecto? El breve diálogo con nuestro colega japonés demuestra de qué modo se pueden comenzar a configurar imágenes como las que expusimos en el capítulo anterior. Pero también revela cuán fácil sería construir imágenes que en definitiva carezcan de valor. ¿Con qué frecuencia se interrumpen realmente las lecciones en los Estados Unidos y cuán infrecuentes son las interrupciones en Japón? Felizmente, no tenemos que depender tan sólo de imágenes para formarnos una idea de la enseñanza en la sala de clases en diferentes culturas.

En este capítulo examinamos la totalidad de las lecciones y nos preguntamos si las imágenes que obtenemos serían aplicables a la totalidad de la muestra. ¿Con qué frecuencia los maestros se limitan a enunciar conceptos o procedimientos en vez de desarrollarlos? ¿En qué porcentaje de las lecciones los alumnos se limitan a ejercitar procedimientos en vez de realizar un trabajo creativo con las matemáticas? ¿Qué diferencia hay en cuanto al contenido matemático que entregan los profesores en los tres países? Mediante la utilización de los datos codificados podemos dar respuesta a esta clase de preguntas y refinar nuestras imágenes de la enseñanza en cada país.

2.1. LAS MATEMÁTICAS EN LAS AULAS

Una de las cosas que más nos llamaron la atención cuando miramos los videos fue el hecho de que las matemáticas que aprenden los estudiantes estadounidenses son distintas de las que se enseñan en Alemania y Japón. Al parecer, el contenido es menos avanzado y se presenta en forma más fraccionada y preceptiva. Quisimos poner a prueba estas impresiones, debido a que el grado de dificultad y la naturaleza de los contenidos que se entregan a los alumnos fijan límites a sus posibilidades de aprendizaje. Si los contenidos son substanciosos y estimulantes, hay mayores probabilidades de que los alumnos puedan aprender más matemáticas y lo hagan con mayor profundidad. Si el contenido es fraccionado y común, los alumnos

tendrán menos posibilidades de aprender matemáticas superiores. En la presente sección examinamos tres indicadores del contenido: su grado de dificultad, la amplitud con que se desarrolla y la coherencia de su presentación.

2.1.1. GRADO DE DIFICULTAD DEL CONTENIDO

Resulta muy difícil decir cuán avanzado o complicado es un contenido matemático, en particular desde el punto de vista del alumno, porque ello depende de la medida en que se le haya preparado para abordar la materia, la forma en que ésta se presenta, lo que se espera de él, etc. Pero se puede decir cuán avanzada es una materia, averiguando en qué grado de la enseñanza primaria se imparte esa materia en cada país. Como parte del Third International Mathematics and Science Study (TIMSS), William Schmidt y sus colegas de la Michigan State University llevaron a cabo un estudio para determinar el curso en que la mayoría de los cuarenta y un países que participaron en el TIMSS prestaban más atención a cada materia de matemáticas¹.

Las materias tratadas en las lecciones de matemáticas de octavo grado y que se grabaron en video se compararon a escala internacional. Los Estados Unidos quedaron bastante a la zaga de Alemania y Japón². De acuerdo con los estándares internacionales, en los Estados Unidos el contenido matemático de las lecciones era, en promedio, equivalente a la mitad del séptimo grado, mientras que en Alemania y Japón correspondía a un octavo grado avanzado y comienzos del noveno grado, respectivamente. Esto significa que en los Estados Unidos la mayoría de los alumnos de octavo grado estudiaban materias que los estudiantes de muchos otros países habían aprendido un año antes.

No obstante la manifiesta importancia de este hallazgo, éste no explica por sí solo los resultados relativamente pobres de los estudiantes estadounidenses. En Alemania, los alumnos de octavo grado les llevaban más de un año de ventaja a los estadounidenses en cuanto al contenido de la materia en estudio, pero los resultados que obtuvieron en la prueba de rendimiento no fueron muy superiores a los de los alumnos de octavo grado

¹ W. H. Schmidt, C. C. McKnight y S. A. Raizen, *A Splintered Vision: An Investigation of U. S. Science and Mathematics Education* (1996).

² Las diferencias entre países que se informan en este capítulo están respaldadas por análisis estadísticos completos. El lector a quien le interese el tema debería consultar a J. W. Stigler, P. Gonzales, T. Kawanaka, S. Knoll y A. Serrano, *The TIMSS Videotape Classroom Study: Methods and Findings From an Exploratory Research Project on Eighth Grade Mathematics Instruction in Germany, Japan and the United States* (1999).

de los Estados Unidos³. El solo hecho de que el contenido sea desafiante no basta para que el rendimiento sea bueno. La misma materia se puede enseñar con profundidad o superficialmente. A los alumnos que están aprendiendo a resolver ecuaciones algebraicas se les podría pedir que estudien conceptos matemáticos complejos tales como variables, funciones y equivalencias. O bien, simplemente puede enseñárseles a aplicar en forma mecánica los pasos necesarios para resolver las ecuaciones. Lo que los alumnos aprendan de álgebra variará según como se enseñe el contenido.

2.1.2. NATURALEZA DE LOS CONTENIDOS

Una de las razones por las cuales dijimos que la enseñanza en los Estados Unidos consistía en “aprender términos y ejercitar procedimientos” es que en este país parecía hacerse más hincapié en definir los términos que en explicar la lógica subyacente. Al contar el número de definiciones entregadas, comprobamos que en los Estados Unidos prácticamente duplicaban las proporcionadas en Alemania o Japón.

Por cierto, en matemáticas no tiene nada de malo dar definiciones; la verdad es que ellas son necesarias. Para hablar de matemáticas es fundamental saber lo que significan los términos. Sin embargo, lo más importante es lo que se hace con las definiciones. Si el alumno se limita a aprenderlas para aumentar su vocabulario matemático, apenas roza la superficie de las matemáticas. Si las utiliza para investigar más a fondo sus propiedades y relaciones, entonces realmente está haciendo matemáticas.

Los alumnos del curso del señor Jones, que dimos como ejemplo de una clase habitual en los Estados Unidos, aprendían a definir términos tales como “ángulos suplementarios” y “ángulos complementarios” (dos ángulos son suplementarios si forman una línea recta, es decir, si suman 180 grados). Los problemas planteados en la lección del señor Jones incluían, por ejemplo, encontrar el suplementario de un ángulo de 70 grados. Las definiciones eran el principio y el fin de las matemáticas. En cambio, uno de los problemas planteados en una de las lecciones en Japón pedía a los alumnos que buscaran las relaciones entre los ángulos que se formaban al dibujar una X. *Utilizando* la definición de ángulos suplementarios, se demostró que los ángulos verticales siempre son iguales. Esta manera de abordar las matemáticas va mucho más allá que el aprendizaje de una definición.

³ National Center for Education Statistics, *Pursuing Excellence: A Study of U. S. Eighth-Grade Mathematics and Science Teaching, Learning, Curriculum, and Achievement in International Context* (1996).

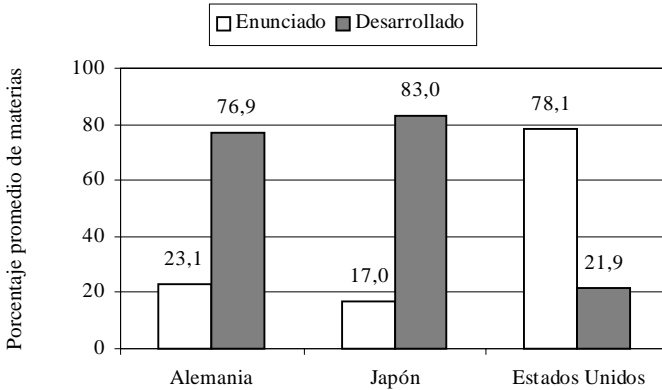
Una de las maneras de comprobar el grado de profundidad con que se enseñan las matemáticas es examinar el tipo de razonamiento requerido. En la lección del señor Eisner se exige un razonamiento deductivo, sello distintivo del pensamiento matemático. Se comienza por una afirmación que se acepta como verdadera y se construye una cadena lógica de observaciones para llegar a una conclusión que es, por necesidad, verdadera. En matemáticas, el razonamiento deductivo a menudo se encuentra en las demostraciones. Resulta que en las lecciones de los Estados Unidos *no* había demostraciones matemáticas. En cambio, sí las había en un 53% de las lecciones japonesas y en un 10% de las alemanas. Sea lo que fuere lo que los alumnos hacían con las definiciones en los Estados Unidos, manifiestamente no las utilizaban para demostrar relaciones matemáticas.

2.1.3. ELABORACIÓN DE LOS CONTENIDOS

La mayoría de las lecciones de matemáticas comprenden la presentación de conceptos, ya por el profesor o ya por los alumnos. Utilizamos la palabra “conceptos” en forma amplia, aplicándola a todos los casos en que se proporciona información explicando una idea, demostrando una idea mediante un ejemplo, o simplemente dándola a conocer. Nos interesaba saber si los conceptos simplemente se enunciaban o si también se desarrollaban. Como se dijo en el capítulo anterior, el señor Jones *enunció* la fórmula correspondiente a la suma de los ángulos de un polígono, y el señor Eisner *desarrolló* el teorema de Tales. ¿Cuán a menudo se da esta diferencia entre los países?

Para responder a esta pregunta, comenzamos dividiendo las lecciones por segmentos de materia. Las materias se definieron de acuerdo con el análisis de los planes de estudio del TIMSS a que nos referimos: ítemes tales como medición, relaciones y proporciones lineales, división de decimales, etc. A continuación analizamos si los conceptos correspondientes a cada materia se desarrollaban o simplemente se enunciaban. Definimos el término “desarrollar” en forma bastante amplia, de manera que incluyese los casos en que el concepto se explicaba o ilustraba, aunque sólo fuera con unas cuantas frases o un breve ejemplo. Encontramos que en los Estados Unidos la quinta parte de las materias tratadas en clase contenía conceptos desarrollados, mientras que en cuatro quintos de ellas los conceptos sólo se enunciaban. Como se indica en el Gráfico 1, en Alemania y Japón la distribución prácticamente se invertía. Estos datos confirman la impresión de que en estos dos últimos países los estudiantes tienen mayores posibilidades de aprender el significado de las fórmulas y procedimientos que se les enseñan.

GRÁFICO 1: PORCENTAJE PROMEDIO DE MATERIAS DE LAS LECCIONES DE MATEMÁTICAS DE OCTAVO GRADO QUE CONTENÍAN CONCEPTOS *DESARROLLADOS* O *ENUNCIADOS*



Fuente: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Third International Mathematics and Science Study, Videotape Classroom Study, 1994-1995.

2.1.4. COHERENCIA DE LOS CONTENIDOS

Una de las observaciones que hicimos en el capítulo anterior, casi al pasar, era que en los Estados Unidos las matemáticas parecían darse en forma más fragmentada, como lo demostraba el curioso cambio de tema que se producía en las clases. Los alumnos del señor Jones pasaron la mayor parte del tiempo estudiando cómo medir ángulos, pero en un problema se les pedía “Construya una ecuación que represente la frase: El producto de 12 por un número K es 192”. El problema no guardaba relación alguna con el tema básico de la clase. ¿Es esto una aberración? ¿Tiene alguna importancia?

La cuestión en sí no tiene mayor importancia. Sin embargo, plantea el problema de la coherencia de la lección: la conexión o relación que mantienen las matemáticas a lo largo de la lección. Y la coherencia efectivamente *es* importante. Imaginen la lección como si fuera un cuento. Los cuentos bien estructurados consisten en una sucesión de hechos que calzan unos con otros para llegar a un desenlace. Cuando están mal estructurados, son un conjunto de sucesos dispersos que parecen no guardar ninguna relación entre sí. Como el lector bien lo sabe, es más fácil comprender los cuentos bien estructurados que aquellos que no lo están. Y los cuentos bien

estructurados son como las lecciones coherentes. Dan mayores oportunidades para que el alumno comprenda lo que está sucediendo⁴.

Elementos que amenazan la coherencia. Una de las maneras de medir la coherencia es buscar los elementos que la ponen en peligro, esto es, aquellos aspectos de la lección que hacen difícil diseñar y sustentar una historia fluida. Entre los factores de peligro cabe mencionar el cambio frecuente de tema o, como se observó al comienzo de este capítulo, las interrupciones debidas a factores externos. Comprobamos que en los Estados Unidos las lecciones incluían bastante más materia que en Japón, y al mismo tiempo cambiaban con mucho mayor frecuencia de tema que en Alemania o Japón. Esto podía significar que los planes de estudio estadounidenses tratan de abarcar más materia que aquellos de los otros dos países pero, como se comprobó en la sección anterior, lo hacen de manera más superficial⁵.

Por lo que toca a interrupciones, efectivamente comprobamos que en los Estados Unidos las lecciones eran interrumpidas más a menudo que en Alemania y Japón. Las interrupciones correspondían a anuncios por el sistema interno de parlantes y a personas que entraban a la sala por alguna razón, como averiguar cuántos alumnos almorzarían en la escuela. Tal como lo sostuvo nuestro colega japonés, en su país esto nunca sucedía. Pero sí ocurría en un 13% de las lecciones en Alemania y en un 31% en los Estados Unidos.

Establecer relaciones. Las amenazas a la coherencia son sólo una parte de la historia. La coherencia se logra combinando ideas y actividades. Una manera de ayudar a los alumnos a darse cuenta de cómo se relacionan las ideas es señalar expresamente las conexiones entre ellas. Por ejemplo, en Alemania, transcurridos varios minutos de la lección, el profesor dijo: “A continuación, presten mucha atención, porque vamos a tratar con números distintos de los que vimos ayer”. El profesor luego detalló las diferen-

⁴ Varios estudios han demostrado que los alumnos identifican y recuerdan mejor los aspectos principales de una clase cuando ésta es más coherente que cuando es menos coherente. Véanse C. Fernandez, M. Yoshida y J. W. Stigler, “Learning Mathematics from Classroom Instruction: On Relating Lessons to Pupils’ Interpretations” (1992), pp. 333-365; M. Yoshida, C. Fernandez y J. W. Stigler, “Japanese and American Students’ Differential Recognition Memory for Teachers’ Statements during a Mathematics Lesson” (1993), pp. 610-617.

⁵ Esta conclusión coincide de manera exacta con la que se obtiene examinando directamente los planes de estudio que se suelen aplicar en cada país. Véase W. H. Schmidt, C. C. McKnight y S. A. Raizen, *A Splintered Vision: An Investigation of U. S. Science and Mathematics Education* (1996).

cias y al mismo tiempo indicó la relación entre lo hecho el día anterior y lo que harían ahora. También es posible relacionar ideas dentro de una misma lección. En la mitad de una lección sobre solución de ecuaciones lineales en los Estados Unidos, el maestro pidió a los alumnos que pensarán en un procedimiento alternativo y lo relacionó con algo que había señalado al comienzo de la clase: “¿Qué otra posibilidad teníamos? ¿Cuál habría sido la solución lógica que incluía sólo los dos términos? Éste es el caso a que se refería Hugh al comienzo, cuando lo único que se tiene es un cuadrado y un valor constante”.

Encontramos que pese a que la mayoría de los maestros de los tres países relacionaban expresamente una lección con otra, sólo los maestros japoneses acostumbraban vincular las partes de una misma lección. En realidad, en un 96% de las lecciones en Japón el profesor relacionaba expresamente sus distintas partes, mientras que en Alemania y los Estados Unidos sólo lo hacían en un 40% de las lecciones.

Otras apreciaciones acerca de la coherencia, tales como el flujo de relaciones matemáticas, son bastante sutiles y exigen un alto grado de precisión matemática. Por esta razón, les pedimos a cuatro profesores universitarios de matemáticas (los llamaremos el Grupo Matemático) que analizaran las lecciones⁶. Les encargamos que concibieran la manera de describir sistemáticamente el contenido matemático de cada lección de acuerdo con aspectos que a su juicio fuesen importantes para el aprendizaje. Las conclusiones a las que llegaron son a la vez interesantes y significativas.

El Grupo Matemático trabajó a partir de descripciones escritas de las lecciones, que proporcionaban información sobre la manera en que ellas estaban estructuradas, las actividades realizadas, las tareas presentadas, las estrategias de solución entregadas por el profesor y propuestas por los alumnos, etc. Una de las ventajas de utilizar esta clase de esquema en vez de los videos era que permitía ocultar las referencias a los países, tales como su sistema monetario o el nombre de los alumnos, de modo que el Grupo no supo a qué país correspondía cada lección. Para aliviar su labor, le entregamos un subgrupo de lecciones para analizar: quince de geometría y quince de álgebra, elegidas al azar de cada país, de un total de noventa lecciones.

Al examinar los esquemas, el Grupo comenzó a trazar el curso de los conceptos matemáticos de las distintas partes de cada lección y la forma

⁶ El Grupo Matemático fue presidido por el profesor Alfred Manaster, de la Universidad de California en San Diego. Los demás miembros del Grupo fueron Wallace Etterbeek, Philip Emig y Barbara Wells. Para análisis adicionales realizados por el Grupo Matemático, véase A. B. Manaster, “Some Characteristics of Eighth Grade Mathematics Classes in the TIMSS Videotape Study” (1998), pp. 793-805.

en que se relacionaban. Por ejemplo, en la lección del señor Yoshida (capítulo anterior) los alumnos comenzaron por repasar la medición de los ángulos dibujando rectas auxiliares. A continuación se les pidió que inventaran problemas que pudieran resolverse utilizando rectas auxiliares. Este segmento de la lección se relacionaba con el anterior de diversas maneras, a saber: 1) era *semejante* al primer segmento en lo que respecta a los conceptos matemáticos básicos; 2) *dependía* del primer segmento en cuanto a los procedimientos —los alumnos podían aplicar los procedimientos que utilizaron en el primer segmento para empezar a crear y resolver sus problemas, y 3) *ampliaba* el primer segmento en lo referente a procedimientos y conceptos al aumentar la complejidad de los problemas.

En la lección del señor Jones, los alumnos primero repasaron los ángulos complementarios, suplementarios y verticales. A continuación dedicaron la mayor parte del tiempo a resolver problemas similares. “Igual que en un precalentamiento”, dijo el señor Jones. “Todos... se resuelven de la misma manera”. Pese a que la mayoría de los segmentos de la lección se relacionaban entre sí, porque los problemas eran semejantes, desde el punto de vista matemático había menos relación entre un segmento y otro. Por ejemplo, la complejidad matemática no aumentaba entre el comienzo y el fin de la lección.

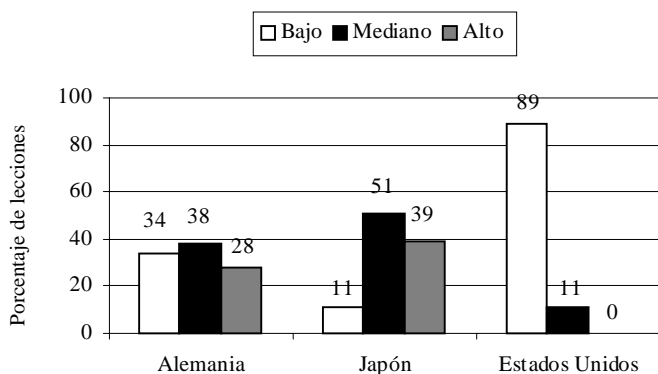
El Grupo captó esta clase de diferencias trazando el curso de todas las relaciones matemáticas entre los distintos segmentos de las lecciones. Dieron a conocer los resultados obtenidos de dos maneras. Primero contaron el número de lecciones en que todos los segmentos estaban conectados mediante al menos una relación matemática. Utilizando la metáfora del cuento, diríamos que eran lecciones en que se contaba una sola historia. De las treinta lecciones de cada país que analizaron, coincidieron con este criterio un 45% de las dictadas en Estados Unidos, un 76% de las de Alemania y un 92% de las de Japón.

A continuación, el Grupo Matemático asignó un puntaje a cada lección para indicar en qué medida sus partes estaban relacionadas entre sí. De acuerdo con esta medida, el puntaje obtenido por las lecciones de Alemania fue cuatro veces superior al de Estados Unidos, y el de Japón superó en seis veces el de los Estados Unidos.

Calidad general de los contenidos. El Grupo Matemático realizó un último análisis. Evaluó la calidad general de las matemáticas de cada lección en cuanto a su potencial para ayudar a los alumnos a comprender matemáticas de contenido complejo. Por cierto, esta apreciación subjetiva estaba relacionada con la coherencia, pero también tenía en cuenta los dos

aspectos de las matemáticas a que nos referimos anteriormente: el grado de desafío y la manera en que se desarrollaba el contenido. El Grupo clasificó las lecciones en tres categorías de calidad del contenido matemático: bajo, mediano y alto. Recuerden que el Grupo no sabía a qué país pertenecían las lecciones. Los resultados aparecen en el Gráfico 2. A juicio de estos experimentados matemáticos y profesores de matemáticas, los estudiantes estadounidenses se encontraban en manifiesta desventaja en cuanto a posibilidades de aprender, al menos según lo indicaba el contenido matemático de las lecciones.

GRÁFICO 2: PORCENTAJE DE LECCIONES CALIFICADAS COMO DE CONTENIDO MATEMÁTICO BAJO, MEDIANO O ALTO.



Fuente: U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Third International Mathematics and Science Study, Videotape Classroom Study, 1994-1995.

2.1.5. RESUMEN

Una primera indicación de las posibilidades de aprender que tienen los alumnos de una clase de matemáticas es la naturaleza y grado de dificultad de las matemáticas que están en juego. ¿Qué hay en la clase, en términos de substancia, que los alumnos puedan utilizar para construir conocimientos matemáticos? Hemos aprendido que, en este respecto, los estudiantes estadounidenses se encuentran en desventaja. Se les entregan matemáticas de nivel más básico, relativamente más superficiales y no desarrolladas tan cabal o coherentemente como las que reciben sus pares alemanes y japoneses. Estas conclusiones reafirman las impresiones que nos formamos en el capítulo anterior. La verdad es que, al analizar los datos codificados, las diferencias de contenido de las lecciones parecen ser aún

mayores que al comparar las clases individuales. Las matemáticas que aprenden los estudiantes estadounidenses son menos estimulantes y, como se les entregan en forma menos coherente, deben esforzarse más para entenderlas que sus pares de Alemania y Japón. Pero aquí no termina la historia.

2.2. HACER QUE LOS ALUMNOS UTILICEN LAS MATEMÁTICAS

Al parecer, las diferencias entre las lecciones de los señores Eisner, Yoshida y Jones eran mayores que de simple contenido. La forma en que pedían que los alumnos aplicaran las matemáticas era distinta. En Alemania y los Estados Unidos los alumnos participaban más que nada respondiendo brevemente a preguntas concretas que les hacía el profesor. Aunque el grado de dificultad de las matemáticas que se enseñaban en Alemania era mayor, en ambos países el maestro realizaba la mayor parte del trabajo matemático. En Japón parecía suceder lo contrario, por lo general se instaba al alumno a participar más en el trabajo matemático. ¿Cuán generales son estas características en las lecciones de cada país?

2.2.1. ESTRUCTURACIÓN DE LA LECCIÓN

La forma en que está estructurada una lección proporciona una armazón o contexto, dentro del cual el maestro consigue que el alumno aprenda la materia. Todos los profesores tendían a dividir la lección en períodos de trabajo colectivo* e individual**. El primero es aquel en que el maestro trabaja con todos los alumnos y generalmente conduce a un debate. Las actividades comprenden aprender conceptos nuevos, repasar conceptos o procedimientos ya aprendidos, resolver juntos un problema o compartir métodos para resolver problemas que ya habían sido resueltos. En el período de trabajo individual, los alumnos se dedican a trabajar de manera individual o en grupos pequeños en tareas asignadas. La conversación es más que nada privada entre profesor y alumno o entre un alumno y otro.

Los profesores de los tres países dedicaban más tiempo al trabajo colectivo que al individual. En Japón y los Estados Unidos, un 60% de la clase correspondía a trabajo colectivo; en Alemania un 70%. Aunque el porcentaje total de tiempo dedicado al trabajo colectivo era similar, los cambios de un tipo de trabajo al otro eran mucho más frecuentes en Japón

* *Classwork* se traduce aquí y más adelante como clase “colectiva” o “dirigida a todos los alumnos”. (N. del T.)

** *Seatwork* se traduce aquí y más adelante como “individual” o “en sus asientos” o “por su cuenta”. (N. del T.)

que en los otros dos países. Como consecuencia de ello, los segmentos en que estaba estructurada la lección tendían a ser de menor duración en Japón que en los otros dos países.

La forma en que se organiza la lección se comprende mejor al examinar lo que sucede durante el trabajo colectivo y el trabajo individual. ¿Quién realiza el trabajo, y qué tipo de trabajo se lleva a cabo?

2.2.2. QUIÉN REALIZA EL TRABAJO

Muchos educadores concuerdan en que las oportunidades de aprendizaje aumentan cuando los alumnos hacen gran parte del trabajo durante la clase⁷. Sin embargo, no basta con limitarse a observar si las actividades se llevan a cabo en forma colectiva o individual. A menudo el profesor realiza el trabajo dirigiéndose a todos los alumnos, pero posiblemente oriente la discusión de manera que los alumnos tengan que trabajar más; éstos con frecuencia trabajarán individualmente en sus asientos, pero tal vez se les asignen actividades en que el maestro ya ha realizado el trabajo intelectual. Para apreciar con mayor exactitud quién realiza el trabajo matemático, el Grupo prestó atención a si el profesor o el alumno controlaban el método de solución de los problemas.

Por ejemplo, el señor Jones dio a los alumnos la fórmula para encontrar la suma de los ángulos interiores de un polígono: $\text{suma} = 180^\circ \times (\text{número de lados} - 2)$. A continuación les pidió que calcularan la suma de los ángulos de diversos polígonos. Los alumnos debían aplicar la fórmula y el señor Jones manejaba el método. El mismo problema podría haberse planteado de manera muy diferente. El profesor podría haberles pedido a los alumnos que midieran la suma de los ángulos interiores de diversos polígonos usando el transportador, y luego trataran de encontrar alguna pauta que los ayudara a calcular más rápidamente el total. También podría haberse encargado a los alumnos que desarrollaran métodos de solución; incluso, quizá, una fórmula general. En este caso, los alumnos habrían manejado el método de solución.

El Grupo comprobó que el trabajo era manejado predominantemente por los alumnos en un 9% de las clases de los Estados Unidos, un 19% de las de Alemania y un 40% de las de Japón. Confirmamos nuestra impresión de que los estudiantes japoneses realizaban más actividades matemáticas que los de los otros dos países.

⁷ Véanse, por ejemplo, W. Doyle, "Academic Work" (1983), pp. 159-199; W. Doyle, "Work in Mathematics Classes: The Context of Student's Thinking during Instruction" (1988), pp. 167-180; A. H. Schoenfeld, *Mathematical Problem Solving* (1985).

2.2.3. ¿QUÉ TIPO DE TRABAJO SE ESPERA OBTENER?

Una de las maneras de medir el tipo de trabajo que realizan los alumnos es aplicar la idea de labores manejadas por los alumnos y comprobar si se les pide que desarrollen una variedad de métodos para resolver los problemas. Los problemas matemáticos pueden tener una sola respuesta correcta, pero por lo general hay numerosas maneras de llegar a ella. Por ejemplo, el problema planteado en la lección del señor Jones —encontrar lo que miden los ángulos interiores de un polígono— se puede resolver: 1) midiendo los ángulos del polígono en cuestión utilizando un transportador y sumándolos; 2) midiendo los ángulos de varios polígonos, buscando pautas, y prediciendo la respuesta, o 3) utilizando los resultados de 2) para idear una fórmula. El hecho de que por lo general haya muchas maneras de encontrar la respuesta es importante porque usualmente hay consenso en que los alumnos pueden adquirir conocimientos más valiosos y conceptuales si se los alienta a examinar las ventajas relativas de los distintos métodos⁸, y es aquí donde los alumnos pueden participar en *hacer* matemáticas.

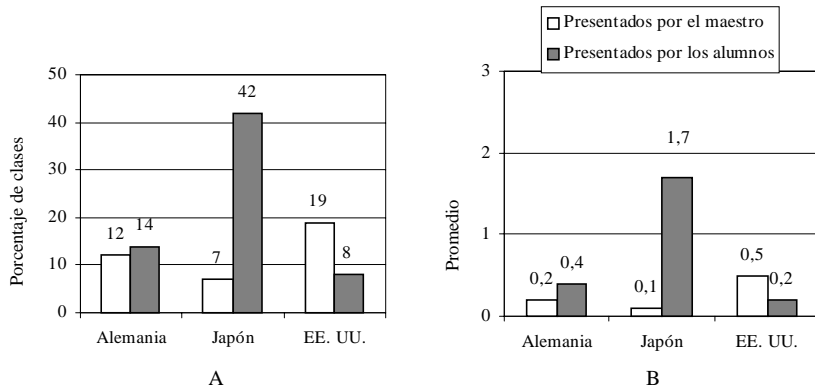
Como lo sugieren las lecciones descritas en el capítulo anterior, en Japón ellas incluían un número considerablemente mayor de métodos de solución alternativos que en Alemania o los Estados Unidos (véase el Gráfico 3).

Sin embargo, nótese que incluso en Japón menos de la mitad de las lecciones comprendió la presentación de soluciones alternativas por los alumnos. ¿Significa esto que hemos sobrestimado el tipo de trabajo creativo que se les pide a los estudiantes japoneses, o simplemente quiere decir que en algunas lecciones no hay tiempo para que los alumnos den a conocer el trabajo que han realizado? Una manera de comprobarlo es estudiar el contenido matemático del trabajo realizado por los alumnos cuando trabajaban en forma individual y la clase de razonamiento exigido.

El razonamiento requerido durante el trabajo individual de los alumnos puede clasificarse en tres categorías: realizar procedimientos rutinarios, aplicar conceptos o procedimientos a situaciones nuevas, e inventar algo nuevo o analizar situaciones de maneras diferentes. La primera categoría es muy conocida y el señor Jones la utilizaba con frecuencia. Por ejemplo,

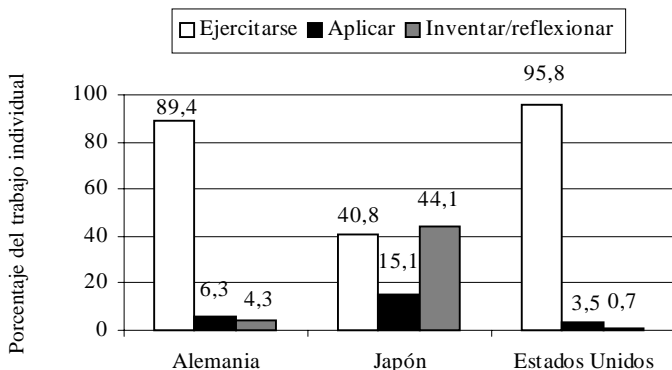
⁸ La importancia de realizar un trabajo más creativo e ingenioso ha sido reconocida desde hace mucho como decisiva para desarrollar un conocimiento profundo. Véanse J. Piaget, *To Understand Is to Invent* (1973); L. B. Resnick, "The Role of Invention in the Development of Mathematical Competence" (1980), pp. 213-244, y las ventajas de hacer que los alumnos analicen múltiples métodos de solución de los problemas matemáticos se detallan en J. Hiebert y otros, *Making Sense: Teaching and Learning Mathematics with Understanding* (1997).

GRÁFICO 3: A) PORCENTAJE DE LECCIONES QUE INCLUYERON MÉTODOS DE SOLUCIÓN ALTERNATIVOS PRESENTADOS POR LOS ALUMNOS;
 B) PROMEDIO DE MÉTODOS DE SOLUCIÓN ALTERNATIVOS PRESENTADOS POR LOS ALUMNOS, POR LECCIÓN



Fuente: U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Third International Mathematics and Science Study, Videotape Classroom Study, 1994-1995.

GRÁFICO 4: PORCENTAJE PROMEDIO DEL TIEMPO DE TRABAJO INDIVIDUAL DEDICADO A LOS TRES TIPOS DE ACTIVIDADES.



Fuente: U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Third International Mathematics and Science Study, 1994-1995.

demonstró cómo identificar y calcular ángulos suplementarios y luego dio una serie de ejercicios prácticos. La segunda categoría consiste en situaciones en que se alienta a los alumnos a utilizar una idea determinada para resolver un problema pero sin decirles de inmediato cómo podrían hacerlo.

La tercera categoría comprende actividades en que los alumnos deben inventar algo o en que se les pide que reflexionen y analicen una situación matemática de manera nueva. En la lección del señor Yoshida se pidió a los alumnos que inventaran problemas nuevos que pudiesen resolverse utilizando sus conocimientos en materia de medición de ángulos.

Como se indica en el Gráfico 4, los alumnos japoneses pasaron casi igual tiempo aplicando procedimientos rutinarios e inventando cosas nuevas, mientras que los estudiantes alemanes y estadounidenses dedicaron casi todo el tiempo a la ejecución de procedimientos rutinarios.

2.2.4. RESUMEN

Nos hemos enterado de que los estudiantes alemanes y estadounidenses aprenden matemáticas siguiendo las indicaciones que da el profesor. En Alemania esto a menudo consiste en responder a preguntas concretas del profesor mientras todo el curso desarrolla un procedimiento matemático. En los Estados Unidos, frecuentemente consiste en aplicar un procedimiento de acuerdo con las instrucciones del profesor, mientras trabajan en sus asientos.

Aun cuando la lección del señor Yoshida podría llevarnos a decir que en Japón sucede lo contrario, los datos no confirman que ello sea así. Sería más exacto decir que, en promedio, en Japón hay equilibrio entre ambas clases de actividades. El trabajo matemático se realiza de manera compartida entre el profesor y los alumnos. Éstos suelen realizar una labor innovadora inventando nuevos métodos y dándolos a conocer en clase. En otras oportunidades, el profesor dirige el trabajo matemático, expone, demuestra y pide a los alumnos que memoricen, etc.

Valiéndonos tanto de las impresiones subjetivas como de los códigos objetivos, nos hemos formado una idea de la enseñanza de las matemáticas en el octavo grado en Alemania, Japón y los Estados Unidos. Comenzamos con algunas impresiones sencillas acerca de la instrucción en cada uno de los tres países y a continuación las verificamos comparándolas con muestras nacionales. Centramos la atención en características concretas de la enseñanza —lo que en investigación se denomina “indicadores”— que podrían influir en el aprendizaje de los alumnos. A continuación examinaremos lo que estos indicadores pueden decirnos de la enseñanza.

3. ENSEÑAR ES UN SISTEMA*

No obstante que los videos son una rica fuente de información, sólo nos entregan visiones fugaces de la actividad docente en su totalidad. Nos formamos una imagen de la enseñanza en cada país y construimos indicadores que miden las características de las lecciones que se dictan en cada uno de ellos. Sin embargo, estas imágenes y estos indicadores sólo nos ofrecen un panorama parcial de la enseñanza. Es como si viésemos las cimas de una cadena montañosa asomándose por encima del agua. Los videos nos permiten ver las islas que emergen del agua, pero bajo la superficie las montañas siguen ocultas.

Descubrimos la existencia de montañas bajo la superficie cuando nos preguntamos por qué razón los indicadores ponen de manifiesto diferencias entre un país y otro. Por ejemplo, considérese el indicador siguiente. En los Estados Unidos muchos profesores de matemáticas utilizan proyectoras, mientras que la mayoría de los profesores japoneses prefieren el pizarrón¹. Para algunos, esta diferencia es insignificante y no vale la pena ocuparse de ella. Sin embargo, al examinar más de cerca esta diferencia aparentemente superficial, comprobamos que ella revela una diferencia más profunda e importante en la forma de enseñar.

Cuando nos volvimos a detener en los profesores que utilizan proyectoras y pizarrones, nos dimos cuenta de que los maestros de ambos países no sólo utilizan distintas ayudas visuales, sino que las emplean de diferente manera. En los Estados Unidos la mayoría de los profesores se valen de esta clase de ayudas para centrar la atención de los alumnos. Las proyectoras y los pizarrones les sirven para entregar la información en forma gráfica o por escrito, al mismo tiempo que la describen oralmente. Cuando terminan cada parte de su disertación, a menudo borran esta parte de la materia y avanzan al tema siguiente. Sea que utilicen proyectoras o pizarrones, las ayudas visuales les sirven para mantener la atención de los alumnos dirigida hacia la información del momento. Esta observación no es nada nuevo. Muchos programas de formación pedagógica aconsejan usar las proyectoras de esta manera. El lector que haya recibido esta clase de formación quizá recuerde que le dijeron que tapara todos los temas de la transparencia, salvo el que estaba presentando, y luego descubriera el si-

* Capítulo 5: "Teaching is a System".

¹ En un 57% de las lecciones, los profesores estadounidenses utilizaban la proyectora y un 67% el pizarrón. En Japón, los porcentajes eran 6 y 100, respectivamente. Véase J. W. Stigler, P. Gonzales, T. Kawanaka, S. Knoll y A. Serrano, *The TIMSS Videotape Classroom Study: Methods and Findings from an Exploratory Research Project on Eighth Grade Mathematics Instruction in Germany, Japan, and the United States* (1999).

guiente, y así sucesivamente. Se le dice al profesor que una vez que haya dado a conocer el último punto, apague la proyectora para atraer nuevamente la atención de los alumnos.

Los profesores japoneses utilizan las ayudas visuales para fines muy diferentes: para crear un registro de los problemas y métodos de solución, así como de los principios estudiados en la lección. El primer elemento de información proporcionado se escribe en el extremo izquierdo del pizarrón; el siguiente, sea que lo exponga un alumno o el profesor, se escribe inmediatamente a su lado, y así sucesivamente. El registro se va formando así de izquierda a derecha, a medida que transcurre la lección. Muchos profesores japoneses terminan la clase con un registro completo de la lección.

El hecho de que los profesores estadounidenses recurran con frecuencia a la proyectora y los japoneses utilicen únicamente el pizarrón es mucho más revelador que una simple preferencia personal en materia de ayudas visuales. Dada la forma en que se usan estas ayudas en cada cultura, caímos en cuenta que los profesores japoneses *no usarían* proyectoras, mientras que los estadounidenses emplearían cualquiera de los dos medios, aunque lo más probable es que lleguen a la conclusión de que las proyectoras son más eficaces. Así pues, las ayudas visuales funcionan de manera muy diferente en los dos sistemas de enseñanza.

Y he aquí la importante realidad acerca de la enseñanza que nos revela este indicador aparentemente tan simple: la enseñanza es un *sistema*. No es tan sólo una combinación de características aisladas que el profesor combina de manera casual. Actúa más bien como un mecanismo en que las partes operan juntas y se refuerzan recíprocamente, para hacer andar el vehículo. De acuerdo con la máquina, o sistema, estadounidense, hay un casillero para un medio visual que ayuda a centrar la atención del alumno. Las proyectoras sirven tanto o más que el pizarrón para esto, de modo que puede comprenderse por qué muchos profesores las prefieren. El sistema japonés no prevé esta clase de casillero. En cambio sí lo tiene para construir un registro de la lección del día. Las proyectoras no operan de esta manera, por lo que los profesores japoneses no las utilizan, sino que siguen usando el pizarrón².

Si enseñar es un sistema, quiere decir que por sí sola cada característica no nos dice gran cosa sobre el tipo de docencia que se está impartien-

² Los maestros japoneses también utilizaban lo que denominamos "afiches": presentación preparada de métodos de solución o principios que fijaban al pizarrón en puntos decisivos de la lección para rotular el trabajo de los alumnos (que al parecer preveían) o para resumir las ideas principales. Los afiches son plenamente compatibles con un sistema en que las ayudas visuales proporcionan un registro de las tareas de instrucción, los métodos de solución y las principales ideas.

do. Lo importante es la forma en que se combinan las características para formar un todo. ¿Cómo se relaciona una de ellas con la siguiente? ¿Cómo se vincula una actividad que se lleva a cabo cerca del término de la lección con otra realizada al comienzo? Ésta es una forma muy diferente de pensar acerca de la enseñanza. Quiere decir que las distintas características sólo tienen sentido en la medida en que se relacionen con las demás que las rodean. Quiere decir que, por sí mismas, la mayoría de ellas no son buenas ni malas. Su valor depende de la forma en que se relacionen con las demás y encajen dentro de la lección.

Una de las lecciones que describimos brevemente en el primer capítulo comenzaba con una simple memorización. El profesor pedía a los alumnos que repitieran tres propiedades que habían aprendido acerca de los paralelogramos, como ser “los lados opuestos son paralelos y de igual longitud”. Los alumnos se ponían de pie e iban recitándolas, y el maestro los corregía. Luego el curso las recitaba a coro. Los alumnos las repasaban mentalmente y después volvían a recitarlas en voz alta. Esta actividad se prolongó por quince minutos. Nos preguntamos por qué razón el profesor hacía tanto hincapié en este ejercicio. Algunos podrían pensar que era un mal sistema pedagógico —o en el mejor de los casos, que era innecesario.

A continuación, el profesor les dijo a los alumnos que les daría un problema para cuya solución esas propiedades podrían serles de utilidad. Planteó un teorema relacionado con paralelogramos y les pidió a los alumnos que lo demostraran. Resultó que las tres propiedades que acababan de memorizar eran la pieza clave que necesitaban para la demostración. La mayoría de los alumnos lo hicieron razonablemente bien. El elemento de memorización de la clase cobró así nuevo sentido para nosotros: armonizaba bien con las circunstancias del caso y con el objetivo de la lección.

3.1. MODELOS DE ENSEÑANZA EN TRES PAÍSES

Volviendo a nuestra metáfora, ahora nos interesó descubrir cuál era la naturaleza de las montañas que se encontraban bajo la superficie del agua. ¿Cómo podíamos describir los sistemas pedagógicos de cada país? Volvimos atrás y miramos nuevamente los videos, tratando de descubrir cómo se ajustaban las distintas partes de la lección. El hecho de que estuviésemos viendo clases dictadas en tres países diferentes resultaba inapreciable.

Nuestra percepción de las lecciones varió según el contexto en que las viéramos. Cuando sólo miramos las lecciones de los Estados Unidos, nos inclinamos a notar las diferencias entre ellas. Algunos profesores mos-

traban los procedimientos desarrollando varios ejemplos en forma de disertación, otros pedían a los alumnos que fueran realizando ordenadamente las operaciones pertinentes y, finalmente, otros repartían hojas explicativas y dialogaban con los alumnos a medida que exponían los ejemplos. Algunos profesores realizaban largas demostraciones y luego dejaban que los alumnos destinaran el resto de la clase a trabajar en la tarea para la casa, en cambio otros dedicaban poco tiempo a la demostración, pedían a los alumnos que resolvieran varios problemas similares, verificaban su progreso, hacían otra demostración, entregaban varios otros problemas, y así sucesivamente. Algunos profesores hacían que los alumnos resolvieran en grupos pequeños los problemas entregados; otros los dejaban trabajar en forma individual. Aquí sobresalieron las diferencias en cuanto a la forma de realizar la demostración y de estructurar el trabajo individual.

De pronto, al mirar una lección de otro país, vimos algo diferente. Nos llamó la atención la semejanza de las lecciones impartidas en los Estados Unidos y lo diferentes que eran de aquellas del otro país. Por ejemplo, cuando miramos una lección de Japón, observamos que el profesor planteaba el problema a los alumnos sin haber demostrado primero cómo resolverlo. Nos dimos cuenta de que en los Estados Unidos los profesores casi nunca lo hacen y vimos que una característica que antes ni siquiera habíamos notado era quizá uno de los rasgos más importantes de las lecciones de ese país: el hecho de que el profesor casi siempre muestra los procedimientos que hay que realizar para resolver un problema antes de entregárselo a los alumnos. Ésa es la importancia de las comparaciones entre culturas: nos permiten detectar los rasgos comunes que subyacen en los distintos sistemas de enseñanza, que de lo contrario quedarían relegados a segundo plano.

A lo largo del proceso comenzamos a ver algo que nos sorprendió: los sistemas de enseñanza de cada país resultan muy parecidos entre una lección y otra. Al menos, hay ciertos elementos recurrentes que son característicos de las lecciones de un país y las distinguen de las de otro. Estos elementos recurrentes, o *modelos*, definen las distintas partes de una lección y la forma en que ellas se estructuran. Son como una especie de taquigrafía del método común de enseñanza de cada país y metafóricamente comienzan a describir la naturaleza de las cadenas montañosas que se encuentran por debajo de las islas visibles.

3.1.1. EL MODELO ALEMÁN

En Alemania, las lecciones generalmente consisten en una sucesión de las cuatro actividades siguientes:

- *Repaso de la materia anterior.* Éste puede adoptar diversas formas, incluso la de revisar la tarea para la casa o recordar a los alumnos lo que han aprendido hasta ese momento.
- *Presentación del tema y de los problemas del día.* En la lección del señor Eisner, el tema consistía en medir ángulos y el problema en demostrar que todos los ángulos inscritos en un semicírculo miden 90 grados.
- *Desarrollo de los procedimientos para resolver el problema.* El señor Eisner dirigió el desarrollo (en este caso, una demostración) desde el pizarrón. En algunas lecciones se pidió a los alumnos que trabajaran en el pizarrón, recogiendo las sugerencias de alumnos y profesor. Cuando el alumno trabaja en el pizarrón, por mucho que se encuentre al fondo de la sala, el profesor conserva el control del desarrollo del procedimiento.
- *Ejercitación.* Por lo general, se maneja asignando tareas que cada alumno debe realizar en forma individual y que, si no alcanza a terminar, pueden convertirse en tarea para la casa. Los problemas a menudo se asemejan a los resueltos durante el segmento de la lección en que se trabaja en forma colectiva.

En muchas lecciones las actividades se realizan en forma sucesiva, sólo una vez, pero en algunas la segunda y tercera actividades se realizan dos y hasta tres veces.

3.1.2. EL MODELO JAPONÉS

En Japón las lecciones generalmente consisten en una sucesión de cinco actividades, a saber:

- *Repaso de la lección anterior.* El repaso consiste en una breve disertación del profesor, o en un debate dirigido por él, o en la repetición de los puntos principales en voz alta por los alumnos. A menudo, la lección del día se basa directamente en la del día anterior, quizá utilizando los métodos desarrollados en esa oportunidad para resolver el problema actual. En la lección descrita en el primer capítulo, el señor Yoshida pedía a los alumnos que expusieran más detalladamente los métodos utilizados el día anterior, con la esperanza de que los alumnos los aplicaran en la lección del día.
- *Presentación del problema del día.* Por lo general, hay un problema clave que establece el contexto de la mayor parte de las actividades que se realizarán durante la lección.

- *Los alumnos trabajan individualmente o en grupos.* Esta actividad casi siempre tiene lugar después de que se ha planteado el problema y dura de uno a veinte minutos, y a menudo cinco o diez. Los alumnos rara vez trabajan en grupos pequeños para resolver los problemas antes de haberlos trabajado por su cuenta.
- *Discusión de los métodos de solución.* Después que los alumnos han trabajado en el problema, se plantean y discuten uno o más métodos de solución. El profesor a menudo pide a uno o más alumnos que compartan con sus compañeros las conclusiones a que hayan llegado. Con frecuencia elige a los alumnos que harán esto (en vez de pedir voluntarios) basándose en los métodos que los vio desarrollar cuando se paseaba por la sala. En algunas oportunidades, el mismo profesor presenta los métodos que ha visto utilizar a los alumnos o bien da a conocer métodos nuevos que desea que éstos aprendan. En los casos en que los alumnos exponen los métodos, el profesor a menudo los resume y profundiza.
- *Destacar y resumir los puntos principales.* Por lo general, al término de la lección, y a veces durante ésta, el profesor realiza una breve exposición sobre el punto o puntos principales de la clase. El señor Yoshida resumió el punto principal después de los diez primeros minutos de repaso y otra vez, en forma muy breve, al término de la lección.

Es posible que las actividades dos a cinco se repitan varias veces en la misma lección, pero generalmente no más de dos. Cuando se presenta un segundo problema, con frecuencia éste es muy similar al primero y se espera que los alumnos ejerciten el método o métodos que se proporcionaron para resolverlo.

3.1.3. EL MODELO ESTADOUNIDENSE

El modelo que se utiliza en los Estados Unidos para enseñar matemáticas en el octavo grado contiene algunos de los elementos de las lecciones en Alemania, pero se dedica más tiempo a la ejercitación de definiciones y procedimientos y menos al desarrollo de los pormenores técnicos y a la lógica de los procedimientos. En los Estados Unidos las lecciones presentan las cuatro características siguientes:

- *Repaso de la materia anterior.* La lección comienza por la revisión de la tarea para la casa o la realización de actividades preparatorias,

o de “precalentamiento”. El señor Jones comenzó por esto y luego revisó la tarea, forma bastante común de iniciar las lecciones.

- *Demostración de la forma de resolver los problemas del día.* Después de revisar la tarea, el profesor expone materia nueva o repasa la que se pasó anteriormente mediante una serie de problemas y mostrando la forma de resolverlos. A menudo hace participar a los alumnos en demostraciones paso a paso a través de frecuentes preguntas que los alumnos deben responder brevemente.
- *Ejercitación.* Se da trabajo a los alumnos para que lo realicen en sus asientos y se les pide que resuelvan problemas similares a aquellos demostrados mediante el método de solución entregado. Los alumnos generalmente realizan esta actividad en forma individual, aunque suelen trabajar en pequeños grupos para comparar las respuestas y ayudarse recíprocamente.
- *Corrección del trabajo individual y entrega de la tarea para la casa.* Hacia el término de la lección, se revisan algunos de los problemas que los alumnos realizaron por su cuenta y de vez en cuando se resuelven colectivamente algunos problemas adicionales. A continuación, se da la tarea, que comprende más problemas de ejercitación. Por lo general, durante la clase se dan algunos minutos para que los alumnos comiencen a hacer la tarea.

Las actividades dos a cuatro pueden repetirse varias veces. En la lección del señor Jones, en varias oportunidades se intercaló la demostración de algunas definiciones y procedimientos mientras los alumnos trabajaban en sus asientos y se revisaba la tarea o el trabajo individual.

3.2. COMPARACIÓN DE LOS MODELOS DE LECCIONES

Los tres modelos tienen algunos rasgos básicos comunes: el repaso de la materia estudiada anteriormente, la formulación del problema del día por el maestro y la solución de problemas por los alumnos trabajando en sus asientos. Al parecer, a nivel internacional hay consenso en la importancia de estas actividades. Sin embargo, si se examinan más de cerca, resulta evidente que ellas cumplen funciones diferentes. Por ejemplo, en Alemania, cuando se plantea un problema se da el contexto para desarrollar en forma prolongada un método de solución, actividad en que participa todo el curso, bajo la dirección del profesor. En Japón la presentación del problema es el punto de partida para que los alumnos trabajen de manera individual o en

grupos en el desarrollo de métodos de solución. En los Estados Unidos la formulación del problema constituye el contexto para demostrar un procedimiento y crea las condiciones para su aplicación por los alumnos. El hecho de que actividades similares puedan cumplir funciones distintas no resulta sorprendente, puesto que se insertan en sistemas diferentes.

Las actividades fundamentales de la lección también presentan diferencias. Por ejemplo, el núcleo del modelo alemán es una actividad en la cual el profesor conduce a los alumnos a través del desarrollo de un procedimiento matemático. Esto no sucede en los modelos estadounidense o japonés. Para citar otro ejemplo, el modelo japonés incluye una actividad en que el profesor resume el punto principal de la lección. Esto puede hacerse en forma bastante rápida y sin darle demasiada importancia, pero parece formar parte del plan de la lección. En su conjunto, las diferencias en los tipos de actividades y en las funciones que pueden desempeñar actividades similares dentro de los distintos sistemas da lugar a que los sistemas de enseñanza de las diversas culturas presenten marcadas diferencias.

3.3. ORÍGENES DE LOS MODELOS DE LECCIONES

A muchos no les sorprende que las lecciones que se imparten en Japón puedan describirse mediante un modelo sencillo y común. Después de todo, la población de Japón es relativamente homogénea y su sistema educacional es altamente centralizado. Cabe suponer que en este país los maestros enseñan de manera similar. Pero el caso de los Estados Unidos parece diferente. ¿Es posible encontrar un modelo nacional que caracterice la enseñanza en un país tan diverso y descentralizado como éste? ¿Cómo pudo realmente desarrollarse allí un solo sistema de enseñanza? Esto no es tan improbable como parece, particularmente para los estudiosos de la educación. En realidad, el modelo estadounidense que hemos descrito es compatible con un método de instrucción que se ha aplicado de manera generalizada en los Estados Unidos durante un tiempo, no tan sólo en las matemáticas y no únicamente en el octavo grado³.

Lo más importante es preguntar de dónde provienen estos modelos y a qué se debe que, al parecer, se hayan mantenido en el tiempo. Por cierto,

³ Véanse, por ejemplo, L. Cuban, *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms. 1890-1990* (1993); J. Fey, "Mathematics Teaching Today: Perspectives from Three National Surveys", pp. 490-504; J. Hoetker, W. P. Ahlbrand, Jr., "The Persistence of the Recitation" (1969), pp. 145-167; K. A. Sirotnik, "What You See is What You Get: Consistency, Persistency, and Mediocrity in Classrooms" (1983), pp. 16-31.

los modelos que observamos en las aulas son producto de la imaginación del profesor; después de todo, ellos planificaron y pusieron en práctica las lecciones que vimos. En realidad, los modelos nacionales de enseñanza que observamos deben haber surgido de una base de conocimientos ampliamente compartida por los profesores al interior de cada cultura. ¿Pero de dónde provienen estos conocimientos compartidos? Una posibilidad es que los profesores los han adquirido en los programas de formación docente. Otra, que el conocimiento es cultural y pasa de una generación a otra por intermedio de la interacción humana. En nuestra opinión, así como en la de otros investigadores de la educación, aunque los profesores adquieren algunos conocimientos de pedagogía durante su formación profesional, aprenden más que nada de la simple participación cultural⁴. Después de todo, los profesores pasan al menos trece años en las aulas, en calidad de alumnos, antes de ingresar a un programa de formación pedagógica. Profundizaremos esta idea en el próximo capítulo.

4. ENSEÑAR ES UNA ACTIVIDAD CULTURAL*

Para muchas personas, la cena en familia es un acontecimiento de la vida diaria. La comparten sin percatarse de aspectos que se dan por sentados. Todos se sientan a la mesa y comienzan a comer más o menos al mismo tiempo. No se reparten tarjetas con el menú del día, sino que la comida se trae a la mesa en fuentes y todos comen de lo mismo. A continuación, los alimentos se reparten pasando las fuentes alrededor de la mesa y cada uno se sirve a su gusto. Los adultos a menudo ayudan a los niños en esta tarea. Por lo general, la conversación es libre y no hay tema fijo. Todos hacen comentarios y adultos y niños participan en el diálogo.

La cena en familia es una actividad *cultural*. Las actividades culturales se expresan en libretos culturales, que reúnen conocimientos generales sobre un suceso que está en la mente de los participantes. Los libretos orientan el comportamiento y además indican a los participantes lo que pueden esperar. Dentro de una misma cultura, estos libretos son compartidos ampliamente y, por lo tanto, es difícil percibir su presencia. La cena en familia es una actividad tan corriente que resulta extraño referirse a los

⁴ D. C. Lortie, *Schoolteacher: A Sociological Study* (1975); M. Wideen, J. Mayer-Smith y B. Moon, "A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Enquiry" (1998), pp. 130-178; S. F. Nemser, "Learning to Teach" (1983), pp. 150-170.

* Capítulo 6: "Teaching is a Cultural Activity".

rasgos que la caracterizan. Rara vez se nos ocurre pensar que podría ser diferente de lo que es. Por otra parte, ciertamente nos daríamos cuenta si se violara una de sus características; por ejemplo, nos sorprendería que en una cena en familia nos entregaran el menú, o si al término de la comida nos pasaran la cuenta.

Los libretos culturales se aprenden en forma implícita, mediante la observación y la participación, y no estudiándolos en forma consciente. Esto distingue las actividades culturales de otra clase de actividades. Por ejemplo, considérese la actividad de aprender a usar la computadora. Para los estadounidenses mayores, hacerlo no es por lo general una actividad cultural. Aprendimos a utilizarla desarrollando de manera consciente destrezas, leyendo manuales, tomando notas, obteniendo ayuda de especialistas y ejercitándonos. El uso de las computadoras es un buen ejemplo, porque se está convirtiendo rápidamente en una actividad cultural. Por ejemplo, los niños aprenden en forma natural, mirando a sus hermanos mayores. Pero aún hay personas para las cuales ese aprendizaje tiene las características claramente no culturales de una actividad que se realiza de manera deliberada, intencional y con titubeos.

A nuestro juicio, la docencia es una actividad cultural¹. Se asemeja más a participar en la cena en familia que a aprender a usar la computadora. Esto puede parecernos sorprendente, porque la docencia rara vez se concibe de esta manera. Como ya dijimos, algunos piensan que enseñar es una destreza innata, algo con lo que se nace. Otros piensan que los profesores aprenden a enseñar matriculándose en programas de formación profesional. Para nosotros, ninguna de las dos descripciones es adecuada. Al igual que otras actividades culturales, se aprende a enseñar haciéndolo corrientemente durante largo tiempo. Es algo que se aprende mejor cuando uno crece dentro de una cultura y no estudiándolo de manera formal.

Aunque la mayoría de las personas no han estudiado pedagogía, sí han asistido a la escuela. Las personas que pertenecen a una misma cultura comparten un concepto intelectual de lo que es la docencia. A este concepto lo hemos denominado *libreto*. En realidad, el libreto es una versión intelectual de los modelos de enseñanza que describimos en el capítulo anterior. La diferencia radica en que los modelos podían verse en los videos, mientras que los libretos son esquemas intelectuales de esos modelos. A nuestro juicio, los libretos explican la razón por la cual las lecciones de un país

¹ Ronald Gallimore concuerda con muchas de estas apreciaciones en "Classrooms Are Just Another Cultural Activity" (1996), pp. 229-250. El origen de estas ideas puede encontrarse en escritos anteriores, tales como C. Cazden, V. John y D. Hymes (eds.), *Functions of Language in the Classroom* (1972).

determinado correspondían a modelos diferentes: fueron concebidas e impartidas por maestros que compartían el mismo libreto.

No es difícil comprobar de dónde provienen los libretos, ni por qué son ampliamente compartidos. Los libretos culturales para la enseñanza comienzan a formarse tempranamente, a veces incluso antes de que los niños vayan a la escuela. Jugar al colegio es un pasatiempo preescolar favorito. A medida que los niños avanzan a lo largo de doce o más años de escuela, se van formando libretos de la enseñanza. Seguramente todos nosotros podríamos entrar mañana mismo a una sala de clases y actuar como maestros, porque todos compartimos este libreto cultural. En realidad, una de las razones por las cuales las lecciones se desarrollan tan sin tropiezos es que alumnos y maestros tienen grabado en la mente el mismo libreto: saben lo que pueden esperar de él y los papeles que pueden desempeñar.

4.1. CONSECUENCIAS DE LA DOCENCIA COMO ACTIVIDAD CULTURAL

Ya hemos insistido en que la enseñanza es un sistema complejo y señalamos algunas consecuencias de este hecho. Decir que la enseñanza es una actividad cultural revela una verdad adicional acerca de la docencia: actividades culturales tales como la docencia no nacen plenamente desarrolladas sino que evolucionan a lo largo de períodos prolongados de manera compatible con la red permanente de convicciones y supuestos que forman parte de la cultura. Al parecer, los libretos correspondientes a la docencia en cada país descansan en un conjunto relativamente pequeño e implícito de convicciones básicas sobre la naturaleza de la materia, la forma en que aprenden los estudiantes y el papel que debe desempeñar el profesor en las aulas². Estas convicciones, que a menudo son implícitas, sirven para mantener la estabilidad de los sistemas culturales a través del tiempo. Así como señalamos que las características de la enseñanza deben entenderse en función de los sistemas en que están incorporadas, puesto que son culturales, estos sistemas didácticos también deben entenderse en relación con las convicciones y supuestos culturales que los rodean.

Volvamos al ejemplo del pizarrón y la proyectora. Recuérdese que en los Estados Unidos, no así en Japón, muchos profesores han reemplazado el pizarrón por la proyectora. En el capítulo anterior explicamos esta

² Otros investigadores han señalado las mismas categorías de convicciones básicas. Véanse, por ejemplo, S. Griffin y R. Case, "Rethinking the Primary School Math Curriculum: An Approach Based on Cognitive Science" (1997), pp. 1-49.; A. G. Thompson, "Teachers' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of Research" (1992), pp. 127-146.

diferencia en función de los distintos sistemas de instrucción que utilizan ayudas visuales. En las aulas de los Estados Unidos, éstas se usan para orientar y dirigir la atención del alumno. Desde este punto de vista, se prefiere la proyectora porque le da al profesor un mayor control sobre aquello a lo que el alumno debe prestar atención. En cambio en el sistema japonés las ayudas visuales cumplen una función diferente. No se utilizan para dirigir la atención, sino para llevar un registro acumulativo de las actividades de la lección y sus resultados. Los profesores japoneses no usan proyectoras porque en una transparencia no se puede registrar lo que ha sucedido en la lección.

Para calar más hondo debemos preguntarnos por qué razón los profesores japoneses quieren que los alumnos dispongan de un registro de la lección y por qué los profesores estadounidenses quieren controlar la atención de los alumnos. Para responder a estas preguntas debemos ubicar ambos sistemas de enseñanza en el contexto de las convicciones culturales acerca de la forma en que aprenden los alumnos y del papel que puede desempeñar el profesor en este proceso.

4.2. CONVICCIONES CULTURALES SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE: JAPÓN Y LOS ESTADOS UNIDOS

A medida que buscamos comparaciones más detalladas de la enseñanza nos concentramos en Japón y los Estados Unidos, porque la comparación más notable es la que se da entre ellos, proporcionándonos una muy buena ilustración del papel que pueden desempeñar las convicciones en el proceso de generación y conservación de los libretos correspondientes a la enseñanza.

4.2.1. NATURALEZA DE LAS MATEMÁTICAS

Por lo general, en los Estados Unidos las lecciones son coherentes con la idea de que las matemáticas escolares constituyen un conjunto de procedimientos. Aunque los profesores comprendan que para definir cabalmente las matemáticas hay que agregar otros elementos a estos procedimientos, muchos *se comportan* como si, en definitiva, las matemáticas fueran una materia que tiene utilidad para los educandos en cuanto conjunto de procedimientos para resolver problemas.

En nuestro estudio se preguntó a los profesores qué era “lo principal” que ellos querían que los alumnos aprendieran de la lección. Un 61% de los profesores estadounidenses describieron las *destrezas* que deseaban

que sus alumnos aprendieran. Les interesaba que pudieran realizar una operación, resolver un tipo determinado de problema, y así sucesivamente.

Al parecer, muchos profesores estadounidenses también piensan que aprender conceptos y ejercitar destrezas no es muy entretenido. Vimos que trataban de amenizar la lección y aumentar el interés de los alumnos con recursos no matemáticos: mostrándose graciosos, interrumpiendo la clase para hablar de otras cosas (por ejemplo, el concierto local de rock de la noche anterior), o planteando el problema de matemáticas en una situación de la vida real o en un contexto estimulante —por ejemplo, medir la circunferencia de una pelota de basketball. Los profesores actúan como si sólo apartándolos de las matemáticas pudiesen despertar el interés de los alumnos.

En Japón las lecciones parecen basarse en otras ideas acerca de la materia. Los profesores actúan como si las matemáticas fueran un conjunto de relaciones entre conceptos, hechos y procedimientos. Estas relaciones se ponen de manifiesto desarrollando métodos para resolver problemas, estudiando los métodos, esforzándose por encontrar métodos cada vez mejores y refiriéndose expresamente a las relaciones que interesan.

En el mismo cuestionario, un 73% de los profesores japoneses dijo que lo principal que querían que sus alumnos aprendieran era a reflexionar de maneras innovadoras, como ser encontrando relaciones nuevas entre conceptos matemáticos.

Los profesores japoneses también actúan como si las matemáticas fueran de por sí algo interesante, que los alumnos querrán investigar desarrollando métodos nuevos para resolver problemas. Al parecer, no les preocupa tanto despertar el interés por la materia con medios no matemáticos.

4.2.2. LA NATURALEZA DEL APRENDIZAJE

Si uno considera que las matemáticas no son más que un conjunto de procedimientos y que su finalidad es ayudar a los alumnos a convertirse en ejecutores eficientes de estos procedimientos, como parecen considerarlo muchos profesores estadounidenses, es razonable pensar que la mejor manera de aprender matemáticas es dominando, poco a poco, un número creciente de materias. Este concepto del aprendizaje de destrezas es de larga data en los Estados Unidos³. Para aprender a realizar procedimientos mate-

³ En los Estados Unidos hay una fuerte tradición en lo que toca a la psicología conductista (*behaviorist*), una corriente que aborda directamente las cuestiones relacionadas con el aprendizaje de destrezas. El conductismo, o conexionismo, fue desarrollado en forma más amplia por E. L. Thorndike a comienzos del siglo veinte y profundizado de diferentes maneras por B. F. Skinner y R. M. Gagne.

máticos, hay que ejercitarlos muchas veces, aumentando levemente la dificultad de los ejercicios cada vez. La ejercitación debería estar prácticamente libre de errores y presentar un alto grado de éxito en cada punto. De acuerdo con este criterio estadounidense tradicional, habría que reducir al mínimo las dificultades y el desaliento, porque indican que no se dominó la materia anterior. Mientras más ejercicios se hagan, con menos tropiezos avanzará el aprendizaje.

Supóngase que los alumnos están aprendiendo a sumar y restar fracciones de distinto denominador, tales como $2/3 + 4/7$. De acuerdo con los conceptos estadounidenses sobre el aprendizaje que describimos anteriormente, los alumnos deberían primero aprender a sumar fracciones de igual denominador, por ejemplo $1/5 + 2/5$, y luego habría que enseñarles a sumar fracciones sencillas de distinto denominador, como $1/2 + 1/4$, advirtiéndoles que no cometan el frecuente error de sumar los denominadores (para minimizar este error), y más adelante darles problemas más difíciles, como $2/3 + 4/7$.

Al parecer, los profesores japoneses tienen un concepto distinto del aprendizaje y seguramente idearían un tipo de lección diferente para la suma de fracciones. Cabe deducir que consideran que los alumnos aprenden mejor si primero se esfuerzan por resolver problemas matemáticos, luego participan en debates sobre la forma de resolverlos, para finalmente enterarse de las ventajas e inconvenientes de los distintos métodos y de las relaciones entre ellos. A su juicio, el desaliento y las dificultades son parte natural del proceso, porque las personas deben primero esforzarse en resolver una situación o problema para poder comprender la información que recibirán después. Piensan que para establecer relaciones entre métodos y problemas se requiere tiempo para investigar e inventar, cometer errores, reflexionar y recibir la información necesaria en el momento oportuno⁴.

¿A qué tipo de lección sobre la suma y resta de fracciones de distinto denominador darían lugar estas ideas? Un manual para el profesor editado por una conocida serie japonesa de textos escolares nos da la clave⁵. Advierte a los profesores que el error más común que cometerán los alumnos será sumar los denominadores. Según el manual, los alumnos comprenderán mejor el proceso si se les permite cometer este error y luego examinar sus consecuencias. Formula algunas sugerencias para ayudar a los

⁴ En los Estados Unidos se conoce bien la psicología de la educación que subyace en este criterio, pero no es ésta la que ha arraigado en la enseñanza corriente en el país. Véanse, por ejemplo, los escritos de J. Dewey y J. Piaget y numerosas obras recientes que han desarrollado estas ideas.

⁵ *Kyoshiyo shidosho: Shogakko sansu 5 nen* [Manual para el Maestro: Matemáticas Elementales para el 5° Grado] (1991).

alumnos a reflexionar sobre las contradicciones con que tropezarán si, por ejemplo, suman $1/2$ y $1/4$ y obtienen $2/6$. El profesor debe comenzar la clase con un problema de este tipo y luego comparar los distintos métodos de solución desarrollados por los alumnos. Obviamente, en Japón se considera que esforzarse y cometer errores, para luego darse cuenta de la razón de ellos, es parte fundamental del proceso de aprendizaje.

4.2.3. EL PAPEL DEL PROFESOR

Considerando que en los Estados Unidos y Japón prevalecen nociones muy diferentes acerca de las matemáticas y el aprendizaje, no es extraño que también difieran en cuanto al papel que le asignan al profesor. Los profesores estadounidenses parecen sentirse obligados a estructurar su trabajo en secciones que sean asequibles a la mayoría de los alumnos, proporcionándoles toda la información necesaria para completar el trabajo, encargándoles la realización de numerosos ejercicios. En muchos casos, proporcionar información suficiente significa mostrar cómo completar una tarea similar a la que se da como ejercicio. Los profesores actúan como si las dificultades y el desaliento indicaran que ellos no han hecho bien su trabajo. Cuando notan que los alumnos se sienten desalentados, rápidamente van en su ayuda proporcionándoles la información que sea necesaria para reorientarlos.

Una y otra vez vimos que las actividades se sucedían de la siguiente manera. El profesor entregaba problemas para que los alumnos los resolvieran en forma individual y se paseaba por la sala, instruyéndolos y vigilando su progreso. Los alumnos hacían sucesivas preguntas sobre el mismo problema. El profesor interrumpía la clase para decir, por ejemplo: “Posiblemente el veintitrés sea un poco difícil. Acuérdense de anotar todos los valores de x en un término de la ecuación y todos los de y en el otro, y luego resuelvan en función de y . Eso debería darles la solución”. En la clase del señor Jones (que se presentó en el primer capítulo), estos problemas eran los números 37 y 38 y tan pronto él pensó que los alumnos habían llegado a ellos y hacían lo posible por resolverlos, intervino para mostrar la solución. En los Estados Unidos los profesores se esfuerzan mucho en reducir las dificultades proporcionando información completa sobre la forma de resolver los problemas.

Además, los profesores estadounidenses sienten la obligación de mantener a los alumnos ocupados y prestando atención. Dado el concepto que tienen de la naturaleza de las matemáticas y de la forma en que éstas se aprenden, es indispensable que los alumnos presten atención en forma per-

manente. Si están mirando cómo el profesor demuestra la aplicación de un procedimiento, tienen que estar siempre atentos. Si se distraen, perderán el rumbo a la hora de realizar ellos mismos las operaciones. Ahora comprendemos mejor la razón por la cual los profesores estadounidenses utilizan a menudo la proyectora. La capacidad que tiene la proyectora de atraer la atención de los alumnos calza bien con el concepto que tienen los profesores de la enseñanza de las matemáticas.

Además de utilizar proyectoras, los profesores estadounidenses recurren a una serie de otras técnicas para mantener la atención de los alumnos. Estimulan el interés de los alumnos agilizando las actividades, felicitándolos por su trabajo y su conducta, realizando actividades atractivas o parecidas a la vida real, y mediante el entusiasmo, sentido del humor y aplomo con que realizan su labor.

Los profesores japoneses parecen sentirse responsables de otros aspectos de la actividad escolar. A menudo inician la lección planteando un problema difícil y ayudan a los alumnos a entender el problema y a imaginárselo de manera que puedan comenzar a resolverlo. Mientras los alumnos trabajan, el profesor vigila los métodos de solución que están aplicando, a fin de poder organizar el debate posterior, oportunidad en que los alumnos compartirán las soluciones con sus compañeros. También alientan a los alumnos a seguir esforzándose cuando tropiezan con dificultades, a veces dándoles indicaciones para ayudarlos a avanzar. El profesor rara vez les diría en la mitad de la lección cómo pueden resolver el problema.

Los profesores japoneses presiden las discusiones de la clase, formulan preguntas sobre los métodos de solución ofrecidos, señalan los elementos importantes de los métodos utilizados por los alumnos y dan a conocer otros. Como parecen creer que aprender matemáticas significa establecer relaciones entre hechos, procedimientos e ideas, a medida que avanza la lección tratan de crear un registro visual de los distintos métodos. Al parecer, no es tan importante que el alumno preste atención durante toda la lección como que pueda volver atrás y reflexionar sobre sucesos anteriores y ver las relaciones entre las distintas partes de la lección. Ahora comprendemos por qué los profesores japoneses son más partidarios del pizarrón que de la proyectora. En realidad, ahora vemos mejor por qué prefieren no utilizarla.

4.2.4. DIFERENCIAS INDIVIDUALES

Todos los profesores parecen tener una serie de convicciones acerca de las diferencias entre un alumno y otro, como resultado de sus creencias

acerca de la materia, del aprendizaje y de la función que le corresponde al profesor. Muchos profesores estadounidenses piensan que las diferencias entre los alumnos impiden que la enseñanza conduzca a resultados satisfactorios⁶. Teóricamente, para satisfacer las necesidades de cada alumno hay que hacer un diagnóstico de su nivel de rendimiento y dar a cada cual un nivel de instrucción diferente. En un curso numeroso no es fácil hacerlo. A medida que aumenta la gama de diferencias, aumentan las dificultades para la enseñanza. Dicho en otras palabras, esto es motivo suficiente para separar a los alumnos en cursos diferentes según su capacidad o los resultados que hayan obtenido previamente. También es motivo para orientar las reformas a reducir el tamaño de los cursos. De acuerdo con este punto de vista, académicamente es mejor trabajar con el sistema de tutores, porque ello permite adaptar la instrucción a las necesidades de cada alumno o grupo de alumnos.

Para los profesores japoneses, resulta natural que haya diferencias entre los alumnos que integran un *grupo*. A su juicio, en una lección de matemáticas las diferencias ayudan tanto a los alumnos como a los profesores⁷. Son positivas para el curso porque generan una variedad de ideas y métodos de solución que proporcionan los elementos necesarios para que los alumnos reflexionen y discutan. La variedad de métodos alternativos permite que los alumnos puedan compararlos y establecer relaciones entre ellos. A juicio de los profesores, todos los alumnos del curso se benefician con la diversidad de ideas generadas por sus pares. Además, consideran que adaptar la instrucción a las necesidades de determinados alumnos es injustamente restrictivo y prejuzga lo que los alumnos son capaces de aprender. Todos los alumnos deberían tener la posibilidad de aprender la misma materia.

Para los profesores japoneses, las diferencias que se dan dentro de un grupo son positivas porque les permiten planificar sus clases de manera más completa. Para ello, utilizan la información que ellos mismos y otros profesores han reunido previamente sobre las respuestas que probablemente darán los alumnos a determinados problemas y preguntas. Si el grupo es lo

⁶ Uno de los puntos del cuestionario entregado a los profesores de matemáticas del octavo grado de los Estados Unidos que participaron en la muestra del TIMSS les pedía que seleccionaran, entre dieciséis opciones, aquellas que limitaban su eficacia en las aulas. La segunda opción más frecuente, apenas detrás de la que mencionaba la falta de interés de los alumnos, fue la gama de capacidades que se daba entre los alumnos de un mismo curso (elegida por un 45% de los encuestados). Véase también el estudio que llevó a cabo entre sus miembros la American Federation of Teachers, del que se da cuenta en el número correspondiente a la primavera (boreal) de 1996 (Vol. 20, N° 1) del *American Educator*, pp. 18-21.

⁷ Para un análisis de la forma en que la variedad de respuestas de los alumnos en una lección japonesa beneficia a todo el curso, véase G. Hatano y K. Inagaki, "Sharing Cognition Through Collective Comprehension Activity" (1991), pp. 331-348.

suficientemente grande, pueden estar razonablemente seguros de que esos alumnos darán esas mismas respuestas. Entonces pueden planificar el tipo de debate que seguramente habrá de producirse. Además, el abanico de respuestas es el medio que utilizan los profesores para satisfacer las necesidades de los distintos alumnos. Lo más probable es que alumnos que son diferentes entre sí comprendan con métodos diferentes y reflexionen sobre la materia a niveles de complejidad diferentes. No todos los alumnos estarán en condiciones de sacar igual provecho de cada clase, y los distintos métodos que se comparten permiten que cada alumno aprenda algo.

4.2.5. EL RESPETO POR LA LECCIÓN

Otro conjunto de ideas se relaciona con la importancia de la lección en el aula. Naturalmente, las lecciones son la forma más común de enseñar. Como bien se sabe en todo el mundo, la enseñanza en las aulas se desarrolla día a día a través de lecciones. En la mayoría de las escuelas, la vida del estudiante gira en torno a una serie de períodos de 45 a 60 minutos que se suceden en el curso del día. Sin embargo, las distintas ideas acerca de la enseñanza llevan a abordar las lecciones de maneras muy diferentes.

En Japón, las lecciones presenciales ocupan un lugar privilegiado en las actividades escolares. Casi podría decirse que son sagradas. Para ellos tienen un carácter análogo al que nosotros les asignamos a las clases magistrales de la universidad y a las ceremonias religiosas de una iglesia. Se presta mucha atención a la forma en que se desarrollan⁸. Se planifican como experiencias completas: como historias que tienen un comienzo, un desarrollo y un desenlace. Su sentido se encuentra en las relaciones entre las partes. Si uno asiste sólo al comienzo de la lección, o la abandona antes de que termine, se pierde el hilo. Para que este tipo de lecciones den buenos resultados, deben ser coherentes. Las partes tienen que estar claramente relacionadas entre sí. Y deben transcurrir libremente, sin interrupciones ni actividades que no vengán al caso. Ahora entendemos bien por qué las lecciones grabadas en Japón nunca sufrieron interrupciones por causas externas, ya sea anuncios por los parlantes, visitas de instructores que querían contar cuántos alumnos se quedaban al almuerzo u otras.

Es fácil comprender por qué las ideas de los japoneses acerca de las matemáticas, el aprendizaje y el papel del profesor llevan a abordar las lecciones de esta manera. De acuerdo con estas ideas, las matemáticas están constituidas por relaciones entre ideas, hechos y procedimientos. Para en-

⁸ Akira Sasaki, *Jugyo kenkyu no kadai to jissen* [Problemas e Implementación del Estudio de Lecciones] (1997).

tenderlas, los alumnos deben analizar los problemas matemáticos y los distintos métodos que pueden utilizarse para resolverlos. Deben enfrentarlos primero para que después puedan sacar provecho de las discusiones que sostendrán sobre los métodos de solución y para que puedan comprender los comentarios sumarios que hará el profesor. Por esta razón, la clase debe relatar una historia coherente con segmentos íntimamente relacionados; el profesor debe elaborar un registro claro de los segmentos a medida que se van desarrollando, a fin de poder establecer relaciones entre ellos; y la lección no puede desviarse ni alterarse con interrupciones.

En los Estados Unidos, la lección se aborda de manera diferente. En vista de que las ideas sobre las matemáticas, el aprendizaje y el profesor son diferentes, ello no debería llamar la atención. Las actividades que constituyen una lección son más modulares y están menos relacionadas entre sí. Puede ser que el tiempo destinado a la ejercitación se dedique a los procedimientos que se demostraron durante ese día, o el día o la semana anteriores. Como se considera que aprender procedimientos depende en gran medida de que se los ejercite, las interrupciones momentáneas, como el ingreso de personas a la sala o actividades no pertinentes, no arruinan la lección. Tal vez sean molestas, pero únicamente disminuyen el número de ejercicios que se realizarán ese día. Así pues, tal vez no resulte sorprendente que en los Estados Unidos casi la tercera parte de las lecciones que observamos se interrumpieron de una u otra manera.

4.3. LA MODIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES CULTURALES

Las actividades culturales son muy estables en el tiempo y no es fácil modificarlas. Esto es así por dos razones. Primero, las actividades culturales son sistemas y éstos pueden ser muy difíciles de cambiar, en especial si se trata de sistemas complejos. La segunda razón es que las actividades culturales están insertas en una cultura más amplia, a menudo de maneras que no son percibidas fácilmente por quienes pertenecen a ella. Si queremos mejorar la enseñanza, hay que individualizar y abordar tanto los aspectos sistémicos como los culturales.

Al igual que otros sistemas complejos, los sistemas de enseñanza se componen de elementos que interactúan entre sí y se refuerzan mutuamente; el todo es mayor que la suma de las partes. Como consecuencia inmediata de este hecho, será difícil, si no imposible, mejorar la enseñanza modificando elementos o características aislados. Dentro de un sistema, todas las características se refuerzan recíprocamente. Si se modifica una de ellas, el sistema se apresurará a “reparar el desperfecto”, tal vez modificando la

característica nueva de manera que opere como lo hacía la antigua. Si todos los profesores de los Estados Unidos comenzaran a utilizar el pizarrón en vez de la proyectora, la enseñanza no cambiaría mucho. Simplemente el pizarrón pasaría a ocupar en el sistema el lugar destinado a las ayudas visuales y, en consecuencia, se utilizaría de la misma manera que la proyectora: para captar y retener la atención de los alumnos.

Este punto se ha escapado en muchos conocidos intentos por reformar la enseñanza en los Estados Unidos. Las reformas parten de indicadores como los señalados en el capítulo anterior y tratan de mejorar la enseñanza influyendo en el nivel del indicador. Por ejemplo, tras comprobar que las matemáticas que se estudian en Japón y los Estados Unidos son más avanzadas, los reformadores propondrían que nuestras escuelas entregaran contenidos más difíciles. O bien, como los profesores japoneses alternan el tiempo entre el trabajo colectivo y el trabajo individual con mayor frecuencia que sus colegas estadounidenses, a lo mejor propondrían que los segmentos pertinentes fueran más breves. Los estudiantes alemanes y japoneses realizan demostraciones, de modo que quizá deberíamos incluirlas en nuestras clases. Las reformas educacionales que se han realizado en nuestro país a menudo han obedecido al deseo de modificar los resultados de indicadores cuantificables como éstos⁹.

Sin embargo, como la enseñanza es un sistema complejo, estos intentos de cambio generalmente no dan resultado. Varios estudios han revelado que, cuando se pide a los profesores que modifiquen aspectos del método didáctico, a menudo los cambian de manera que se ajusten al sistema preexistente, en vez de cambiarlo. El sistema asimila los distintos cambios y los hace desaparecer. Así, aunque los aspectos superficiales parezcan cambiar, la esencia de la instrucción no varía. Cuando esto sucede, el aprendizaje no mejora en la forma prevista y todo el mundo se pregunta por qué¹⁰.

⁹ Uno de los criterios que se han utilizado con frecuencia en las reformas en los Estados Unidos es tratar de modificar la instrucción matemática agregando más elementos, como ser materiales específicos o la solución de problemas. Muchos especialistas estiman que los indicadores proporcionan el plano de las rutas que necesitamos mejorar. Véase, por ejemplo, L. C. Stedman, "International Achievement Differences: An Assessment of a New Perspective" (1997), pp. 4-15. Luego de revisar algunos indicadores de enseñanza de un estudio internacional, Stedman concluye que: "Estas descripciones de nuestras deficiencias pedagógicas son importantes y proporcionan orientaciones claras para modificar nuestros programas de estudios y nuestra enseñanza" (p. 11).

¹⁰ D. Cohen, "Standards-Based School Reform: Policy, Practice, and Performance" (1996); J. W. Guthrie (ed.), *Educational Evaluation and Policy Analysis* (1990) 12 (3), número especial.

Las reformas de los años sesenta, denominadas de las “nuevas matemáticas”, nos brindan un conocido ejemplo. Uno de los aspectos fundamentales de estas reformas fue la modificación de los textos de estudio¹¹. Como la mayoría de los profesores de matemáticas dependen mucho de los textos¹², quizás se pensó que cambiaría la enseñanza con la substitución de un texto por otro. En 1975, transcurrido el tiempo necesario para que tuvieran efecto las reformas, el National Advisory Committee on Mathematical Education encargó un estudio de la enseñanza de las matemáticas en las escuelas. El estudio llegó a la conclusión de que en las escuelas primarias “[l]os profesores están enseñando prácticamente de la misma manera en que les enseñaron a ellos. No aparece prácticamente ninguno de los conceptos, métodos o grandes ideas de las matemáticas modernas”¹³. Hasta los textos escolares pueden zozobrar en el sistema.

Un ejemplo más reciente y personal de la “estabilidad” de los sistemas de enseñanza surgió cuando uno de nosotros trabajaba con un grupo de maestros estadounidenses que estudiaban los videos de las clases de matemáticas en Japón. Después de verlas, un profesor de cuarto grado resolvió cambiar el método tradicional que utilizaba por uno más centrado en la solución de problemas, como el que habíamos visto en los videos. En vez de comenzar la lección con preguntas y respuestas breves como acostumbraba, planteó un problema y pidió a los alumnos que dedicaran diez minutos a resolverlo. Pese a que el profesor ajustó su proceder de manera que coincidiera con lo que hacía el profesor en el video, los alumnos, que no lo habían visto ni habían reflexionado acerca de la participación que a ellos mismos les pudiera caber, no reaccionaron como lo habían hecho los del video. Actuaron en la forma en que lo hacían tradicionalmente. Esperaron que les mostraran cómo resolver el problema. La clase no tuvo éxito. Los alumnos forman parte del sistema.

Los sistemas de enseñanza son mucho más que lo que hace el profesor. Incluyen el medio físico de la sala de clases; los objetivos que se propone el profesor; el material didáctico, incluidos los textos de estudio y los objetivos del distrito escolar o del Estado; el papel que desempeñan los alumnos; la forma en que está programada la jornada escolar, y otros facto-

¹¹ M. J. Bosse, “The NCTM Standards in Light of the New Math Movement: A Warning!” (1995), pp. 177-201; M. V. De Vault y J. F. Weaver, “Forces and Issues Related to Curriculum and Instruction, K-6” (1970), pp. 93-152; A. R. Osborne y F. J. Crosswhite, “Forces and Issues Related to Curriculum and Instruction” (1970), pp. 155-297.

¹² D. J. Freeman y A. C. Porter, “Do Textbooks Dictate the Content of Mathematics Instruction in Elementary Schools?” (1989), pp. 403-421; S. Stodolsky, *The Subject Matters: Classroom Activity in Math and Social Studies* (1988).

¹³ Conference Board of the Mathematical Sciences, *Overview and Analysis of School Mathematics, K-12* (1975). La cita fue tomada de la página 77.

res que influyen en la forma en que los profesores imparten docencia. Lo más probable es que cambiando uno de estos aspectos individuales no se logre el efecto deseado.

Por lo general, tratar de mejorar la enseñanza modificando aspectos específicos no influye mucho, positiva o negativamente. Pero puede resultar contraproducente y empeorar las cosas¹⁴. Cuando se modifican uno o dos aspectos y el sistema trata de funcionar como antes, seguramente lo hará de manera inadecuada. Geoffrey Saxe y sus colegas de la UCLA comprobaron que al pedir a los maestros primarios que enseñaran las fracciones aplicando un plan de estudios innovador, algunos lo hicieron logrando que los alumnos obtuvieran mejores resultados que con el programa tradicional, en cambio otros no lo consiguieron¹⁵. La diferencia obedeció a que a los profesores que tuvieron éxito, el personal del proyecto les había proporcionado información y ayuda que, de acuerdo con la terminología que hemos utilizado, los ayudó a mejorar su *sistema*. Los demás profesores no contaron con esta ayuda y trataron de hacer funcionar el sistema tradicional con el nuevo plan de estudios. Esta combinación no fue muy feliz y no estimuló el aprendizaje. Lo que queremos decir aquí es que tratar de lograr mejoras modificando aspectos aislados no sólo es ineficaz sino que decididamente peligroso.

Bombardear a los profesores con una marea de reformas ineficaces puede tener otro inconveniente: puede aburrir a los profesores. Se les pide una y otra vez que cambien la forma en que hacen x, y o z. Aunque traten de adaptarse a lo que piden los reformadores y adopten uno o dos aspectos nuevos, no lograrán mucho. No notarán grandes mejoras en el aprendizaje. Aunque los profesores crean que están cambiando, básicamente el sistema sigue funcionando como antes. Cambiar constantemente y, sin embargo, obtener los mismos resultados, es desalentador. Puede conducir a un cinismo derrotista. “Una reforma más”, dice el profesor experimentado, “creo que esta vez la pasaré por alto”. Los ajustes rápidos que persiguen cambiar aspectos aislados dejan tras de sí un conjunto de profesores escépticos.

El hecho de que la enseñanza sea cultural sólo complica más las cosas y obstaculiza los esfuerzos por cambiarla. Los conceptos y expectativas culturales ampliamente compartidos que subyacen en la enseñanza se

¹⁴ G. Leinhardt, “On Teaching” (1993), pp. 1-54. Incluso las reformas más manifiestas y bien intencionadas pueden interpretarse equivocadamente como cambios en características aisladas: D. B. McLeod, R. E. Stake, B. Schappelle, M. Mellissinos y M. J. Gierl, “Setting the Standards: NCTM’s Role in the Reform of Mathematics Education” (1996), pp. 13-112.

¹⁵ G. B. Saxe, M. Gearhart y V. Dawson, “When Can Educational Reforms Make a Difference? The Influence of Curriculum and Teacher Professional Development Programs on Children’s Understanding Fractions” (1996), trabajo inédito.

encuentran tan incorporados en la forma en que los profesores ven el mundo, que éstos no logran concebir que sean modificables. Mientras más generalizada sea una idea, menos probabilidades hay de que sea puesta en duda o incluso advertida. Esto tiende a tornar naturales los aspectos más comunes de la enseñanza, al punto que los profesores no se dan cuenta de que lo que hacen en las aulas puede hacerse de otras maneras y piensen: “Las cosas son así”. Aunque alguien quisiera cambiar, se considera que las cosas que parecen tan naturales no son susceptibles de cambio. No es de extrañar que la forma en que enseñamos no haya cambiado durante muchos años.

¿Es imposible cambiar? No nos parece así. Pero debemos asegurarnos de que nuestros esfuerzos por mejorar se presten para modificar actividades *culturales*. Si la docencia fuese una actividad no cultural, podríamos tratar de mejorarla simplemente proporcionando mejor información en los manuales para el profesor, o pidiendo a los especialistas que enseñen las mejores técnicas, o distribuyendo recomendaciones acerca de los métodos didácticos más eficaces. Nótese que esto es exactamente lo que hemos estado haciendo. Hemos estado actuando como si la enseñanza fuese una actividad no cultural.

Si tomáramos en serio la idea de que la enseñanza es una actividad cultural, comenzaríamos el proceso de mejoramiento conociendo mejor los libretos culturales que utilizan los maestros. Para ello hay que comparar libretos, conscientes de que hay otros libretos posibles y percatándonos de que los nuestros tienen elementos que nunca antes habíamos notado. Ser más conscientes de los libretos que utilizamos nos ayuda a darnos cuenta de que obedecen a opciones que hemos adoptado. Es posible que las opciones sean razonables, pero de todas formas son opciones y una vez que hemos tomado conciencia de ello, podemos adoptar otras.

Mejorar los libretos culturales de la enseñanza es un método radicalmente distinto de mejorar las técnicas de los distintos maestros, pero es el criterio que hay que aplicar si se quiere que la enseñanza sea una actividad cultural. Por buenos que sean los profesores, su eficacia dependerá del libreto que utilicen. A largo plazo, para mejorar la enseñanza tenemos que mejorar el libreto.

Naturalmente, es muy distinto saber lo que debe hacerse que llevarlo a la práctica, particularmente cuando se trata de actividades complejas insertas en la cultura. Una vez más, podemos aprender cosas importantes comparando nuestra propia situación con la de otros. En el próximo capítulo examinamos lo que han hecho los japoneses para resolver el dilema de mejorar la enseñanza.

5. MÁS ALLÁ DE LA REFORMA: EL ENFOQUE JAPONÉS PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA EN LA SALA DE CLASES*

Hemos aprendido que la enseñanza no es una destreza sencilla sino más bien una actividad cultural compleja determinada en alto grado por creencias y hábitos que operan en parte fuera del ámbito de la conciencia. El hecho de comprender que la enseñanza es en gran medida una actividad cultural ayuda a explicar por qué, no obstante las constantes reformas, se han observado tan pocos cambios efectivos al interior de las aulas estadounidenses. La naturaleza cultural de la enseñanza también podría servir para explicar por qué las iniciativas tendientes a reformar la educación se han concentrado rara vez en la docencia como tal. La enseñanza es una actividad tan constante dentro de nuestra propia cultura, que incluso somos incapaces de imaginar cómo se la podría modificar, y mucho menos de creer que es preciso cambiarla.

Por otra parte, nuestras investigaciones interculturales han revelado asimismo la existencia de una realidad distinta, aunque no menos importante, en lo relativo a la enseñanza: aun cuando ésta es sumamente constante al interior de una cultura, entre una y otra cultura las variaciones en los métodos didácticos son considerables. Esto significa que la enseñanza podría ser una influencia incluso más poderosa en el aprendizaje de los alumnos que lo que han sugerido algunos estudios. Cuando los estudios se efectúan al interior de las culturas, los efectos de la enseñanza podrían subestimarse, pues probablemente se están comparando métodos que no difieren mayormente entre sí. Las diferencias substanciales en la enseñanza que pueden apreciarse entre culturas distintas sugieren que es posible diseñar y poner en práctica maneras diferentes de enseñar, y que estos cambios sustanciales podrían repercutir poderosamente en el aprendizaje de los alumnos. Lo anterior refuerza nuestra opinión de que los esfuerzos tendientes a mejorar directamente los procesos en la sala de clases pueden traducirse en importantes beneficios para el aprendizaje de los estudiantes.

En este capítulo analizamos abreviadamente la manera en que los reformadores han procurado mejorar la enseñanza en los Estados Unidos, y utilizamos los videos del Tercer Estudio Internacional sobre Matemáticas y Ciencias (Third International Mathematics and Science Study - TIMSS) para determinar el grado de éxito de estas iniciativas. Luego examinamos brevemente un enfoque muy distinto aplicado por Japón para abordar el mejora-

* Capítulo 7: "Beyond Reform: Japan's Approach to the Improvement of Classroom Teaching".

miento de la enseñanza en la sala de clases. El historial japonés de alto rendimiento académico de los alumnos, junto con los métodos de enseñanza contrastantes observados en ese país, nos instan a analizar la forma en que los japoneses encaran la tarea de mejorar su práctica.

5.1. REFORMAS EN LOS ESTADOS UNIDOS: EVIDENCIAS PROVENIENTES DE LA SALA DE CLASES

Si bien la mayoría de las iniciativas de reforma más populares de los Estados Unidos han evitado concentrarse directamente en la enseñanza, existen algunas notables excepciones¹. Una de ellas se inscribe en el ámbito de las matemáticas, donde el Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas (National Council of Teachers of Mathematics - NCTM) ha realizado ingentes esfuerzos para mejorar la enseñanza de las matemáticas en la sala de clases. El NCTM estima que la docencia es un factor de gran importancia cuando se trata de explicar el aprendizaje de las matemáticas por parte de los alumnos, y ha encabezado una campaña de gran alcance destinada a orientar a los profesores hacia prácticas más eficaces.

La estrategia empleada por el NCTM en esta cruzada ejemplifica el empleo de un enfoque común para abordar la reforma en los Estados Unidos. Se convoca a especialistas para que revisen las investigaciones y la experiencia de esta profesión, y para que formulen recomendaciones de cambios, las que luego se trasladan a documentos que son ampliamente difundidos. Uno de dichos documentos, los *Estándares Profesionales para la Enseñanza de las Matemáticas (Professional Standards for Teaching Mathematics)* de la NCTM, presenta una visión muy explícita en cuanto a la manera en que la enseñanza debe cambiar para elevar el nivel de aprendizaje de los alumnos². Los cambios previstos por la NCTM son considerables.

¹ La mayoría de los esfuerzos que se han concentrado en el mejoramiento de la enseñanza de manera sistemática han sido iniciativas experimentales en escala relativamente pequeña que no han tenido repercusión fuera de la restringida comunidad de investigación. Con respecto a la enseñanza de las matemáticas, véase, por ejemplo, E. Fennema, T. P. Carpenter y P. L. y Peterson, "Learning Mathematics with Understanding: Cognitively Guided Instruction" (1989), pp. 195-221; y D. Schifter y C. T. Fosnot, *Reconstructing Mathematics Education. Stories of Teachers Meeting the Challenge of Reform* (1993). La iniciativa del Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas (National Council of Teachers of Mathematics) que describimos aquí es única en cuanto a su gran notoriedad, por lo menos al interior de la comunidad educacional.

² National Council of Teachers of Mathematics, *Professional Standards for Teaching Mathematics* (1991).

Investigar el éxito de estas iniciativas de la NCTM y de esfuerzos similares fue un importante objetivo del estudio basado en videos del TIMSS, cuyas conclusiones son muy interesantes. En primer lugar, las buenas noticias: al parecer los profesores estadounidenses están muy enterados de las reformas propugnadas por el NCTM y otras organizaciones. Les solicitamos a todos los profesores cuyas clases fueron filmadas que, en un cuestionario, calificaran su grado de conocimiento de las actuales ideas sobre los mejores métodos para enseñar matemáticas. La casi totalidad (95%) de los profesores estadounidenses incluidos en la muestra señalaron que estaban “enterados en parte” o “muy enterados” de esas ideas, y la mayoría de ellos declararon haber leído documentos editados por el NCTM u otras publicaciones similares (como el “Marco de Referencia para la Enseñanza de las Matemáticas”, de California). Los profesores no sólo estaban al tanto de las reformas sino que además la mayor parte de ellos sostuvieron que las estaban aplicando en la sala de clases. Cuando se les preguntó si aplicaban o no las reformas en sus clases, y si encontraríamos o no evidencias de ello en los videos que filmamos en sus aulas, el 70% de los profesores estadounidenses que interrogamos respondió afirmativamente. Incluso nos señalaron segmentos específicos de los videos donde podríamos apreciar ejemplos de su aplicación de la reforma.

Sin embargo, aquí es donde terminan las buenas noticias. Cuando observamos los videos, encontramos pocas evidencias de reformas, al menos con las características concebidas por aquellos que las propusieron. Si analizamos la situación en su conjunto podríamos incluso argumentar que las lecciones japonesas ejemplifican mejor las ideas de la actual reforma estadounidense que las propias lecciones norteamericanas. Por ejemplo, en comparación con estas últimas, las lecciones japonesas hacían mayor hincapié en que los alumnos pensarán y resolverán problemas, en los métodos de solución múltiple, y en los tipos de discurso que describían los documentos de la reforma estadounidense. Y esto no es lo peor. Cuando analizamos los segmentos de los videos a los que los profesores se referían como ejemplos de reforma, apreciamos una inquietante confirmación de la sospecha que mencionamos en el capítulo anterior: que la reforma de la enseñanza, tal como la interpretaban algunos maestros, podría dar peores resultados que los métodos que ellos habían estado aplicando anteriormente en el aula.

Por ejemplo, una profesora señaló que el uso de calculadoras era un ejemplo de reforma en su clase. Es cierto que el NCTM recomienda introducir tempranamente la calculadora en el currículo porque, entre otras razones, permite a los alumnos ahorrar tiempo de cálculo, de modo que puedan concentrar su atención en la solución de problemas y en la comprensión de

conceptos. Con todo, ésa no era la manera en que se empleaban las calculadoras en la clase de dicha profesora. A mitad de camino de la solución de un problema sencillo los alumnos necesitaban la respuesta a la operación 1 - 4. “Saquen sus calculadoras”, dijo la profesora. “Ahora, síganme. Presionen la tecla uno. Presionen la tecla menos. Presionen la tecla cuatro. Ahora presionen el signo igual. ¿Qué obtienen?” En este caso, la calculadora era un objeto de distracción y de poca utilidad para la comprensión matemática de los alumnos.

Ejemplos como éste indican que existe un problema en el enfoque estadounidense de la reforma. Los profesores pueden malinterpretar la reforma y modificar características superficiales (por ejemplo, incluir más trabajo grupal; utilizar más material manipulable, calculadoras y problemas basados en situaciones de la vida real; o bien incluir la escritura en la lección), pero no cambian su enfoque básico de la enseñanza de las matemáticas.

Albert Shanker, difunto dirigente de la Federación Estadounidense de Profesores, previó claramente esta posibilidad. Solía narrar la anécdota de un viaje que había hecho años atrás con su esposa, Eadie. Estaban recorriendo un bloque de viviendas en un sector que albergaba a judíos recién llegados de África y países árabes. Shanker refirió lo sucedido de la siguiente manera:

Cuando estábamos recorriendo esta urbanización nos dijeron que la mayoría de estas personas habían residido en tiendas o en viviendas muy primitivas, y que la mayor parte de ellas jamás habían comido en una mesa. Se realizó un esfuerzo concertado para convencerlas de que usaran mesas. Mientras recorríamos la urbanización, nuestros guías sugirieron: “Visitemos a alguna de estas familias y echemos un vistazo a su departamento”. Así fue como golpearon a una puerta y dijeron: “Aquí están el señor y la señora Shanker, de Nueva York; ¿pueden entrar?” Ingresamos y nos encontramos con una familia de Yemen, cuyos miembros estaban comiendo en una mesa, pero ésta se encontraba invertida, con el tablero apoyado en el suelo y las patas hacia arriba³.

Shanker entendía que la enseñanza, al igual que el acto de comer, es una actividad cultural, y que está gobernada por poderosas fuerzas que funcionan en gran medida al margen de la percepción consciente, fuerzas que cambian lentamente a lo largo del tiempo, si es que cambian en realidad. Al igual que los inmigrantes yemeníes, los profesores pueden malinter-

³ Albert Shanker narró esta anécdota durante una reunión del Pew Forum en Jackson Hole, Wyoming, en julio de 1996. Fue reimpressa en un número especial de *American Educator*, Vol. 21, N^{os} 1 y 2 (primavera/verano 1997), p. 37.

pretar las intenciones de los reformadores, introduciendo prácticas que rayan en lo excéntrico. Como lo señalamos anteriormente, los documentos de reforma que concentran la atención de los profesores en las características de una “buena enseñanza”, sin proporcionar los contextos complementarios, podrían en efecto distraer la atención de los objetivos más importantes del aprendizaje de los alumnos. Involuntariamente pueden dar lugar a que los profesores sustituyan los fines por los medios —a que definan el éxito en función de características o actividades específicas en lugar de avances a largo plazo en el aprendizaje. En la medida en que esto ocurra, los planes mejor concebidos por los reformistas tendrán un efecto contrario al esperado. Lejos de resultar beneficiosas o de ser simplemente ignoradas, las recomendaciones de las reformas podrían incluso empeorar la calidad de la instrucción. No somos los únicos investigadores que documentan este fenómeno⁴. Aun así los videos del TIMSS revelan que el problema tiene un alcance nacional.

A primera vista esta aplicación errónea de la reforma parece muy desalentadora: teniendo en cuenta la energía que nosotros como nación hemos empleado en la reforma, resulta chocante comprobar su escasa penetración en la sala de clases. Pero, por otra parte, dada la naturaleza cultural y sistémica de la enseñanza descrita anteriormente, resultaría sorprendente que la reforma *tuviese* éxito, al menos el tipo de reforma que se ha aplicado de manera más generalizada en los Estados Unidos. Las características de la enseñanza recomendadas en documentos como los estándares del NCTM se prestan fácilmente a malentendidos, pues no hacen referencia al sistema de instrucción en el que se inscriben o a las creencias culturales más amplias que las respaldan. Lo anterior permite explicar que los profesores podían estar al tanto de las recomendaciones de las reformas del NCTM, e incluso pensar que las estaban poniendo en práctica en la lección filmada en video, cuando, de hecho, lo que a menudo estaban haciendo era ajustar sólo superficialmente la enseñanza a lo estipulado en las recomendaciones.

La difusión de modelos de enseñanza eficaz por medio de documentos podría resultar si la enseñanza fuera una actividad *no cultural*. Si los profesores aprendieran a enseñar estudiando en libros y memorizando técnicas, las recomendaciones escritas podrían producir el efecto deseado. Sin

⁴ *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 12, N° 3 (1990); G. B. Saxe, M. Gearhart y V. Dawson, “When Can Educational Reforms Make a Difference? The Influence of Curriculum and Teacher Professional Development Programs on Children’s Understanding of Fractions” (1996), trabajo no publicado; D. B. McLeod, R. E. Stake, B. Schappelle, M. Mellissinos y M. J. Gierl, “Setting the Standards: NCTM’s Role in the Reform of Mathematics Education (1996), pp. 13-132.

embargo, todo lo que hemos aprendido indica que la enseñanza es una actividad cultural, y que por consiguiente la redacción y la difusión de documentos de reforma es una manera no realista de mejorar la educación.

¿Cuáles son las alternativas? Inicialmente nos remitimos al sistema de mejoramiento japonés como una posibilidad, debido a los altos niveles de rendimiento de los alumnos nipones y, además, porque se aprecia un contraste tan claro entre los métodos de instrucción japoneses y el nuestro. Pero descubrimos otro motivo para analizar con más detalle el sistema japonés de mejoramiento: éste se basa en la idea de que la enseñanza es una actividad cultural compleja. Del mismo modo en que observamos desde una nueva óptica el método de instrucción estadounidense cuando la comparamos con los métodos de otros países, también podemos utilizar otros sistemas de mejoramiento con el fin de visualizar con mayor claridad las posibilidades en los Estados Unidos.

5.2. ESTUDIO DE LECCIONES: LA ALTERNATIVA JAPONESA A LA REFORMA

No obstante años de reforma, las investigaciones sugieren que la enseñanza en la sala de clases ha cambiado poco en los Estados Unidos. En contraste, las prácticas de instrucción en Japón parecen haber variado notablemente en el curso de los últimos cincuenta años⁵. ¿Qué factores explican esta diferencia? Aun cuando Japón también ha procurado reformar sus prácticas educacionales⁶, los supuestos en cuanto a la manera en que debe funcionar la reforma y los mecanismos creados para ponerla en ejecución son muy distintos de los norteamericanos. Mientras los educadores estadounidenses han tratado de introducir importantes cambios en períodos relativamente cortos —en efecto, la propia palabra *reforma* connota un cambio súbito y en gran escala—, los educadores japoneses han instituido un sistema que conduce a mejoras graduales y progresivas en la enseñanza a lo largo del tiempo. El sistema incluye objetivos de aprendizaje claros para los estudiantes, un currículo compartido, el apoyo de administradores y el trabajo arduo de profesores que luchan por introducir mejoras graduales en su práctica.

Japón les ha asignado a los profesores una responsabilidad primordial en el mejoramiento de la práctica en la sala de clases. *Kounaikenshuu*

⁵ C. Lewis e I. Tsuchida, "Planned Educational Change in Japan: The Shift to Student-Centered Elementary Science" (1997), pp. 313-331.

⁶ N. K. Shimahara, "Educational Reforms in Japan and the United States: Implications for Civic Education" (1997), trabajo presentado durante la reunión anual de la Educational Research Association of Singapur, Singapur.

es la palabra usada para describir el proceso continuo de formación profesional que tiene lugar en la escuela, en el que los profesores japoneses participan una vez que inician su carrera docente. En los Estados Unidos se da por sentado que los maestros son competentes tan pronto como han completado sus programas de formación docente. En Japón no se supone tal cosa. En este país la participación en grupos de formación profesional anclados en la escuela se considera parte del trabajo del profesor. Estos grupos desempeñan una doble función: no sólo proporcionan un contexto dentro del cual se guía y se capacita a los profesores, sino también un laboratorio para crear y someter a prueba nuevas técnicas de enseñanza.

En Japón prácticamente todas las escuelas primarias y del primer ciclo de enseñanza secundaria se dedican al *kounaikenshuu*⁷. El *kounaikenshuu*, que es dirigido por los profesores, consta de una variada serie de actividades que en conjunto constituyen un proceso integral de mejoramiento escolar. Los profesores trabajan juntos en grupos por nivel de curso, en grupos especializados según materias (por ejemplo, matemáticas o disciplinas lingüísticas), y en comités especiales (por ejemplo, el comité de tecnología). Las actividades de estos diversos grupos son coordinadas por un plan de mejoramiento escolar que fija las metas y los temas de interés para las iniciativas de cada año. Un considerable porcentaje de los maestros también participa en grupos que abarcan distritos completos y que se reúnen en las tardes, por lo general una vez al mes. Los profesores dedican cada mes una importante parte de su tiempo al *kounaikenshuu*⁸.

5.2.1. ESTUDIO DE LECCIONES

Uno de los componentes más comunes del *kounaikenshuu* es el estudio de lecciones (*jugyou kenkyuu*). En el estudio de lecciones, regularmente se reúnen grupos de profesores durante largos períodos (que varían desde varios meses hasta un año) para trabajar en el diseño, aplicación, ensayo y mejoramiento de una o varias “lecciones de investigación” (*kenkyuu jugyou*).

⁷ Son menos los establecimientos de enseñanza secundaria que parecen dedicarse al *kounaikenshuu* formalizado; la formación docente tiende a ser más idiosincrásica y a variar más entre una escuela y otra. Lo anterior probablemente se debe, en parte, a la especialización en departamentos de las instituciones de enseñanza secundaria y a las presiones impuestas por los preparativos con miras a los exámenes de admisión [véase M. Yoshida, “Lesson Study: An Ethnographic Investigation of School-Based Teacher Development in Japan” (1999), tesis de doctorado, Universidad de Chicago].

⁸ S. Takemura y K. Shimizu, “Goals and Strategies for Science Teaching as Perceived by Elementary Teachers in Japan and the United States” (1993), pp. 23-33; N. K. Shimahara y A. Sakai, *Learning to Teach in Two Cultures: Japan and the United States* (1995).

Todo parece indicar que el estudio de lecciones es una actividad extremadamente popular y altamente valorada por los profesores japoneses, en especial en el nivel de la enseñanza primaria. Constituye la pieza clave para el proceso de mejoramiento. Un profesor de enseñanza primaria entrevistado por Catherine Lewis e Ineko Tsuchida, investigadores en el área de la educación japonesa, comentó: “No encontrará escuelas sin lecciones de investigación”⁹.

La premisa implícita en el estudio de lecciones es sencilla: si se desea mejorar la enseñanza, el lugar óptimo para hacerlo es en el contexto de una lección en la sala de clases. Si se comienza por las lecciones, desaparece el problema de cómo aplicar en el aula las conclusiones de las investigaciones. Las mejoras se discurren en primer lugar en la sala de clases. Y luego el desafío consiste en identificar los tipos de cambio que mejorarán el aprendizaje de los alumnos en el aula y, una vez identificados los cambios, en compartir estos conocimientos con otros maestros que afrontan problemas similares, o comparten objetivos parecidos, en la sala de clases.

Muy poco se ha escrito en inglés acerca del proceso de estudio de lecciones. Basamos nuestro informe en investigaciones realizadas por Makoto Yoshida, por Catherine Lewis e Ineko Tsuchida, y por N. Ken Shimahara, al igual que en conversaciones informales con profesores y con formadores de docentes en todo Japón¹⁰. La mayoría de nuestros ejemplos específicos se extraerán del trabajo de Yoshida.

En la Escuela Primaria de Tsuta, la escuela de Hiroshima estudiada por Yoshida, el proceso de estudio de lecciones se dividía en trimestres. Durante el primer trimestre los profesores participaron primero en diversas reuniones de todo el cuerpo docente de la escuela para determinar el tema o el punto de interés de las iniciativas anuales de *kounaikenshuu*. Tan pronto como se escogió un tema general los profesores continuaron reuniéndose en grupos, según el nivel de curso, para comenzar a desarrollar el objetivo que les serviría de orientación para su estudio de lecciones durante el año. Como la Escuela Primaria de Tsuta es un establecimiento pequeño, los profesores se dividieron en tres grupos: uno para cursos inferiores, otro

⁹ C. Lewis e I. Tsuchida, “Planned Educational Change in Japan: The Shift to Student-Centered Elementary Science” (1997), pp. 313-331.

¹⁰ *Ibidem*; C. Lewis e I. Tsuchida, “A Lesson is Like a Swiftly Flowing River: How Research Lessons Improve Japanese Education” (1998), pp. 12-17, 50-52; N. K. Shimahara, “The Japanese Model of Professional Development: Teaching as a Craft” (1998), pp. 451-462; N. K. Shimahara y Sakai, *Learning to Teach in Two Cultures: Japan and the United States* (1995); M. Yoshida, “Lesson Study: An Ethnographic Investigation of School-Based Teacher Development in Japan” (1999), tesis de doctorado, Universidad de Chicago, número especial del *Peabody Journal of Education*, 1993, Vol. 68, N° 4.

para los intermedios y otro para los superiores. Las escuelas más grandes podían dividirse en grupos separados para cada curso, con el objetivo de mantener el número de miembros de los grupos en aproximadamente cinco a siete docentes.

Durante el segundo trimestre los grupos de maestros comenzaron a elaborar “lecciones de investigación”. El grupo estudiado por Yoshida se concentró en la comprensión de la resta con préstamo por parte de los alumnos de primer año básico. Los profesores se reunieron semanalmente en las tardes de los jueves por aproximadamente tres a cuatro horas. El rector y el profesor a cargo de la escuela generalmente se sentaban junto a los demás integrantes del grupo y participaban en calidad de miembros ex officio.

5.2.2. ETAPAS EN EL PROCESO DE ESTUDIO DE LECCIONES

Aun cuando la forma del estudio de lecciones varía en todo el territorio japonés, podemos describir las etapas que al parecer tipifican el proceso.

Primera etapa: Definir el problema. El estudio de lecciones es, fundamentalmente, un proceso de resolución de problemas. La primera etapa, por tanto, consiste en definir el problema que motivará y orientará la labor del grupo de estudio. El problema puede comenzar teniendo un carácter general (por ejemplo, despertar el interés de los alumnos por las matemáticas), o bien puede ser más específico (por ejemplo, mejorar el nivel de comprensión de los alumnos en la suma de fracciones con denominadores distintos). A continuación el grupo delinearé y focalizará el problema hasta que pueda ser abordado en una lección específica en la sala de clases.

El problema que los profesores escogen suele ser uno que han identificado en su propia práctica, algo que ha planteado particulares desafíos a sus propios alumnos. No obstante, algunas veces lo plantean autoridades superiores; tal vez se trata de encargados de formular políticas educacionales que procuran que los profesores entreguen su opinión sobre problemas identificados como prioridades nacionales. El Ministerio de Educación puede formular una pregunta general —por ejemplo, cómo podemos ayudar a los estudiantes a depender de ellos mismos— e instar a una muestra de escuelas de todo el país a estudiar el problema en el contexto del estudio de lecciones y a presentar un informe con sus conclusiones. En otras ocasiones, las autoridades administrativas formulan recomendaciones que se espera sean aplicadas por los profesores. Esta combinación de planificación desde arriba hacia abajo y desde abajo hacia arriba es una característica

exclusiva del contexto de la política educacional de Japón y proporciona una conexión directa entre los profesores en las aulas y los funcionarios de educación a nivel nacional.

Segunda etapa: Planificar la lección. Una vez que se ha escogido un objetivo de aprendizaje, los profesores comienzan a reunirse para planificar la lección. Si bien en definitiva será un solo profesor el que va a desarrollar la lección como parte del proceso, esta última es considerada por todos los participantes como un producto grupal. Con frecuencia los profesores comienzan su planificación revisando libros y artículos escritos por otros colegas que han estudiado un problema similar. Según un libro japonés sobre cómo preparar una lección de investigación, para que ésta resulte de utilidad debería concebirse con una hipótesis en mente: alguna idea para ser sometida a prueba y desarrollada en el contexto de la práctica en el aula¹¹. El objetivo no es sólo obtener una lección eficaz sino también comprender por qué y cómo esta lección cumple la función de promover la comprensión entre los alumnos. El plan inicial que elabora el grupo suele presentarse durante una reunión de todo el cuerpo docente de la escuela con el fin de solicitar opiniones críticas. Sobre la base de esa retroinformación se prepara una versión revisada del plan, el cual queda a punto para su aplicación. Este proceso inicial de planificación puede demandar hasta varios meses.

Tercera etapa: Impartir la lección. Se fija una fecha para impartir la lección. Aun cuando habrá un profesor encargado de enseñarla, todos los miembros del grupo participarán de lleno en su preparación. Es posible que la noche anterior el grupo permanezca hasta tarde en la escuela preparando materiales y efectuando un ensayo final, el cual se completa con una representación dramática. El día en que se imparte la clase los demás profesores del grupo abandonan sus cursos para observar cómo se dicta la clase. (Los maestros dejan sus salas sin supervisión de adultos. Dos alumnos designados para que oficien de monitores quedan a cargo de la clase.) Los profesores permanecen de pie o se sientan en el fondo de la sala al iniciarse la lección, pero cuando se solicita a los alumnos que trabajen en su escritorio, los profesores-observadores se pasean por la sala observando y tomando cuidadosas notas sobre lo que los estudiantes están haciendo a medida que avanza la lección. En ocasiones la lección también es filmada para posteriores análisis y debates.

¹¹ Kazuo Orihara (ed.), *Shogakko: Kenkyu Jugyo no Susume Kata Mikata (Enseñanza Primaria: Aplicación y Observación de Lecciones de Investigación)* (1993).

Cuarta Etapa: Evaluar la lección y reflexionar sobre sus efectos.

El día en que se ha impartido la lección, el grupo por lo general permanece en el establecimiento para reunirse después de la jornada escolar. Comúnmente se concede la palabra en primer lugar al profesor a cargo de la lección, quien resume desde su punto de vista la manera en que ella se desarrolló y cuáles fueron los principales problemas que se presentaron. Luego, otros miembros del grupo se refieren, usualmente en términos críticos, a las partes de la lección que les parecieron problemáticas. La atención se centra en la lección, no en el maestro que la impartió; después de todo es un producto colectivo y todos los miembros del grupo se sienten responsables del resultado de su planificación. En efecto, ellos se están criticando a sí mismos, lo cual es importante porque el punto de interés no es el de una evaluación personal sino el de una actividad de perfeccionamiento de la actividad docente.

Quinta etapa: Revisar la lección. A partir de sus observaciones y reflexiones, los profesores miembros del grupo de estudio revisan la lección. Es probable que modifiquen los materiales, las actividades, los problemas planteados, las preguntas formuladas, o todos estos elementos. A menudo fundamentan sus cambios en errores de comprensión específicos manifestados por los alumnos a medida que progresaba la lección.

Sexta etapa: Impartir la lección revisada. Tan pronto como esté preparada la lección revisada, se vuelve a impartir a un curso distinto. A veces la dicta el mismo profesor que la impartió la primera vez, pero por lo general está a cargo de otro miembro del grupo. Además, esta vez se invita a todo el profesorado de la escuela para que asista, lo que resulta muy impresionante en una escuela grande, donde puede haber más profesores agolpados en el aula que alumnos en el curso.

Séptima etapa: Evaluar y volver a reflexionar. Esta vez lo común es que todos los miembros del cuerpo docente participen en una larga reunión. En ocasiones también se solicitará la asistencia de un experto externo. Al igual que antes, se le concede en primer lugar la palabra al profesor que impartió la lección, quien se refiere a lo que el grupo estaba intentando conseguir, entrega su evaluación de cuán satisfactoria fue la lección y qué partes de la misma aún requieren ser reformuladas. Luego los observadores critican la lección y sugieren modificaciones. La lección no sólo se analiza con respecto a lo que aprendieron y comprendieron los alumnos, sino además con relación a problemas más generales planteados

por las hipótesis que orientaron el diseño de la lección. ¿Qué se aprendió, a partir de la lección y su aplicación, en materia de enseñanza y aprendizaje, en términos más generales?

Octava etapa: Compartir los resultados. Toda esta labor se ha concentrado en una sola lección. Pero como Japón es un país con objetivos educacionales y directrices curriculares de carácter nacional, lo que este grupo de profesores ha aprendido tendrá inmediata aplicabilidad para otros profesores japoneses que intentan enseñar los mismos conceptos en el mismo curso. A decir verdad, los maestros que forman parte de un grupo de estudio de lecciones consideran que el hecho de compartir sus conclusiones es un elemento importante de dicho proceso. Ese intercambio puede ocurrir de diversas maneras. Una consiste en redactar un informe, y de hecho la mayoría de los grupos de estudio de lecciones emiten un informe en el que se describe el desarrollo del trabajo colectivo. Estos informes suelen ser publicados en formato de libro, aunque sólo se empleen en la sala de profesores de la escuela. Los leen el cuerpo docente y el rector y, si se estima que revisten suficiente interés, podrían ser remitidos a autoridades educacionales a nivel de prefectura. Si ocurre que un profesor universitario ha colaborado con el grupo, el informe podría redactarse pensando en un universo de lectores más amplio y publicarse por una editorial comercial.

Otro método para compartir los resultados de una clase de investigación consiste en invitar a profesores de otras escuelas para que observen cómo se imparte la versión final de la lección. La escuela de Hiroshima observada por Yoshida es la anfitriona de una “exposición de lecciones” celebrada al final del año escolar, ocasión en la cual se invita a profesores de escuelas de toda la región para que observen las lecciones de investigación que han elaborado en diversas asignaturas. Se trata de una ocasión festiva y se la considera parte importante de la formación profesional de los profesores. Es asimismo uno de los principales medios por los cuales los docentes pueden aprender innovaciones que se están ensayando en otras escuelas.

5.2.3. DE LO QUE HABLAN LOS PROFESORES: UN EJEMPLO DE RESTA SIMPLE

Hemos esbozado el proceso general del estudio de lecciones. Ahora bien, ¿qué hacen efectivamente los profesores durante sus reuniones? En esta sección nos basamos una vez más en el trabajo de Makoto Yoshida, quien permaneció durante un año en un grupo de estudio de lecciones en Hiroshima. Una cosa es afirmar que los maestros “planificaron una lec-

ción”, y otra muy distinta ser testigo del tipo de planificación detallada que tiene lugar al interior de estos grupos. Yoshida retrata claramente esta situación al describir la manera en que un grupo de profesores de enseñanza primaria elemental planificó la lección preliminar para una unidad de primer año de primaria sobre resta simple con el minuendo mayor que diez.

En consonancia con los criterios culturales generales para las lecciones en Japón, la progresión de la lección se determinó en una de las primeras reuniones del grupo. La lección se iniciaría con el planteamiento de un problema. Los alumnos trabajarían con el problema y luego presentarían ante todo el curso sus diversos métodos de solución. A continuación el profesor encabezaría un debate sobre los métodos ideados por los estudiantes, y concluiría la lección resumiendo el concepto que se pretendía que comprendieran los alumnos. Pero esta progresión general sólo era el comienzo de lo que los maestros necesitaban decidir. Según Yoshida, durante las semanas dedicadas a planificar la lección los docentes participaban en detallados debates sobre los siguientes temas:

- El problema con el cual se iniciaría la lección, incluidos detalles como la terminología y las cifras exactas que se emplearían.
- Los materiales que se facilitarían a los alumnos para que intentaran resolver el problema.
- Las soluciones, las reflexiones y las respuestas que podrían esperarse de los alumnos a medida que abordaran el problema.
- Los tipos de preguntas que podrían formularse a fin de estimular la reflexión de los alumnos durante la lección, y la orientación que podría darse a los estudiantes que incurrieran en uno u otro tipo de error en su razonamiento.
- Cómo utilizar el espacio en el pizarrón (los profesores japoneses estiman que organizar el pizarrón es un factor clave para el razonamiento y la comprensión de los alumnos).
- Qué duración asignarle a cada parte de la clase, dentro de un lapso fijo de aproximadamente 40 minutos.
- Cómo manejar las diferencias individuales entre los alumnos en cuanto al nivel de preparación matemática.
- Cómo finalizar la lección. Se considera que éste es un momento clave en el que se puede fortalecer la comprensión de los alumnos.

Durante una de las sesiones iniciales, los profesores japoneses decidieron emplear este problema al comienzo de la lección:

_____ (*nombre del alumno*) recolectó _____ hojas de ginkgo. Luego dibujó _____ retratos de sus familiares en las hojas, un miembro en cada hoja. ¿Cuántas hojas no tenían retratos?

Los profesores coincidieron en la conveniencia de utilizar en el problema el nombre de uno de los alumnos, aunque no habían determinado cuál iba a ser el escogido. Tampoco estaba resuelto el asunto de qué cifras utilizar en el problema, cuestión que dio lugar a una larga serie de debates. La señora Tsukuda, la profesora que había planteado el problema, comenzó formulando los siguientes comentarios, según lo refiere Yoshida:

No hace mucho, la vicerrectora (señora Furumoto) me mostró varios textos de estudio, en todos los cuales se empleaba el 12 y el 9 (por ejemplo, $12 - 9 =$), lo mismo que el 13 y el 9. Lo que se señalaba en la mayoría de los textos era que se comenzaba por introducir el método de resta-suma (*Genkahoo*). En el caso de $13 - 9$, primero se resta 9 de 10 ($10 - 9 = 1$), luego se agrega el residuo que queda en la posición de las unidades (que es 3) a la cantidad ($1 + 3 = 4$). A mi juicio, si se reduce de esta manera la gama de posibilidades (introducir la resta con préstamo enseñando el método de resta-suma), el ejercicio no resulta muy interesante. De manera que el sábado yo sugerí utilizar $15 - 8$, ó $15 - 7$. Pensé que estas operaciones eran un poco más difíciles que $12 - 9$ y $13 - 9$. Con estas cifras saldrán a relucir muchas más ideas o maneras de resolver el problema. Pero después de leer una gran cantidad de libros distintos sobre la materia consideré que, como a esta edad los niños son capaces de conceptualizar en su mente aproximadamente hasta el número 6, deberíamos trabajar con cifras como $11 - 6$.

Los profesores estuvieron de acuerdo en que la elección de las cifras influiría en las estrategias que los alumnos escogerían aplicar cuando intentaran resolver el problema. Pero tenían asimismo otras preocupaciones. Por ejemplo, un profesor deseaba utilizar $12 - 7$ porque ocurría que la familia de uno de sus alumnos, que exhibía un bajo nivel de rendimiento, estaba integrada por siete miembros. Todos opinaron que se trataba de una buena idea. También les gustó el número 12 porque, como ninguno de los alumnos contaba con familias de menos de tres miembros, al restar la cantidad de familiares de 12 sería preciso descomponer 10, lo cual era, por cierto, el objetivo de la lección. Consideraron por un breve período el número 13 en lugar del 12, pero luego se desistieron, como queda de manifiesto en el siguiente diálogo.

- Tsukuda: Bueno, estaba pensando. También consideré usar 13 menos 7, pero en verdad resulta difícil descomponer 7 en 3 y 4.
- Maejima: Ya veo, tú quieres decir conceptualmente.
- Tsukuda: Exacto, conceptualmente es fácil descomponer 6 en 5 y 1, y también es fácil descomponer 7 en 2 y 5, pero es realmente difícil para los alumnos de primer año básico descomponer 7 en 3 y 4.

Una vez que llegaron a un consenso en cuanto a las cifras, se preguntaron cómo podrían lograr que pareciera natural que los alumnos empezaran con el número 12. Decidieron comenzar a abordar el problema pidiéndoles a los estudiantes que seleccionaran a sus doce favoritas entre las hojas que habían recolectado; éstas serían las hojas que los alumnos usarían para tratar de resolver el problema.

De allí el tema del debate se trasladó hacia las distintas estrategias que se esperaba que los alumnos podrían generar. Los docentes consultaron algunos de los manuales para el profesor y encontraron cuatro métodos comunes para resolver problemas sencillos de resta con préstamo. Cada método estaba designado con terminología técnica, que para los profesores resultaba muy familiar (no así para el investigador). La señora Furumoto, quien era la vicerrectora y había trabajado en la escuela apenas un año, se refirió a un estudiante en particular que al parecer utilizaba sólo el método de resta-suma. Señaló que esa situación la inquietaba porque a ella le parecía difícil lograr que los alumnos transitaran desde este método específico hacia el uso de métodos más complejos.

Y así se prolongó el debate durante semanas, abordándose todos los temas enumerados más arriba con un grado de detalle similar al manifestado en el ejemplo. Este tipo de planificación es definitivamente de carácter intelectual; estos maestros están reflexionando detenidamente acerca de las opciones de que disponen y de la manera en que las experiencias que estructuran en sus aulas facilitarán la comprensión de las matemáticas por parte de los alumnos. Se experimenta un verdadero entusiasmo a medida que se desarrolla este proceso, sensación que resulta evidente para quienes observan las reuniones semanales de un grupo de estudio de lecciones.

5.3. REFLEXIONES EN TORNO AL ESTUDIO DE LECCIONES

Desde la perspectiva estadounidense resulta difícil creer que un proceso tan focalizado como el estudio de lecciones pueda ser en realidad la

fuerza impulsora del éxito japonés en el ámbito educacional. “¿Dedicar un año a preparar una sola lección? Jamás podríamos hacer eso acá”, señaló en tono meditativo uno de nuestros colegas. “Se requeriría una eternidad para realizar algún progreso significativo en la enseñanza”. Pese a todo, tal vez sea ése uno de nuestros problemas: al estar apremiados y adoptar la visión de corto plazo debilitamos progresivamente los tipos de mejora gradual de largo plazo que equivalen a un verdadero cambio.

Tras una reflexión podemos identificar una serie de interesantes aspectos del estudio de lecciones que podrían contribuir a su éxito, todos los cuales parecen estar en consonancia con lo que sabemos acerca de la modificación de actividades culturales complejas. Aun así, resulta sintomático que difieran notoriamente de la mayoría de las oportunidades que tienen los profesores estadounidenses para mejorar la enseñanza¹². Vale la pena examinar algunas de estas características.

5.3.1. EL ESTUDIO DE LECCIONES SE BASA EN UN MODELO DE MEJORAMIENTO CONTINUO A LARGO PLAZO

Ya hemos planteado este argumento antes, pero vale la pena insistir en él: el estudio de lecciones es un proceso de perfeccionamiento del cual se espera que produzca pequeñas mejoras graduales en la enseñanza durante períodos prolongados. Se puede afirmar de manera categórica que no es un proceso similar a una reforma.

¹² Descripciones de las oportunidades comunes de formación profesional para profesores estadounidenses se pueden encontrar en D. K. Cohen y H. C. Hill, *Instructional Policy and Classroom Performance: The Mathematics Reform in California* (1998); S. Lubeck, “Teachers and the Teaching Profession in the United States”, pp. 241-318; I. Weiss, *A Profile of Science and Mathematics Education in the United States: 1993* (1994). Existen, sin embargo algunas escuelas y algunos distritos locales donde a los profesores se les han dado oportunidades mucho más propicias para mejorar la enseñanza. Véase, por ejemplo, Cognition and Technology Group at Vanderbilt, *The Jasper Project: Lessons in Curriculum, Instruction, Assessment, and Professional Development* (1997); R. F. Elmore, P. L. Peterson y S. J. McCarthy, *Restructuring in the Classroom: Teaching, Learning, and School Organization* (1996); M. L. Franke, T. P. Carpenter, E. Fennema, E. Ansell y J. Behrend, “Understanding Teachers’ Self-Sustaining, Generative Change in the Context of Professional Development” (1998), pp. 67-80; M. K. Stein, E. A. Silver y M. S. Smith, “Mathematics Reform and Teacher Development: A Community of Practice Perspective” (1998); y J. O. Swafford, G. A. Jones y C. A. Thornton, “Increased Knowledge in Geometry and Instructional Practice” (1997), pp. 467-483. Resulta interesante el hecho de que las actividades descritas en estos informes compartan muchas características con el estudio de lecciones japonés. Ocurre también que los programas exitosos de mejoramiento de la educación en otros países contienen algunos de estos elementos. Véase, por ejemplo, L. Paine y L. Ma, “A Dialogue on Organizational and Cultural Perspectives of Chinese Teachers” (1994), pp. 675-698.

Así pues, en el proceso de estudio de lecciones, tal como se lleva a cabo en Japón, se respeta el hecho de que la enseñanza es una actividad cultural. Ronald Gallimore, quien ha escrito una extensa bibliografía sobre estas materias, sostiene que “las actividades culturales constituyen soluciones históricamente evolucionadas a desafíos de adaptación. Fueron elaboradas a lo largo del tiempo mediante el esfuerzo cooperativo de seres humanos para conseguir una rutina diaria estable. Los cambios en la actividad cultural se efectúan de manera lenta y gradual y se basan en rutinas existentes”¹³. Como la enseñanza es una actividad cultural, no variará de manera rápida o drástica.

5.3.2. EN EL ESTUDIO DE LECCIONES HAY UNA CONSTANTE PREOCUPACIÓN POR EL APRENDIZAJE DEL ALUMNO

En este proceso de estudio de lecciones existe una persistente preocupación por el aprendizaje del alumno. Todos los esfuerzos por mejorar las lecciones son evaluados en función de objetivos de aprendizaje claramente especificados, y las revisiones siempre se justifican con respecto al pensamiento y al aprendizaje de los estudiantes.

Aun cuando esta característica podría parecer obvia y trivial, no es así. Las reformas en los Estados Unidos con frecuencia están ligadas a teorías particulares de la enseñanza o a modas educacionales, y no a objetivos de aprendizaje específicos. Debido a lo anterior, el éxito suele medirse de acuerdo con el grado en que los profesores aplican prácticas recomendadas. Alguien puede ser calificado de buen profesor porque utiliza grupos cooperativos o determinado material manipulable, y no porque el aprendizaje de los alumnos sea satisfactorio.

5.3.3. EL ESTUDIO DE LECCIONES CENTRA LA ATENCIÓN EN EL MEJORAMIENTO DIRECTO DE LA ENSEÑANZA DENTRO DEL CONTEXTO

Al prestar atención a la enseñanza tal como ella ocurre, el estudio de lecciones respeta la naturaleza compleja y sistémica de la docencia, y de ese modo genera conocimientos que pueden emplearse de inmediato. Lo anterior se encuentra en abierto contraste con programas de formación docente de los Estados Unidos, en los cuales se procura tomar conocimientos

¹³ R. Gallimore, “Classrooms Are Just Another Cultural Activity” (1996), pp. 229-250. Cita tomada de la p. 232.

adquiridos en un contexto (por ejemplo, conocimientos generados por investigadores en el área de la educación) y traducirlos al lenguaje del anárquico y complejo mundo de la sala de clases. Por útil que pueda ser la investigación en el ámbito de la educación, resulta notoriamente difícil cerrar la brecha que separa a los investigadores de los educadores. Los profesores japoneses actúan a la vez como maestros e investigadores, de modo que resulta innecesario traducir los términos de unos al lenguaje de los otros.

Lo que permite que el estudio de lecciones siga siendo aplicable al mejoramiento de la enseñanza en las aulas es su concentración en la *lección* como la unidad que debe analizarse y mejorarse. Algunos podrían ver esta preocupación como algo superficial: ¿acaso no existen otros aspectos más importantes en función de los cuales se podrían organizar las indagaciones de los maestros? Pese a lo anterior, el hecho de dedicar la atención a una lección en particular resulta una manera útil de simplificar la labor del grupo, aunque manteniendo al mismo tiempo la complejidad que caracteriza el ambiente de la sala de clases. El desafío de escoger unidades de estudio que conserven los elementos importantes del sistema que pretendemos comprender es un problema clásico que se plantea en las obras de investigación, al cual se suele aludir como el problema de la validez ecológica. Si las unidades escogidas carecen de validez ecológica, los resultados de las investigaciones por lo general no pueden aplicarse de manera extensiva a situaciones de la vida real. A nuestro juicio, las lecciones no tienen validez ecológica. Incluso una sola lección mantiene las complejidades esenciales —currículo, características del alumno, materiales y ambiente físico, entre otros aspectos— que deben tenerse en cuenta cuando procuramos mejorar el aprendizaje en el aula.

La decisión de concentrarse en las lecciones resulta especialmente adecuada en Japón. Puesto que este país cuenta con un sistema educacional centralizado y un currículo nacional, la división del contenido en lecciones se efectúa de manera similar para todos los profesores de un curso y de una materia determinados. Ello significa que los conocimientos generados en una lección o secuencia de lecciones específicas de matemáticas para octavo año, por ejemplo, pueden compartirse en gran medida con profesores de todo Japón que deben impartir las mismas lecciones. Los informes publicados por grupos de estudio de lecciones en los que describen su trabajo y sus repercusiones cuentan con un público lector inmediato entre sus colegas de todo Japón. Muchos de dichos informes, en efecto, se pueden adquirir en librerías del vecindario.

5.3.4. EL ESTUDIO DE LECCIONES ES UNA ACTIVIDAD CONJUNTA

Al trabajar en grupos con el fin de mejorar la instrucción, los profesores son capaces de crear un lenguaje común para describir y analizar la enseñanza en la sala de clases, y para instruirse mutuamente acerca de la enseñanza.

El aislamiento de los maestros estadounidenses, fenómeno descrito con frecuencia, ha dificultado enormemente nuestros debates sobre la enseñanza y por ende nuestra capacidad para mejorarla¹⁴. Los profesores estadounidenses rara vez tienen la oportunidad de observar cómo actúan otros docentes y casi nunca son observados por otros colegas. Cualquiera que sea el motivo que lo explique, la enseñanza en los Estados Unidos se considera una actividad privada, no pública, y las consecuencias de este aislamiento son graves. Los profesores podrían concordar en los debates, por ejemplo, en cuanto a que la “resolución de problemas” debería ser la preocupación central de la clase de matemáticas. Si embargo, en la práctica, diversos profesores podrían tener concepciones absolutamente distintas de lo que supone la “resolución de problemas”. Si bien el término es el mismo, el referente del término es privado y varía de una persona a otra.

Todo lo anterior podría parecer abstracto y académico, pero no lo es. Hace varios años uno de nosotros fue invitado a una escuela por el rector para observar a una de las profesoras de matemática más destacadas del establecimiento. Al entrar en su sala, notamos que los niños del tercer año básico estaban ordenados en grupos, y que la profesora estaba trabajando con uno de dichos grupos. “Imagínense”, decía la maestra, “que por encima de una valla se asomaran ocho orejas de gatitos y que por debajo de ella se observara todo un motón de patitas. ¿Cuántos gatitos hay detrás de la valla?” En cosa de diez segundos se alzaron las manos de todos los niños. Uno de los pequeños, luego de que la profesora le cediera la palabra, respondió: “Cuatro”, a lo cual la maestra replicó: “Correcto”. El proceso se repitió doce veces más con distintos problemas.

Fue a esas alturas de la clase cuando la profesora se aproximó a nosotros y comentó: “¿Acaso no resulta sorprendente el tipo de problemas que los niños están resolviendo?” Nosotros quedamos atónitos. ¿Por qué llamaba a estos ejercicios “resolución de problemas”? ¿Puede considerarse realmente problema un ejercicio que los niños son capaces de resolver en diez segundos? ¿Cómo era posible que ella definiera la resolución de problemas con respecto al problema pero sin relación con el nivel de conoci-

¹⁴D. C. Lortie, *Schoolteacher: A Sociological Study* (1975).

mientos y de aptitud de los alumnos? Ciertamente, no compartíamos con ella la noción de lo que realmente constituye resolver problemas.

Otro beneficio importante de la naturaleza cooperativa del estudio de lecciones es que de él se deriva un proceso de fijación de puntos de referencia que los maestros pueden usar para medir sus propias aptitudes. La colaboración incluye una interacción permanente de métodos de enseñanza eficaces además de observaciones mutuas del trabajo de colegas en el aula. Estas actividades ayudan a los profesores a reflexionar sobre su propia práctica y a identificar los aspectos que pueden mejorarse. Como descubrió la investigadora Catherine Lewis, la colaboración de los profesores puede crear una profunda motivación para introducir mejoras. Una joven maestra a la que ella entrevistó recordaba que, al presenciar una lección impartida por una colega en una clase de primer año básico, rompió en lágrimas: “Sentí tanta lástima por mis propios alumnos. Pensé que sus vidas habrían sido mucho mejores si hubieran asistido a la clase de la otra profesora”¹⁵.

Al mismo tiempo, la naturaleza cooperativa del estudio de lecciones equilibra la autocrítica de determinados profesores con la idea de que el mejoramiento de la enseñanza es un proceso conjunto, y no la jurisdicción o responsabilidad de un profesor aislado. Esta idea está implícita en el hecho de que cuando los profesores japoneses planifican una lección en forma conjunta, consideran el resultado como un producto colectivo cuya propiedad la comparten todos los miembros del grupo. Cuando un maestro imparte la lección y los demás observan, los problemas que surgen se atribuyen generalmente a la lección tal como fue diseñada por el grupo, y no al profesor que la puso en práctica. De manera que a los maestros se les ofrece la posibilidad de ser críticos sin ofender al colega. El debate se puede concentrar más concreta y profundamente en los méritos y en las deficiencias de la lección, y en el proceso de revisarla y perfeccionarla. Esto nos conduce a nuestro argumento final.

5.3.5. LOS PROFESORES QUE PARTICIPAN EN EL ESTUDIO DE LECCIONES CONSIDERAN QUE CONTRIBUYEN AL DESARROLLO DE CONOCIMIENTOS SOBRE LA ENSEÑANZA, ASÍ COMO A SU PROPIA FORMACIÓN PROFESIONAL

Los profesores japoneses consideran que ellos contribuyen tanto a su desarrollo personal como al avance de la profesión. Pocos maestros estado-

¹⁵ C. C. Lewis, “Improving Japanese Science Education: How ‘Research Lessons’ Build Teachers, Schools, and a National Curriculum” (diciembre de 1997), p. 13, trabajo presentado ante la Conferencia sobre formación en matemáticas y en ciencias elementales, Berlín, Alemania.

unidenses sentirían lo mismo. Cuando los docentes norteamericanos asisten a talleres y seminarios de capacitación lo hacen para aprender una nueva actividad o técnica; a la mayoría de ellos no les parecería concebible que pudieran estar contribuyendo a la base de conocimientos de la profesión docente. El motivo por el cual piensan así es que, teniendo en cuenta el actual sistema estadounidense, ellos tienen razón, pues no están realizando esa contribución. En el sistema norteamericano se supone que son los investigadores quienes descubren y recomiendan nuevas prácticas de enseñanza. También se supone que los profesores aplican dichas prácticas en sus aulas, aunque, desgraciadamente, por lo general no lo hacen, para gran desconuelo y decepción de la comunidad de investigación en el ámbito de la educación. Esto, sin duda, prepara el escenario para que se debata sobre el hecho de que la profesión docente atrae a un subgrupo de la fuerza laboral estadounidense cuyas capacidades no son suficientes, y sobre cómo, al parecer, los profesores norteamericanos simplemente no tienen la inteligencia suficiente para hacer lo que les recomiendan los investigadores.

Ahora bien, existe otra posibilidad: tal vez lo que los investigadores les sugieren hacer a los maestros tiene poco sentido en el contexto de un aula real. Es probable que los investigadores sean muy inteligentes, pero no tienen acceso a la misma información que poseen los profesores, ya que estos últimos están en contacto con alumnos reales en el contexto de lecciones reales con objetivos de aprendizaje reales. Para mejorar la enseñanza, los investigadores tienen que conjeturar muchas de las realidades que para los profesores resultan claramente perceptibles. Y es probable que las más de las veces sus deducciones sean erróneas.

Japón ha logrado desarrollar un sistema que no sólo forma maestros sino que además desarrolla conocimientos sobre la enseñanza que son pertinentes en la sala de clases y pueden compartirse entre los miembros de la profesión docente. Los grupos de estudio de lecciones no sólo funcionan en escuelas específicas, sino que además el proceso de diseñar y criticar lecciones de investigación es parte integrante de un contexto más amplio, es decir, de la actividad profesional de maestros e investigadores. Los seminarios profesionales incluyen sesiones en las que los participantes observan lecciones de investigación en escuelas locales y luego regresan a la sede del seminario para participar en mesas redondas sobre las lecciones¹⁶. Si bien algunos seminarios celebrados en los Estados Unidos incluyen visitas de observación a escuelas piloto para unos pocos participantes interesados, el

¹⁶ C. C. Lewis, "Improving Japanese Science Education: How "Research Lessons" Build Teachers, Schools, and a National Curriculum" (diciembre de 1997).

tipo de examen exhaustivo y ampliamente fundamentado de determinadas lecciones, que resulta común en Japón, es casi desconocido en nuestro país.

Mediante el proceso de mejorar las lecciones y compartir con los colegas los conocimientos adquiridos, los profesores experimentan un fenómeno notable: comienzan a percibirse a sí mismos como verdaderos profesionales. Consideran que están contribuyendo a la base de conocimientos que definen la profesión. Y ven esta colaboración como parte integrante de lo que significa ser un profesor. Como señaló una maestra japonesa cuando se le preguntó por qué dedica tantos esfuerzos a tratar de mejorar las lecciones: “¿Por qué investigamos las lecciones? No creo que exista ninguna ley al respecto. Pero si no lo hiciéramos no seríamos profesores”¹⁷.

5.4. CONCLUSIONES

Mediante el mejoramiento gradual de lecciones individuales, y a través de los conocimientos generados y compartidos durante este proceso, el sistema japonés permite el perfeccionamiento constante de los profesores y de la enseñanza. En Japón los educadores pueden analizar en retrospectiva los últimos cincuenta años y considerar que la docencia ha mejorado. En los Estados Unidos no podemos hacer lo mismo. Podemos observar modas y tendencias, altibajos, pero no el tipo de mejoramiento gradual que caracteriza a las verdaderas profesiones.

Resulta claro que necesitamos un sistema de investigación y desarrollo para el mejoramiento permanente y continuo de la enseñanza; ese sistema no existe en la actualidad. Es preciso ir más allá de los modelos de reforma en los que procuramos reemplazar un método de enseñanza por otro distribuyendo las recomendaciones escritas de los especialistas. Al igual que los inmigrantes yemeníes en la anécdota de Shanker, conseguimos que los profesores utilicen nuestras mesas, pero ellos suelen colocarlas al revés. En lugar de ello, tenemos que dar el primer paso para crear un sistema que, con el tiempo, conduzca al mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje en las aulas estadounidenses. Requerimos nuevas ideas para la docencia, ideas como las proporcionadas por los videos de Japón y Alemania. Claro que, en vez de copiar dichas ideas, es menester que las incorporemos en nuestro propio sistema de investigación y desarrollo a fin de perfeccionar la enseñanza en el aula. A su vez, tenemos que aumentar el potencial de los maestros para que asuman una posición de liderazgo en este proceso.

¹⁷ C. C. Lewis, “Improving Japanese Science Education: How ‘Research Lessons’ Build Teachers, Schools, and a National Curriculum” (diciembre de 1997), p. 3.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bosse, M. J. "The NCTM Standards in Light of the New Math Movement: A Warning!" *Journal of Mathematical Behavior*, 14 (1995).
- Cazden, C.; John, V.; y Hymes, D. (eds.). *Functions of Language in the Classroom*. Nueva York: Teachers College Press, 1972.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt. *The Jasper Project: Lessons in Curriculum, Instruction, Assessment, and Professional Development*. Mahwah, N. J.: Erlbaum, 1997.
- Cohen, D. "Standards-Based School Reform: Policy, Practice, and Performance". En H. F. Ladd (ed.), *Holding Schools Accountable: Performance-Based Reform in Education*. Washington, D. C.: Brookings Institution, 1996.
- Cohen, D. K.; y Hill, H. C. *Instructional Policy and Classroom Performance: The Mathematics Reform in California*. Ann Arbor: University of Michigan, 1998.
- Conference Board of the Mathematical Sciences. *Overview and Analysis of School Mathematics, K-12*. Washington, D. C.: 1975.
- Cuban, L. *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms (1890-1990)*. Nueva York: Teachers College Press, segunda edición, 1993.
- De Vault, M. V.; y Weaver, J. F. "Forces and Issues Related to Curriculum and Instruction, K-6". En P. S. Jones (ed.), *A History of Mathematics Education in the United States and Canada: Thirty-Second Yearbook*. Washington, D. C.: National Council of Teachers of Mathematics, 1970.
- Doyle, W. "Academica Work". *Review of Educational Research*, 53 (1983).
- Doyle, W. "Work in Mathematic Classes: The Context of Students' Thinking during Instruction". *Educational Psychologist*, 23 (1988).
- Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 12, N° 3 (1990).
- Elmore, R. F.; Peterson, P. L.; y McCarthy, S. J. *Restructuring in the Classroom: Teaching, Learning, and School Organization*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.
- Fennema, E.; Carpenter, T. P.; y Peterson, P. L. "Learning Mathematics with Understanding: Cognitively Guided Instruction". En J. E. Brophy (ed.), *Advances in Research on Teaching*. Vol. I. Greenwich, Conn.: JAI Press, 1989.
- Fernandez, C.; Yoshida, M.; y Stigler, J. W. "Learning Mathematics from Classroom Instruction: On Relating Lessons to Pupils' Interpretations". *Journal of the Learning Sciences* 2 (4) (1992).
- Fey, J. "Mathematics Teaching Today: Perspectives from Three National Surveys". *Mathematics Teacher*, 72.
- Franke, M. L.; Carpenter, T. P.; Fennema, E.; Ansell, E.; y Behrend, J. "Understanding Teachers' Self-Sustaining, Generative Change in the Context of Professional Development". *Teaching and Teacher Education*, 14 (1) (1998).
- Freeman, D. J.; y Porter, A. C. "Do Textbooks Dictate the Content of Mathematics Instruction in Elementary Schools?" *American Educational Research Journal*, 26 (1989).
- Gallimore, Ronald. "Classrooms Are Just Another Cultural Activity". En D. L. Speece y B. K. Keogh (eds.), *Research on Classroom Ecologies: Implications for Inclusion of Children with Learning Disabilities*. Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum, 1996.
- Griffin, S.; y Case, R. "Rethinking the Primary School Math Curriculum: An Approach Based on Cognitive Science". *Issues in Education*, 3 (1) (1997).
- Guthrie, J. W. (ed.). *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12 (3), número especial. (1990).

- Hatano, G.; e Inagaki, K. "Sharing Cognition Through Collective Comprehension Activity". En L. B. Resnick, J. M. Levine y S. D. Teasley (eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington, D. C.: APA, 1991.
- Hiebert, J., y otros. *Making Sense: Teaching and Learning Mathematics with Understanding*. Portsmouth: N. H., Heinemann, 1997.
- Hoetker, J.; y Ahlbrand, W. P., Jr. "The Persistence of the Recitation". *American Educational Research Journal*, 6 (1969).
- Kyoshiyo Shidosho: Shogakko Sansu 5 nen (Manual para el Maestro: Matemáticas Elementales para el 5º Grado)*. Tokio: Gakkotosho, 1991.
- Leinhardt, G. "On Teaching". En R. Glaser (ed.), *Advances in Instructional Psychology*, Vol. 4. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1993.
- Lewis, C.; y Tsuchida, I. "Planned Educational Change in Japan: The Shift to Student-Centered Elementary Science". *Journal of Educational Policy*, 12 (1997).
- Lewis, C.; y Tsuchida, I. "A Lesson Is Like a Swiftly Flowing River: How Research Lessons Improve Japanese Education". *American Educator*, 22 (4) (1998).
- Lewis, C. C. "Improving Japanese Science Education: How 'Research Lessons' Build Teachers, Schools, and a National Curriculum". Trabajo presentado ante la Conferencia sobre Formación en Matemáticas y en Ciencias Elementales, Berlín, Alemania, diciembre de 1997.
- Lortie, D. C. *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- Lubeck, S. "Teachers and the Teaching Profession in the United States". En "The Education System in the United States: Case Study Findings", borrador, University of Michigan Center for Human Growth and Development, Ann Arbor.
- McLeod, D. B.; Stake, R. E.; Schappelle, B.; Mellissinos, M. Y.; y Gierl, M. J. "Setting the Standards: NCTM's Role in the Reform of Mathematics Education". En S. A. Raizen y E. D. Britton (eds.), *Bold Ventures*. Vol. 3: *Case Studies of U. S. Innovations in Science and Mathematics Education*. Dordrecht: Kluwer, 1996.
- Manaster, A. B. "Some Characteristics of Eighth Grade Mathematics Classes in the TIMSS Videotape Study". *American Mathematical Monthly*, 105 (1998).
- National Center for Education Statistics. *Pursuing Excellence: A Study of U. S.: Eighth-Grade Mathematics and Science Teaching, Learning, Curriculum, and Achievement in International Context*. Washington, D. C.: U. S. Department of Education, 1996.
- National Council of Teachers of Mathematics. *Professional Standards for Teaching Mathematics*. Reston, Va.: National Council of Teachers of Mathematics, 1991.
- Nemser, S. F. "Learning to Teach". En L. Shulman y G. Sykes (eds.), *Handbook of Teaching and Policy*. Nueva York: Longman, 1983.
- Orihara, Kazuo (ed.). *Shogakko: Kenkyu Jugyo no Susume Kata Mikata (Enseñanza Primaria: Aplicación y Observación de Lecciones de Investigación)*. Tokio: Bunkyo-Shoin, 1993.
- Osborne, A. R.; y Crosswhite, F. J. "Forces and Issues Related to Curriculum and Instruction". En P. S. Jones (ed.), *A History of Mathematics Education in the United States and Canada*. Washington, D. C.: National Council of Teachers of Mathematics, 1970.
- Paine, L., y Ma, L. "A Dialogue on Organizational and Cultural Perspectives of Chinese Teachers". *International Journal of Educational Research*, 19 (8) (1994).

- Peabody Journal of Education*, Vol. 68, N° 4 número especial (1993).
- Piaget, J. *To Understand Is to Invent*. Nueva York: Grossman, 1973.
- Resnick, L. B. "The Role of Invention in the Development of Mathematical Competence". En R. H. Kluwe y H. Spada (eds.), *Developmental Models of Thinking*. Nueva York: Academic Press (1980).
- Sasaki, Akira. *Jugyo Kenkyu no Kadai to Jissen (Problemas y Realización del Estudio de Clases)*. Tokio: Kioiku Kaihatsu Kenkyujo, 1997.
- Saxe, G. B.; Gearhart, M.; y Dawson, V. "When Can Educational Reforms Make a Difference? The Influence of Curriculum and Teacher Professional Development Programs on Children's Understanding Fractions". Trabajo inédito, 1996.
- Schifter, D.; y Fosnot, C. T. *Reconstructing Mathematics Education. Stories of Teachers Meeting the Challenge of Reform*. Nueva York: Teachers College Press, 1993.
- Schmidt, W. H.; McKnight, C. C.; y Raizen, S. A. *A Splintered Vision: An Investigation of U. S. Science and Mathematics Education*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1996.
- Schoenfeld, A. H. *Mathematical Problem Solving*. Orlando, Fla.: Academic Press, 1985.
- Shanker, Albert. *American Educator*, Vol. 21, N° 1 y 2, número especial (primavera/verano 1997).
- Shimahara, N. K.; y Sakai, A. *Learning to Teach in Two Cultures: Japan and the United States*. Nueva York: Garland, 1995.
- Shimahara, N. K. "Educational Reforms in Japan and the United States: Implications for Civic Education". Trabajo presentado durante la reunión anual de la Educational Research Association de Singapur, Singapur, 1997.
- Shimahara, N. K. "The Japanese Model of Professional Development: Teaching as a Craft". *Teaching and Teacher Education*, 14 (1998).
- Sirotnik, K. A. "What You See Is What You Get: Consistency, Persistency, and Mediocrity in Classrooms". *Harvard Educational Review*, 53 (1983).
- Stedman, L. C. "International Achievement Differences: An Assessment of a New Perspective". *Educational Researcher*, 26 (3) (1997).
- Stein, M. K.; Silver, E. A.; y Smith, M. S. "Mathematics Reform and Teacher Development: A Community of Practice Perspective". En J. Greeno y S. Goldman (eds.), *Thinking Practices in Mathematics and Science Learning*. Mahwah, N. J.: Erlbaum, 1998.
- Stigler, J. W.; Gonzales, P.; Kawanaka, T.; Knoll, S.; y Serrano, A. *The TIMSS Videotape Classroom Study: Methods and Findings from an Exploratory Research Project on Eighth Grade Mathematics Instruction in Germany, Japan and the United States*. Washington, D. C.: National Center for Education Statistics (www.ed.gov/NCES), 1999.
- Stodolsky, S. *The Subject Matters: Classroom Activity in Math and Social Studies*. Chicago: University of Chicago Press, 1988.
- Swofford, J. O.; Jones, G. A.; y Thornton, C. A. "Increased Knowledge in Geometry and Instructional Practice". *Journal for Research in Mathematics Education*, 28 (1997).
- Takemura, S., y Shimizu, K. "Goals and Strategies for Science Teaching as Perceived by Elementary Teachers in Japan and the United States". *Peabody Journal of Education*, 68 (4) (1993).
- Thompson, A. G. "Teachers' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of Research". En D. A. Grouws (ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. Nueva York: Macmillan, 1992.

- Weiss, I. *A Profile of Science and Mathematics Education in the United States: 1993*. Chapel Hill, NC.: Horizon Research, Inc., 1994.
- Wideen, M.; Mayer-Smith, J.; y Moon, B. "A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Enquiry". *Review of Educational Research*, 68 (1998).
- Yoshida, M.; Fernandez, C.; y Stigler, J. W. "Japanese and American Students' Differential Recognition Memory for Teachers' Statements During a Mathematics Lesson". *Journal of Educational Psychology*, 85 (1993).
- Yoshida, M. "Lesson Study: An Ethnographic Investigation of School-Based Teacher Development in Japan". Tesis de doctorado, Universidad de Chicago, 1999. □

REGULACIÓN POR EMPRESA EFICIENTE: ¿QUIÉN ES REALMENTE USTED?*

Álvaro Bustos, Alexander Galetovic

En este trabajo se analizan los fundamentos de la regulación por “empresa eficiente” (utilizada en Chile por casi dos décadas) y las fórmulas que se emplean para fijar los precios de sanitarias, distribuidoras eléctricas y empresas dominantes de teléfonos. Se muestra que la regulación por empresa eficiente implica tarifificar a costo medio de largo plazo, lo óptimo cuando la empresa se debe autofinanciar; lo que no ocurre, sin embargo, con la regulación por tasa de retorno y el *price cap*, que son las alternativas más conocidas a la regulación por empresa eficiente. Por otro lado, también se muestra que tanto en la regulación por empresa eficiente como en la regulación por *price cap* el período fijo y exógeno entre fijaciones de tarifas estimula la eficiencia productiva.

ÁLVARO BUSTOS. Estudiante de doctorado en Princeton. Department of Economics, Princeton University, Fisher Hall, Princeton, NJ 08544, Estados Unidos. Email: abustos@princeton.edu.

ALEXANDER GALETOVIC. Profesor Asociado del Centro de Economía Aplicada (CEA), Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile. Av. República 701, Santiago. Email: agaleto@dii.uchile.cl.

* Este trabajo fue encargado por el Ministerio de Economía. Su contenido, sin embargo, es de nuestra exclusiva responsabilidad y no compromete de manera alguna al Ministerio. Agradecemos a Gabriela Ahumada, Ignacio Almarza, Roberto Baltra, Ronaldo Bruna, Juan Cembrano, Andrés Gómez-Lobo y Alejandro Medina por sus útiles conversaciones, y a José Tomás Morel, Hugh Rudnick, Eduardo Saavedra, así como a un árbitro anónimo y a los participantes del seminario organizado por el Ministerio de Economía en abril de 2001, por sus comentarios y observaciones.

Se señala que las fórmulas para fijar las tarifas y los procedimientos que se siguen suponen que el regulador tiene información suficientemente precisa para determinar los costos de la empresa eficiente sin necesidad de usar información de la empresa real. Sin embargo, tanto la teoría moderna de la regulación como la práctica indican que los precios no se pueden fijar sin usar información que sólo tiene la empresa real.

El modelo que se desarrolla en este trabajo permite examinar qué se ganaría reemplazando a la regulación por empresa eficiente por un *price cap*. Se concluye que el *price cap* también requiere amplia información de la empresa real. Por lo tanto, por el momento se recomienda poner el énfasis en mejorar los procedimientos que se siguen para regular, y no en sustituir el mecanismo de regulación.

1. INTRODUCCIÓN

La médula de la regulación de servicios públicos chilenos es el concepto de “empresa eficiente” —una empresa que produce la cantidad demandada al mínimo costo técnicamente posible—. Aunque la regulación por empresa eficiente ha sido usada en Chile por casi 20 años, todavía existe bastante controversia sobre sus detalles conceptuales. Por ejemplo, en las últimas fijaciones tarifarias de telecomunicaciones y sanitarias, reguladores y empresas disputaron agriamente sobre la manera correcta de incorporar la depreciación en el cálculo de tarifas. Este trabajo presenta un modelo simple que permite analizar consistentemente los fundamentos microeconómicos de la regulación por empresa eficiente; la compara con sus alternativas más conocidas, la regulación por tasa de retorno y el *price cap*; y examina en qué medida las fórmulas que se usan para fijar los precios de sanitarias, distribuidoras eléctricas y empresas dominantes de teléfonos materializan correctamente los principios microeconómicos que las sustentan¹. Uno de los aportes del trabajo es mostrar la estructura y fundamento común que tiene la regulación chilena de servicios públicos.

El modelo parte de la condición de sustentabilidad que debe respetar cualquier mecanismo de regulación, a saber que el valor presente de los flujos de caja generados por los activos invertidos por la empresa regulada deben cubrir los costos de inversión. La particularidad de la regulación por empresa eficiente es que los precios se fijan directamente a partir de esa condición, lo que implica tarificar a costo medio de largo plazo, habida consideración de la naturaleza intertemporal del problema. Como es sabido,

¹ En adelante, los términos “sanitaria” y “empresas de agua” significan lo mismo.

esto es óptimo cuando la empresa debe autofinanciarse; pero además, mostramos que esta condición es muy similar a la condición que determina los precios en mercados competitivos. En gran medida, la fórmula utilizada para fijarle la tarifa a cada uno de los servicios aplica esta condición, lo que le da una estructura común a la regulación de monopolios chilena que está basada en sólidos principios microeconómicos básicos.

Por contraste, tanto la regulación por tasa de retorno como el *price cap* (los mecanismos alternativos más conocidos) utilizan la condición de sustentabilidad meramente como una restricción. Extendiendo el modelo de Newbery (1997) demostramos que existen múltiples trayectorias de precios que son sustentables, cada una determinada por la trayectoria temporal de la depreciación contable de los activos autorizados; sin embargo, sólo una de ellas es eficiente. Conceptualmente, esta es la principal diferencia entre la regulación por empresa eficiente y sus alternativas. El modelo también permite apreciar que la condición de sustentabilidad obliga a valorar los activos a costo histórico, independientemente de si se regula por tasa de retorno o *price cap*. De esta forma, el estímulo a la sobreinversión es muy similar con ambos mecanismos.

Aunque en este trabajo no detallamos los defectos de la regulación por empresa eficiente, nuestro análisis nos lleva a concluir que éstos no son conceptuales sino principalmente prácticos, y se deben a que las fórmulas usadas para fijar tarifas y los procedimientos que se siguen suponen que el regulador tiene información suficientemente precisa para determinar los costos de la empresa eficiente sin necesidad de usar información de la empresa real. Sin embargo, la teoría moderna de la regulación y la práctica en Chile muestran que los precios no se pueden fijar sin la empresa real, porque la información es asimétrica^{2,3}. El modelo que desarrollamos permite examinar qué se ganaría reemplazando a la regulación por empresa eficiente por un *price cap*. Nuestra conclusión es que *price cap* también requiere amplia información de la empresa real. Por eso sugerimos que por el momento se debiera poner el énfasis en mejorar los procedimientos que se siguen al regular y no en sustituir el mecanismo de regulación. El peso de la prueba debería recaer en quienes creen que el camino correcto es sustituir la regulación por empresa eficiente por un *price cap*.

El resto del trabajo se organiza de la siguiente manera. En la sección 2 relatamos brevemente los orígenes de la regulación por empresa eficiente para conocer los problemas prácticos que tenían al frente quienes diseñaron

² El problema de la información asimétrica consiste en que no se puede regular sin información de la empresa real, pero ésta tiene incentivos a manipularla estratégicamente para lograr precios que se acerquen a los monopolícos.

³ Por ejemplo, véase Ministerio de Economía (2000), Serra (2000), Tabja (1997) y Galetovic y Sanhueza (2002).

las regulaciones. En la sección 3 desarrollamos un modelo simple de la regulación por empresa eficiente. La sección 4 se aplica el modelo para evaluar las fórmulas tarifarias que se usan en la práctica. La sección 5 concluye comparando *price cap* con empresa eficiente.

2. LOS ORÍGENES DE LA REGULACIÓN POR EMPRESA EFICIENTE⁴

La regulación por empresa eficiente fue concebida a principios de los ochenta y su origen se entiende en gran medida como respuesta a tres problemas concretos de las empresas públicas de la época. Primero, hasta ese entonces los monopolios de electricidad y teléfonos se habían regulado por tasa de retorno, y los defectos de este mecanismo, particularmente su estímulo a la sobreinversión y el escaso incentivo a controlar costos, ya se conocían (de hecho, aparecen mencionados en *El Ladrillo*, el plan económico de los Chicago Boys). Segundo, en Chile los gobiernos venían fijando precios populistas al menos desde los años 30. Esto había desalentado la participación de empresas privadas en esos sectores y transformado a las empresas públicas que las sustituyeron en frecuentes demandantes de subsidios estatales, debilitando aún más cualquier estímulo a la eficiencia y causando problemas fiscales recurrentes. Tercero, el gobierno no tenía técnicos capaces de regular a sus propias empresas. Los monopolios estatales eran a la vez productores y reguladores, con el evidente conflicto de interés asociado.

Se usaron varios mecanismos para resolver conjuntamente estos problemas. Para forzar a las empresas a ser eficientes y limitar su poder de mercado el regulador les fijaría precios de acuerdo a los costos de una empresa “modelo” o “eficiente”, diseñada desde cero y sin considerar a la empresa real. La empresa real obtendría una rentabilidad normal sólo si era capaz de emular a la empresa eficiente y, en adelante, los costos de la ineficiencia serían asumidos por los dueños de la empresa, no por los usuarios o los contribuyentes. Pero quedaba el problema de la discrecionalidad y la politización de la regulación. Éste, se pensaba, se solucionaría limitando drásticamente las atribuciones del regulador con una ley y un reglamento detallados que indicarían la metodología que debía usarse para calcular las tarifas, la periodicidad con que debía hacerse y el procedimiento que debía seguirse en cada fijación tarifaria. Al mismo tiempo, esta ley detallada basada en una empresa ficticia le permitiría al gobierno regular a sus propias empresas aun si los técnicos no querían cooperar.

⁴ Esta sección está basada en Galetovic y Sanhueza (2002).

Vale la pena enfatizar este último punto: las leyes regulatorias chilenas se hicieron cuando el problema inmediato que tenían al frente quienes las diseñaron era el de un dueño que no sabe qué están haciendo sus gerentes —lo que los economistas llaman el problema del agente y el principal—. Este problema se parece mucho al de regular a una empresa privada, pero también tiene diferencias importantes. Una de ellas es que los efectos patrimoniales de las decisiones regulatorias, centrales cuando la empresa es privada, son mucho menos relevantes cuando se trata de empresas estatales. La razón es que, con las salvedades conocidas, las empresas privadas quieren aumentar sus utilidades. Cuando se trata de monopolios, cada peso adicional en la tarifa se traduce en mayores utilidades. En cambio, quienes controlan a las empresas públicas (ejecutivos, sindicatos, partidos, etc.) no se benefician directamente con las utilidades, porque no las reciben como dividendos. El gran problema de las empresas públicas es que sus controladores obtienen gran parte de sus beneficios del control a través de ineficiencias que aumentan los costos reales (sobredotación, sueldos más altos que los del mercado para la generalidad de los trabajadores, condiciones de trabajo relajadas, etc.). Por lo tanto, el incentivo de quienes controlan una empresa estatal no es *declarar* costos mayores que los efectivos para aumentar los precios, sino tener costos más altos que los eficientes e impedir que exista un referente externo que permita compararlos con un estándar eficiente. Si a esto se le suma que históricamente en Chile el problema había sido que las tarifas se fijaban por debajo de los costos, se entiende por qué el énfasis no se puso en reducir la asimetría de información sino en evitar que las tarifas y los costos fueran *gruesamente* ineficientes.

La aplicación de este modelo tecnicizó la regulación a niveles desconocidos hasta ese entonces en Chile y permitió privatizar la industria eléctrica y los teléfonos a fines de los años ochenta. Pero con el tiempo se ha hecho evidente que en la práctica la empresa eficiente no se puede modelar sin información provista por la empresa real. El problema es que, como ya sabemos, es la empresa real quien conoce los costos, la tecnología y la demanda que enfrenta, no el regulador (lo que se conoce por “información asimétrica”). Por eso, si bien en teoría el punto de referencia para las fijaciones tarifarias es una empresa modelo independiente de la empresa real, en la práctica el punto de referencia es la empresa real menos las ineficiencias más evidentes. Nótese que esto es, cuan más cuan menos, lo apropiado si se trata de regular empresas públicas, porque, como se dijo, en ellas el principal problema son las ineficiencias gruesas. Sin embargo, la “empresa real menos ineficiencias gruesas” no es lo apropiado cuando la

empresa quiere inflar costos para lograr mayores tarifas. Y como los marcos regulatorios introducidos durante los años 70 y 80 se construyeron a partir de la premisa que el regulador podía calcular los parámetros relevantes de la empresa eficiente y la demanda sin mayor participación de la empresa real, no se establecieron procedimientos para obligar a las empresas a entregar información de buena calidad.

En las secciones siguientes —3 y 4— mostraremos que los defectos de la regulación por empresa eficiente no son conceptuales —de hecho, mostramos que la regulación por empresa eficiente es “óptima” y que los conceptos microeconómicos que la sustentan son aplicados consistentemente por las leyes de cada sector—. Más aún el modelo que desarrollamos muestra que *price cap* comparte algunos de los problemas prácticos de la regulación por tasa de retorno, que la regulación por empresa eficiente resuelve. Esto nos permitirá, en la sección 5, poner en perspectiva la sugerencia que se ha hecho con alguna insistencia, en el sentido que sería conveniente sustituir a la regulación por empresa eficiente por *price cap*.

3. LOS FUNDAMENTOS DE LA REGULACIÓN POR EMPRESA EFICIENTE

El fundamento de la regulación por empresa eficiente ha sido formalizado pocas veces. En esta sección desarrollamos un modelo simple que lo resume y permite comparar la regulación por empresa eficiente con los mecanismos de regulación alternativos más usados, la regulación de la tasa de retorno y el *price cap*⁵. La sección termina con tres aplicaciones del modelo.

3.1. UN MODELO SIMPLE

Supóngase que para proveer $q = Q(p)$ unidades demandadas al precio p se necesitan $K(q)$ unidades de capital e incurrir en un costo variable pero constante de c pesos por unidad. La vida útil del capital es de T años al cabo de los cuales pierde toda utilidad. Si el costo de capital es r , el valor presente neto de las utilidades generadas por una industria que invierte $K(q)$ en $t = 0$ es

$$VP_0 \equiv \int_0^T (p_t - c)Q(p_t)e^{-rt} dt - K(q). \quad (3.1)$$

⁵ El modelo extiende lo desarrollado por Newbery (1997).

La expresión (3.1) es simplemente una identidad contable que no depende de la estructura del mercado. Sin embargo, es posible transformarla en una teoría si además indicamos cómo se determina p_r . Un caso particularmente relevante es cuando $K(q)$ es igual a $k \cdot q$, con k fijo y los retornos a escala son constantes. En ese caso la industria será competitiva y en equilibrio

$$VP_0 = (p - c) \int_0^T e^{-rt} dt - k = 0; \tag{3.2}$$

o bien, definiendo $R \equiv \int_0^T e^{-rt} dt$ y despejando

$$p = c + \frac{k}{R},$$

vale decir, el precio es igual al costo medio de largo plazo que coincide con el costo marginal. La razón, es bien sabido, es que si el precio está por sobre $c + \frac{k}{R}$ se estimula la entrada, mientras que si cae por debajo saldrá capital a medida que se completa su vida útil.

El equilibrio competitivo satisface tres propiedades. Primero, el valor de la unidad marginalmente consumida es igual al costo marginal de largo plazo, lo que se conoce por *eficiencia asignativa*. Segundo, el bien o servicio se produce al mínimo costo, porque las empresas adoptan la tecnología más eficiente; esto se conoce por *eficiencia productiva*. Tercero, como se desprende la condición (3.2), las empresas cubren exactamente sus costos económicos de largo plazo, es decir son *sustentables* (o, lo que es lo mismo, el costo medio y marginal de largo plazo coinciden). Es sencillo demostrar (véase la sección 3.4) que esta condición se satisface para cualquier proyecto, independientemente del momento del tiempo en que entre al mercado.

La regulación chilena de monopolios naturales se basa en “emular la competencia”. Su punto de partida es la condición

$$Q(p)(p - c) \int_0^T e^{-rt} dt - K(q) = 0; \tag{3.3}$$

es decir, en el largo plazo el precio debe ser tal que la empresa cubra sus costos económicos, el análogo de la condición (3.2). Sin embargo, hay tres diferencias con un mercado competitivo. Primero, si hay economías

de escala ($\frac{K'}{K}q > 1$) y el precio es igual al costo marginal de largo plazo, la empresa no cubre sus costos⁶. La solución es fijar p igual al costo medio,

$$p = c + \frac{K(q)}{Q(p) \cdot R}, \quad (3.4)$$

lo que, se verá más adelante, es reconocido explícitamente por las leyes respectivas. Se puede demostrar que cobrar el costo medio es óptimo (vale decir, es eficiente productiva y asignativamente) sujeto a la restricción que la empresa se autofinancie —lo que también se conoce como solución de Ramsey-Boiteaux.

La segunda diferencia con un mercado competitivo es que para fijar p el regulador necesita estimar los costos de operación (c), la tasa de retorno (r) y el costo del capital y las inversiones (K), porque no son cantidades que se determinen en un mercado. Y es aquí donde quienes diseñaron las leyes eléctrica y de telecomunicaciones de 1982 introdujeron una de sus innovaciones centrales. Las tarifas deberían fijarse para cubrir los costos de operación e inversión de una empresa “eficiente” o modelo, no de la empresa real.

¿Qué es una empresa eficiente? La definición más apropiada aparece en la ley de telecomunicaciones: una empresa eficiente es aquella que

[...] opere con los costos indispensables para proveer los servicios [...] sujetos a regulación tarifaria, en forma eficiente, de acuerdo a la tecnología disponible y manteniendo la calidad establecida para dichos servicios⁷.

La ley eléctrica agrega que la empresa eficiente “[...] opera en el país”⁸, y la ley sanitaria precisa que se deben tener en cuenta “[...] las restricciones geográficas, demográficas y tecnológicas en las cuales deberá enmarcar su operación”⁹. En otras palabras, la empresa eficiente opera a

⁶ El costo total de producir q unidades durante T años es $qcR + K(q)$. El costo marginal de una unidad adicional es, por tanto,

$$\frac{1}{R} \frac{\partial C}{\partial q} = c + \frac{K'(q)}{R} < c + \frac{K(q)}{qR}$$

$$\text{si } \frac{K'}{K} q > 1.$$

⁷ Artículo 30° A y C, Título V, Ley 18.168 de 1982.

⁸ Artículos 294 a 296 del DFL N° 1 de 1982.

⁹ Artículo 27° del DFL N° 70 de 1988.

mínimo costo con la mejor tecnología disponible en ese momento y los estándares de calidad de servicio exigidos por la ley, pero adaptándose a las propiedades de la geografía y la demanda en cada área de servicio. Nótese que esto coincide exactamente con las condiciones de un mercado competitivo: quien entra (y por ende, determina el precio) lo hará con la mejor tecnología disponible, pero restringido por las propiedades objetivas de la geografía y la demanda.

La tercera característica de la regulación por empresa eficiente es que, tal como en un mercado competitivo, los precios se deducen de una condición de largo plazo (la condición [3.3]) que no depende de la vida útil que les quede a los activos existentes en un momento dado. Sin embargo, en un mercado competitivo esto ocurre espontáneamente porque el precio lo determina el costo de largo plazo en que incurriría alguien que agregue capacidad suficiente para producir la unidad marginal. En un mercado regulado, por contraste, esta condición debe ser impuesta por el regulador.

3.2. INFORMACIÓN ASIMÉTRICA, EXTRACCIÓN DE RENTAS E INCENTIVOS

En rigor, el regulador debería diseñar la empresa eficiente con independencia de las condiciones de la empresa real. Pero esto ignora un hecho básico, a saber que la empresa conoce los parámetros de costos y de la demanda con mayor precisión que el regulador —lo que se conoce por “asimetría de información”—. Esto implica que de una u otra forma el regulador deberá “preguntarle” a la empresa sobre la magnitud de los parámetros relevantes. Sin embargo, existe un claro conflicto de interés, porque la empresa no querrá anunciar que sus costos son bajos o la demanda alta si cuando lo hace se le fijan precios más bajos. Como se puede apreciar de la condición (3.4), el precio fijado es más alto mientras menor sea la demanda proyectada, mayor el stock de capital requerido por la empresa eficiente, mayor el costo de operación y menor la vida útil supuesta a los activos. En todos los casos, es razonable pensar que la empresa tiene información más precisa que el regulador. Un resultado fundamental de la teoría de la regulación debido a Baron y Myerson (1982) indica que es imposible limitar por completo el poder monopólico de la empresa cuando la información sobre estos parámetros es asimétrica. Aun si se regula óptimamente, la empresa obtendrá rentas y el precio fijado será mayor que el costo medio de largo plazo.

En segundo lugar, la eficiencia de la empresa no depende sólo de la “tecnología” que use sino también de cómo se gestiona. Gestionar mejor es

más caro y requiere más esfuerzo que gestionar mal y por eso el nivel de eficiencia dependerá de los incentivos que enfrente la empresa. Sin embargo, si ésta sabe que las mayores eficiencias se trasladarán completamente a menores precios, no tendrá incentivos para esforzarse y actuar diligentemente. En principio esto debería resolverse si el regulador diseña la empresa eficiente suponiendo que está bien gestionada, porque la empresa mal gestionada perdería plata. Pero, nuevamente, el regulador depende de la empresa para averiguar en qué consiste una buena gestión porque es incapaz de observar, mucho menos medir, el esfuerzo y la diligencia. Laffont y Tirole (1993) han mostrado que en ese caso existe un *trade off* entre limitar la renta de la empresa (a lo que se le suele llamar “extracción de rentas”) y estimularla para que sea eficiente productivamente. Sólo si la empresa se queda con parte de las mayores utilidades debidas a la mejor gestión tendrá incentivos para ser eficiente. Pero esto implica fijar precios mayores que el costo medio de largo plazo.

Las leyes regulatorias chilenas ignoran casi por completo que es imposible prescindir de la empresa real en la práctica. Quizá con la excepción de las leyes que regulan a las empresas sanitarias, los procedimientos para regular son gruesamente inadecuados y tienden a exacerbar la asimetría de información sobre los parámetros de costos, capital y la demanda que naturalmente existe entre la empresa y el regulador. Por contraste, resuelven razonablemente bien el problema de estimular la gestión eficiente, porque los precios se mantienen fijos, según el sector, por cuatro o cinco años. Así, las mayores utilidades debidas a mejoras en productividad alcanzadas durante un período tarifario quedan en el bolsillo de la empresa, al menos hasta la siguiente fijación de precios.

Se suele afirmar que en Chile los incentivos a ser eficiente provienen de que los precios se fijan para cubrir los costos de una empresa eficiente, pero esto es sólo parcialmente correcto. Como se desprende de la condición (3.3), la empresa eficiente se usa principalmente para acercar los precios al costo medio de largo plazo y extraer la renta monopólica, tarea que nunca se podrá completar cuando la información es asimétrica. El estímulo a la gestión eficiente lo da principalmente el período tarifario fijo y exógeno. Fijar las tarifas para financiar a una empresa eficiente estimula la eficiencia sólo en la medida que la empresa real anticipe que las ineficiencias no serán traspasadas a precios —lo que no ocurre necesariamente si la empresa modelo termina siendo parecida a la real a consecuencia de las asimetrías de información.

3.3. LA REGULACIÓN POR EMPRESA EFICIENTE COMPARADA

Existen dos alternativas a la regulación por empresa eficiente, la tasa de retorno y el *price cap*. En esta sección las describimos brevemente y comparamos sus fortalezas y debilidades.

Regulación por tasa de retorno. La regulación por tasa de retorno consiste en fijar precios que le garanticen a la empresa ingresos suficientes para cubrir los costos de operación observados y la depreciación, y además obtener un retorno r sobre el activo invertido. La tasa de retorno se suele calcular ponderando el costo del capital y la deuda y se fija en un nivel “razonable”. Típicamente, los precios son determinados en dos etapas. En la primera se calculan los ingresos necesarios para cubrir los costos, los que se estiman a partir de información histórica de un período de referencia. En esta etapa el regulador discute con la empresa acerca de cuáles costos son aceptables y acerca de cómo medir el stock de capital que será la base sobre la cual se calculará el retorno, discusión que suele ser particularmente controversial. En la segunda etapa se fija el nivel de los precios que sea consistente con los ingresos necesarios para obtener la tasa de retorno deseada y los precios relativos entre distintos servicios regulados.

Para compararla con la regulación por empresa eficiente es conveniente partir notando que garantizar una tasa de retorno r sobre los activos requiere fijar el precio de modo que

$$p_t Q(p_t) = cQ(p_t) + D_t + rV_t \tag{3.5}$$

vale decir, los ingresos son suficientes para cubrir los costos de operación (cQ), la depreciación (D_t) y la remuneración del capital invertido (V_t). Como se dijo, c se obtiene observando los costos recientes de la empresa. D_t suele provenir de alguna regla de depreciación establecida en el contrato regulatorio (v.g. depreciación lineal) y V_t suele obtenerse del balance luego de acordar cuáles son los activos admisibles. Por eso, la regulación por tasa de retorno se basa fundamentalmente en información histórica. Una vez acordados cuáles son los valores de c , D_t y V_t , el precio consistente con la tasa de retorno r es

$$p_t = c + \frac{D_t + rV_t}{Q(p_t)} \tag{3.6}$$

¿Qué condiciones deben cumplirse para que la empresa sea sustentable? La sustentabilidad depende de la relación entre D_t y V_t por un lado, y

el costo de adquisición de los activos, K , por el otro. Son tres las condiciones que se deben cumplir simultáneamente para que las inversiones de la empresa renten r a lo largo de toda su vida útil y se cumpla que

$$\int_0^T (p_t - c)Q(p_t)e^{-rt}dt = K \quad (3.7)$$

(la demostración rigurosa de lo que sigue se encuentra en el Apéndice A). Primero, el valor inicial de los activos reconocidos para fijar los precios, V_0 , debe ser igual su costo de adquisición, K ; de lo contrario, parte del capital invertido nunca sería remunerado. En segundo lugar, la suma algebraica de las depreciaciones durante la vida útil de los activos debe ser igual a su costo de adquisición, vale decir $\int_0^T D_t dt = K$. Si al cabo de su vida útil los activos no han sido depreciados completamente por la empresa, entonces los precios fijados según (3.6) no generarán ingresos suficientes para cumplir con (3.7). Por último, el valor de los activos usados para fijar el precio en t , V_t , debe ser igual a

$$K - \int_0^t D_t dt,$$

el valor inicial de los activos menos la depreciación autorizada a la fecha.

Podría parecer que la regulación por tasa de retorno es, conceptualmente, muy similar a la regulación por empresa eficiente. Después de todo, ambas deben cumplir con una condición de sustentabilidad muy similar, (3.3) en el caso de la empresa eficiente y (3.7) en el caso de la tasa de retorno. Sin embargo, existe una diferencia fundamental: *cualquier* trayectoria de la depreciación $(D_t)_0^T$ que satisfaga las tres condiciones descritas es consistente con satisfacer el requerimiento que los activos de la empresa renten r ¹⁰. Una vez reconocido esto, es fácil apreciar que existen múltiples trayectorias del precio p_t , algunas que difieren apreciablemente del costo medio de largo plazo, consistentes con que los activos de la empresa renten r . Por contraste, la regulación por empresa eficiente fija precios directamente a partir de la condición (3.3), lo que los fuerza a ser iguales al costo medio de largo plazo (por supuesto, esto supone que el regulador estima correctamente el nivel de los parámetros relevantes)¹¹.

¹⁰ Newbery (1997) deduce una condición muy similar. Newbery también observa que hay múltiples trayectorias de la depreciación que satisfacen una condición similar a (3.5).

¹¹ Una implicancia algo sorprendente de esta observación es que, una vez decidida la trayectoria *arbitraria* de la depreciación, ésta coincide con la depreciación económica. La razón es que las tarifas se fijan de modo de garantizar que el retorno de los activos sea siempre r dada la regla arbitraria de depreciación.

Una manera alternativa de apreciar este punto es examinar el único caso en que ambas son equivalentes. Si $D_t = (p - c)Q(p) - rV_t$, con $V_0 = K(q)$ y $V_T = 0$, entonces el precio sería igual al costo medio de largo plazo $c + \frac{K(q)}{Q(p) \cdot R}$. Es sencillo demostrar que la empresa es sustentable y los activos rentan r en todo momento. Sin embargo, nótese que como

$$V_t = (p - c)Q(p) \int_t^T e^{-r(s-t)} dt = \frac{(p - c)Q(p)}{r} (e^{-rt} - e^{-rT}),$$

se sigue que

$$D_t = (p - c)Q(p) (1 + e^{-rT} - e^{-rt});$$

es decir, la tasa de depreciación es *creciente* en el tiempo. Por contraste, las reglas de depreciación suelen ser lineales o incluso aceleradas. Por lo tanto, aún bajo condiciones ideales de información es improbable que la regulación por tasa de retorno arroje precios iguales al costo medio de largo plazo, lo que se requeriría para lograr la eficiencia asignativa.

La segunda diferencia consiste en que regulación por tasa de retorno también difiere en los estímulos que da a la gestión eficiente. Como se discutió en la subsección anterior, el período fijo y exógeno entre fijaciones de precios estimula la eficiencia productiva cuando se regula por empresa eficiente, porque la empresa se apropia de las mayores utilidades, al menos hasta la siguiente revisión de precios. Por contraste, el espíritu de la regulación por tasa de retorno es que la condición (3.5) se cumpla en todo momento. Por ello, el período tarifario no es fijo ni exógeno y la empresa puede solicitar que se revisen los precios cada vez que estime que los costos han aumentado. Esto, sumado a las restricciones impuestas por la información asimétrica, sugieren que el estímulo a la gestión eficiente es débil, porque los aumentos de costos (así como las disminuciones) se traspasan a precios con relativa prontitud. Por eso, la regulación por tasa de retorno no estimula la eficiencia productiva.

La ineficiencia más conocida que induce la regulación por tasa de retorno es el incentivo a sobreinvertir en capital, lo que se conoce por “efecto de Averch-Johnson”¹². Sabemos por Baron y Myerson (1982) que la tasa de costo de capital fijada por el regulador tenderá a ser mayor que la tasa de costo de capital verdadera. Y en ese caso a la empresa le conviene aumentar su capital por sobre lo óptimo. La regulación por empresa eficien-

¹²El artículo relevante es Averch y Johnson (1962).

te resuelve ese problema en principio. Pero en la práctica la información es asimétrica. Por lo tanto, el costo de capital fijado por el regulador debería ser mayor al efectivo y el diseño de la empresa eficiente también depende en parte de lo revelado por la empresa real. Nuevamente, cuán grave sea el problema depende de lo apropiado que sean los procedimientos de recolección de información del regulador.

La tercera diferencia entre los dos mecanismos son los procedimientos. En Chile la metodología para calcular la tasa de retorno y las tarifas está en una ley. Por contraste, en los Estados Unidos la tasa de retorno “razonable” la fija el regulador. En principio esto le da más posibilidades de discrecionalidad al regulador, pero su poder es limitado porque la tasa de retorno suele formar parte del contrato regulatorio y en último término las tarifas deben ser consistentes con las garantías constitucionales que protegen contra la expropiación sin compensación justa.

Regulación por price cap. Cuando en 1984 se privatizó British Telecom se decidió imponer un límite explícito a los precios del servicio telefónico —de ahí el nombre *price cap* o “techo del precio”—¹³. Los orígenes del *price cap* se entienden mejor si se reconoce que fue pensado como sustituto de la regulación por tasa de retorno. Quienes lo diseñaron estaban conscientes que la regulación por tasa de retorno no estimula la eficiencia productiva. Parte de la razón, como se vio, era que el período entre fijaciones de precio no es fijo y los cambios de costos se traspasan con relativa facilidad a los precios. Para corregir esto el *price cap* se diseñó con la intención de que el período entre fijaciones tarifarias fuera fijo y exógeno (aunque en la práctica en Inglaterra el regulador puede adelantar la fijación de precios si estima que existen condiciones que lo justifiquen)¹⁴.

La segunda diferencia con la regulación por tasa de retorno es que en principio los precios no se fijarían para cubrir los costos operacionales observados en el pasado reciente, sino para generar ingresos suficientes para cubrir los proyectados durante el período tarifario, suponiendo que la empresa se gestiona eficientemente, además de dar un retorno determinado presumiblemente por el costo de capital de la empresa. Desligar los precios de los costos efectivos, sumado al período fijo y exógeno entre fijaciones tarifarias, mejoraría los incentivos a la eficiencia productiva.

Tanto el énfasis puesto en desligar los precios de los costos de la empresa real y fijarlos con referencia a un estándar eficiente, como el

¹³ Una descripción detallada de *price cap* se encuentra en Green y Pardina (1999).

¹⁴ Por ejemplo, en 1995 el regulador eléctrico inglés disminuyó unilateralmente el precio de la energía eléctrica distribuida entre 11% y 17% y en 1996 entre 10% y 13% adicional. Véase a Westlake y Beckett (1995).

período fijo y exógeno entre fijaciones tarifarias asemejan a la regulación por *price cap* a la regulación por empresa eficiente. Sin embargo, como es obvio las tarifas también tienen que remunerar al capital invertido. Y en esta dimensión, *price cap* es muy parecido a la regulación por tasa de retorno, porque, una vez determinado r , D_t y V_t los precios se determinan a partir de una fórmula como (3.6), es decir

$$p_t = c + \frac{D_t + rV_t}{Q(p_t)}.$$

Muchos pensaron que, tal como en el caso de los costos, el valor de los activos se debería fijar con referencia a su valor de mercado y con ello se darían incentivos adecuados a invertir eficientemente. Sin embargo, Newbery (1997) demostró que no es posible basar la fórmula tarifaria en el valor de mercado de los activos porque éste depende, obviamente después de todo, de la fórmula tarifaria que el regulador fije. En un extremo, si el mercado anticipa que el regulador fijará tarifas bajas, los activos de la empresa valdrán poco, justificando la tarifa baja fijada por el regulador. En el otro extremo, si el mercado anticipa que el regulador fijará precios altos, los activos valdrán mucho, lo que a su vez justifica los precios altos necesarios para remunerar adecuadamente a los activos. Como lo demuestra Newbery (1997), la única forma de asegurar sustentabilidad y extracción de rentas es que la fórmula tarifaria respete (3.7) y las tres condiciones señaladas más arriba, exactamente igual que cuando se regula por tasa de retorno.

Una vez reconocido lo anterior, es fácil notar que lo más probable es que los precios fijados por *price cap* difieran del costo medio de largo plazo. Como vimos en la sección precedente, tarifificar a costo medio de largo plazo requiere que la depreciación sea creciente en el tiempo, lo que contradice las reglas estándar de depreciación. Más aún estas reglas tienden a arrojar precios altos cuando recién se han hecho las inversiones, y bajos cuando se acerca el final de su vida útil. Sin embargo, como lo argumenta Newbery (1997), la intensidad de uso de inversiones indivisibles es precisamente la contraria, baja (relativa a la capacidad) apenas se han hecho nuevas inversiones, alta cuando se acerca el tiempo de reinvertir porque el crecimiento de la demanda lo exige. Por eso, en la práctica existe un sesgo a cobrar tarifas altas cuando la infraestructura se ocupa poco, precisamente lo contrario que requiere la eficiencia asignativa.

Contra este defecto, la regulación por *price cap* simplifica el cálculo de la base de activos utilizadas para fijar tarifas en principio. Recuérdese que la sustentabilidad requiere que $V_t = K - \int_0^t D_t dt$, lo que implica que

$$V_t = V_{t-1} - \int_{t-1}^t D_s ds.$$

Por lo tanto, una vez conocida la regla de depreciación, basta con restarle al valor contable de los activos en la fijación anterior la depreciación autorizada durante el período tarifario (si se invierte entre fijaciones, el valor de esas inversiones se suma al valor de los activos en el momento de la inversión y luego se deprecia de acuerdo con la regla permitida). Más aún, en tanto la regla de depreciación satisfaga las tres condiciones que garantizan sustentabilidad, incluso se le podría dejar a la empresa real decidir su regla de depreciación. La regulación por empresa eficiente, por contraste, obliga a calcular cada vez el valor de los activos que instalaría la empresa modelo, lo que parece más complejo.

Sin embargo, la similitud de *price cap* con la regulación por tasa de retorno sugiere que el mecanismo no puede ser tan automático. Habida consideración del resultado de Baron y Myerson (1982), la tasa de retorno r utilizada para fijar precios también tenderá a ser más alta que la verdadera con *price cap*. Luego, el regulador tiene que preocuparse de la sobreinversión y se hace inevitable un procedimiento para evaluar cuáles activos son necesarios y cuáles no.

La discusión precedente se refiere a cómo se fija el nivel de los precios. El *price cap* introdujo tres innovaciones adicionales en tarificación. La primera, obvia en Chile desde los setenta pero una novedad en países desarrollados, consistió en autorizar a la empresa a indizar los precios nominales fijados a la variación del IPC (o *retail price index*, RPI, en inglés). La segunda consistió en reconocer que parte de los aumentos de productividad de las empresas reguladas corresponden a mejoramientos que no dependen del esfuerzo de la empresa, es decir son exógenos. Por ejemplo, el costo de procesar datos depende de la tasa de progreso tecnológico de la industria de la computación, la que depende poco o nada de lo que haga una empresa regulada. Retener las mayores utilidades no estimula (por definición) la eficiencia productiva y por lo tanto los precios pueden ser reducidos inmediatamente. De esta forma, los precios variarían exógenamente en $(\Delta \text{IPC} - x)/100$ todos los períodos, donde x es la tasa exógena de incremento de productividad estimada. Esta innovación acelera la extracción de rentas y está sólidamente basada en la teoría de la regulación por

incentivos. Pero introduce el problema de cómo calcular el factor x , lo que ha sido causa de no pocas controversias.

La tercera innovación consistió en fijar una cota para un índice que valora el costo de una canasta de servicios, y no para cada servicio individual. A la empresa se le da libertad para fijar el precio de cada servicio mientras el índice no supere el límite, lo que libera al regulador de la complicada tarea de fijar los precios relativos y le da a la empresa la posibilidad de ajustarlos a las condiciones cambiantes de la demanda. De esta forma, la cota evoluciona según

$$\sum_{i=1}^n \lambda_i p_{it} = \left[1 + \frac{\Delta \text{IPC}_{t-1} - x}{100} \right] \cdot \sum_{i=1}^n \lambda_i p_{it-1}, \quad (3.8)$$

donde λ_i es la participación de cada servicio en la canasta que define el índice (con $\sum_i \lambda_i = 1$) y p_{it} es el precio del servicio i fijado por la empresa en el período t .

La principal ventaja de fijarle el límite a una canasta y no a cada precio individual es que el regulador no tiene que preocuparse de estimar los precios relativos correctos. Además, se le da flexibilidad a la empresa para ajustar los precios relativos entre fijaciones tarifarias, lo cual es beneficioso en vista que las condiciones de la demanda suelen cambiar luego de la fijación de tarifas. El costo es que la empresa podría aprovechar estratégicamente los errores cometidos por el regulador al fijar los λ_i . Por ejemplo, si la participación efectiva de un servicio es mucho menor que la fijada por el regulador, la empresa puede bajar su precio y aumentar el otros servicios, aumentando con ello el precio de la canasta efectiva por sobre lo que pretendía el regulador.

3.4. APLICACIONES

El modelo que desarrollamos permite estudiar varios temas que frecuentemente motivan controversias. Aquí lo aplicamos para discutir sobre el tratamiento de la obsolescencia y la depreciación, y para demostrar que la rentabilidad económica de los activos regulados por empresa eficiente es siempre r , independiente de la periodicidad de fijaciones.

Riesgo de obsolescencia. Un tema de particular importancia al regulador es el tratamiento de la obsolescencia de los activos (lo que en inglés se conoce como el problema de los *stranded assets*). En Chile, las tres leyes que mencionan a la empresa eficiente indican que ésta incorpora la mejor

tecnología corriente. Eso implica que el riesgo de obsolescencia debe ser asumido por la empresa regulada, tal como lo sería en un mercado competitivo con libre entrada. Sin embargo, veremos a continuación que la sustentabilidad requiere que ese traspaso de riesgo se compense con una tasa de descuento más alta, tal como en un mercado competitivo.

Para modelar el problema supóngase que en t la función de densidad de la fecha de obsolescencia técnica (mas no física) del activo es $f(s - t)$. Entonces $F(s - t) = \int_t^s f(u - t) du$ es la probabilidad que el activo quede técnicamente obsoleto en a lo más $s - t$ años. Nótese que suponemos que el proceso no tiene memoria; por ejemplo, la probabilidad de que el activo quede obsoleto en los próximos cuatro años es independiente de t . Además, y sólo con el objeto de simplificar la exposición, suponemos que una vez obsoleto conviene botar el activo inmediatamente y reemplazarlo por el más eficiente¹⁵.

El valor presente esperado de nuestro activo cuando las tarifas se le fijan en $t = 0$ es ahora

$$VPN_0 = \int_0^T f(t) \int_0^t (p_s - c) Q(p_s) e^{-rs} ds dt + [1 - F(T)] \int_0^T (p_t - c) Q(p_t) e^{-rt} dt.$$

Nótese que $f(t)$ es la “probabilidad” de que el activo quede obsoleto en t . En ese caso el valor presente de los flujos que entregaría el activo serían $\int_0^t (p_s - c) Q(p_s) e^{-rs} ds$. Por otro lado, $1 - F(T)$ es la probabilidad de que el activo no quede obsoleto antes de completar su vida física. En ese caso, los flujos serían iguales a $\int_0^T (p_t - c) Q(p_t) e^{-rt} dt$, tal como cuando no hay riesgo de obsolescencia. La sustentabilidad requiere ahora fijar precios tales que

$$(p - c) Q(p) \left\{ \int_0^T f(t) \int_0^t e^{-rs} ds dt + [1 - F(T)] \int_0^T e^{-rt} dt \right\} = K.$$

Notando que $\int_0^T f(t) \int_0^t e^{-rs} ds dt = \int_0^T e^{-rt} \int_t^T f(s) ds dt$, y luego de un poco de álgebra, esta condición se puede volver a escribir como

$$(p - c) Q(p) \int_0^T [1 - F(t)] e^{-rt} dt = K. \quad (3.9)$$

¹⁵ *Grosso modo*, para que esto sea cierto es necesario que el ahorro de costos variables sea suficiente para compensar el costo de adelantar la inversión con la nueva tecnología.

La condición (3.9) es muy parecida a la condición (3.3), con la diferencia que el término $F(t)$ aumenta el descuento y por consiguiente la tasa equivalente. El descuento crece con T porque es más probable que el activo quede obsoleto en cinco que en tres años. Todo esto implica que el traspaso del riesgo a la empresa exige compensarla con precios más altos mientras el activo no quede obsoleto¹⁶. Sin embargo no es fácil hacerlo con precisión, porque se requiere estimar $F(t)$.

Un caso gráfico es cuando el activo queda obsoleto de acuerdo con un proceso exponencial con función de densidad $f(t) = \pi e^{-\pi t}$. En ese caso $1 - F(t) = e^{-\pi t}$ y (3.9) se puede volver a escribir como

$$(p - c)Q(p) \int_0^T e^{-(r+\pi)t} dt = K,$$

donde π hace las veces del premio por riesgo.

La regulación por empresa eficiente difiere de la regulación por tasa de retorno en el tratamiento de la obsolescencia. Por ejemplo, en los Estados Unidos el contrato regulatorio y las garantías constitucionales que protegen contra la expropiación sin compensación justa traspasan el riesgo de obsolescencia a los consumidores. En ese caso la condición correcta para calcular las tarifas sigue siendo (3.7).

Depreciación e impuestos. Hasta ahora hemos ignorado la depreciación y los impuestos. La depreciación tributaria es importante porque afecta la rentabilidad de la empresa después de impuestos. Similarmente, el hecho que las empresas puedan descontar como gasto los intereses pagados por la deuda, mas no el retorno exigido por el capital, implica que la rentabilidad después de impuestos dependerá de la razón deuda capital de la empresa (lo que no tratamos aquí).

Para analizar las consecuencias de la depreciación supondremos que la empresa es financiada completamente con capital propio (es decir, no hay descuento por intereses). Si la depreciación tributaria autorizada es $(D_t^I)^T = 0$ (el supraíndice I denota “impuestos”), entonces el valor presente de nuestro activo es

$$\int_0^T \left\{ (1 - \tau) \left[Q(p)(p - c) - D_t^I \right] + D_t^I \right\} e^{-r(1-\tau)t} dt - K, \quad (3.10)$$

¹⁶ Es importante notar que si fuera conveniente seguir usando los activos técnicamente obsoletos hasta que concluyan su vida útil física, entonces la expresión (3.9) exagera el premio porque los flujos entre el momento de la obsolescencia técnica y el final de la vida útil física no serán cero.

donde τ es la tasa de impuestos a las utilidades. Los impuestos, como es obvio, disminuyen el flujo de caja neto de la empresa. Pero la magnitud del efecto depende de la regla de depreciación permitida por la ley tributaria, porque la depreciación tributaria, que no es un flujo de caja, es aceptada como gasto y disminuye el pago de impuestos. Adicionalmente, los impuestos también requieren ajustar la tasa de retorno usada para descontar los flujos: se debe usar la tasa de retorno después de impuestos porque ésta es la que da el costo alternativo de invertir un peso en el sector regulado.

Definiendo $r' \equiv r(1 - \tau)$, la tasa de retorno después de impuestos, se puede volver a escribir la expresión (3.10) como

$$(1 - \tau)Q(p)(p - c) R(r') + \tau \int_0^T D_t^I e^{-r't} dt - K.$$

Para extraerle todas las rentas al monopolio se requiere que

$$pQ(p) R(r') = \frac{K}{(1 - \tau)} + cQ(p) R(r') - \frac{\tau}{(1 - \tau)} \int_0^T D_t^I e^{-r't} dt. \quad (3.11)$$

Como se verá más abajo, esta fórmula se ocupa para fijar las tarifas de agua potable y de telecomunicaciones. Cabe notar en todo caso, que para ser consistente se debe usar la tasa de retorno después de impuestos, $r(1 - \tau)$.

La expresión (3.11) destaca que es importante distinguir entre la vida útil del activo (T) y la regla de depreciación que se use, $(D_t^I)_{t=0}^T$. La vida útil determina el período en que el activo genera flujos de caja. Por contraste, la vida útil tributaria depende de la regla de depreciación $(D_t^I)_{t=0}^T$, no coincide necesariamente con la económica y obviamente no determina el período en que el activo genera flujos de caja. Por lo tanto, para fijar las tarifas siempre se debe usar la vida útil económica; el término $\int_0^T D_t^I e^{-r't} dt$ incorpora completamente el efecto de la depreciación tributaria sobre los flujos de caja.

Se podría argumentar que, al considerar los impuestos e incluir la depreciación tributaria, se está abandonando la tarificación óptim —después de todo, el costo de oportunidad social del capital en el ejemplo es r y no $r(1 - \tau)$, al tiempo que la depreciación tributaria no corresponde a un sacrificio de recursos—. Pero aquí es necesario recordar que la tarificación a costo medio es óptima sujeta a la restricción de autofinanciamiento de la empresa. La condición (3.11) sólo extiende esa restricción al caso en que la

empresa paga impuestos, reconocido que el régimen tributario y de depreciación es una restricción más cuando se regula¹⁷.

Vida útil de los activos y duración de períodos tarifarios. Una de las características más notables de la regulación por empresa eficiente es que les da una rentabilidad económica r a los activos de la empresa en todo momento, independientemente de la periodicidad u oportunidad de la fijación tarifaria. Para apreciarlo, nótese que por definición la rentabilidad económica de un activo regulado en t es

$$\frac{(p - c)Q(p) - D_t^e}{V_t^e}, \tag{3.12}$$

donde D_t^e es la depreciación económica del activo en t y V_t^e es el valor económico. Si se regula por empresa eficiente, el valor en t de un activo cuya vida útil es T años y que fue invertido en $t = 0$ es

$$V_t^e = (p - c)Q(p) \int_0^T e^{-(s-t)r} ds,$$

donde p es tal que $V_0^e = K$. Diferenciando V_t^e con respecto a t se obtiene que

$$\frac{\partial V_t^e}{\partial t} = -D_t^e = -(p - c)Q(p) + rV_t^e.$$

Reemplazando en (3.12) obtenemos que

$$\frac{(p - c)Q(p) - D_t^e}{V_t^e} = \frac{rV_t^e}{V_t^e} = r, \tag{3.13}$$

que es independiente de t , de la vida útil que le quede al activo ($T - t$ en este ejemplo) y también del momento en que se fije p . Nótese, además, que la referencia para calcular los precios es K ; en ningún momento es necesario determinar el valor económico de los activos existentes.

¹⁷ El lector seguramente notará que los accionistas de la empresa pagan impuestos. En Bustos, Engel y Galetovic (2000) mostramos que las características del sistema tributario chileno implican que la tasa relevante para corregir es la del impuesto de Primera Categoría, el pagado por las empresas.

4. LA REGULACIÓN POR EMPRESA EFICIENTE EN LA PRÁCTICA

En esta sección revisamos las fórmulas con que se fijan los precios de cada uno de los tres sectores regulados. Como se vio en la sección anterior, la regulación por empresa eficiente está basada en sólidos principios microeconómicos. Por ello, en cada sector nos interesa determinar en qué medida las reglas específicas que se usan para fijar los precios ponen en práctica estos principios.

Las tarifas de cada uno de los tres monopolios se fijan en *procesos tarifarios*¹⁸. Estos procesos tarifarios están normados por las leyes y reglamentos respectivos, pero en cada caso se redactan *bases técnico-económicas* (en adelante “bases”) que indican cómo adaptar las reglas a las circunstancias de cada fijación. Lo que sigue está basado en las bases de la fijación de tarifas de CTC (período 1999-2004); la empresa de agua potable EMOS (período 2000-2005); y la fijación de tarifas de distribuidoras eléctricas (período 2000-2004).

4.1. LO GENERAL

4.1.1. Concepto

Las tarifas se calculan en dos etapas. El resultado de la primera etapa son las *tarifas eficientes*. En telecomunicaciones y aguas, éstas se calculan para que los proyectos de expansión se autofinancien y tengan un VAN igual a cero. Formalmente, la tarifa es tal que

$$(p^e - c)\Delta Q \int_0^T e^{-rt} dt - \Delta K = 0, \quad (4.1)$$

donde ΔQ es la variación estimada de la demanda y ΔK es la inversión necesaria para satisfacerla (por supuesto, para simplificar estamos ignorando los impuestos).

Sin embargo, si existen economías de escala, estas tarifas no deberían ser suficientes para autofinanciar a toda la empresa, vale decir, lo esperable es que

$$(p^e - c)(Q_0 + \Delta Q) \int_0^T e^{-rt} dt - (K_0 + \Delta K) < 0$$

¹⁸ Éstos se describen en Galetovic y Sanhueza (2002).

(Q_0 es el nivel inicial de la demanda y K_0 es el stock de capital de una empresa eficiente diseñada para satisfacer la demanda al nivel Q_0). Si eso ocurriera, en la segunda etapa las tarifas eficientes se corrigen, en principio de la manera menos distorsionante posible, para que *toda* la empresa eficiente se autofinancie, es decir

$$(p^d - c)(Q_0 + \Delta Q) \int_0^T e^{-rt} dt - (K_0 + \Delta K) = 0 \quad (4.2)$$

A p^d se le llama *tarifa definitiva*.

Nótese que las tarifas eficientes corresponden al costo medio, pero *incremental*. Si sólo hubiera que tarifcar la expansión, éstas serían las tarifas eficientes sujetas a la restricción de autofinanciamiento de la empresa. Los precios eficientes se corrigen en la segunda etapa sólo si no son suficientes para autofinanciar a la empresa eficiente, lo que implica que se privilegia la eficiencia asignativa por sobre la extracción de rentas.

4.1.2. El área tarifaria

Una vez entendida la lógica y los conceptos detrás de la regulación chilena de monopolios es fácil entender la diferencia entre las tarifas eficientes y las definitivas. Sin embargo, los conceptos no tienen contenido hasta que sus variables y parámetros se miden al fijar tarifas. Las ecuaciones (4.1) y (4.2) también son útiles para describir lo que deben precisar los reguladores para darles contenido a las bases técnico-económicas. Estas precisiones se pueden agrupar en tres categorías:

(i) especificar la tecnología de producción con que la empresa eficiente produciría los servicios regulados (lo que los economistas conocen por “función de producción”); (ii) determinar el precio de los insumos y el costo de los activos necesarios para construir la empresa eficiente; y (iii) estimar la demanda por los servicios regulados. Una vez supuesto que los costos se minimizan, las primeras dos categorías determinan la función de costos de la empresa eficiente; en nuestras ecuaciones están representadas por la función K y los parámetros T y c . La demanda se necesita porque los costos medios eficientes dependen de la escala de producción (K es función de q).

Obviamente, para determinar (i)-(iii) se necesita conocer qué servicios deben regularse, pero esto es un dato cuando se redactan las bases. Lo central de las bases es que definen las *áreas tarifarias* (o *áreas-tipo*) que

cada empresa eficiente debe servir. Por definición, en un área tarifaria el servicio tiene la misma tarifa. Pero en realidad las tarifas uniformes deberían ser consecuencia de que el costo medio de proveer el servicio sea el mismo en toda el área. Por eso, si bien el criterio para definirla puede ser geológico, técnico o demográfico, la idea es que la definan los principales determinantes del costo de proveer el servicio y que las áreas sean distintas cuando esos determinantes principales son distintos.

Por ejemplo, la variable más relevante en distribución eléctrica es el número de clientes por kilómetro cuadrado o densidad. Una misma concesionaria que sirve un área geográfica continua (v.g. Chilectra) puede contener áreas tarifarias distintas, si la densidad de algunas zonas geográficas es mucho menor que la densidad de otras; y dos empresas distribuidoras pueden tener las mismas áreas tarifarias si son similarmente densas. Por contraste, en las sanitarias el concepto básico es el de “sistema”, según la definición en la ley

[...] aquellas instalaciones, fuentes o cuerpos receptores y demás elementos, factibles de interactuar, asociados a las diversas etapas del servicio sanitario, *que deben considerarse como un todo* para minimizar los costos de largo plazo de proveer el servicio sanitario. [El destacado es nuestro.]

En ese caso el criterio es geológico y cada empresa real tiende a ser distinta (a no ser que compartieran el mismo sistema).

4.2. LOS SECTORES

4.2.1. La telefonía

Se les fijan precios a 29 servicios telefónicos, 23 calificados expresamente por la Comisión Resolutiva Antimonopolios y seis por la ley¹⁹. En la última fijación se definieron cuatro áreas tarifarias.

El estudio tarifario lo hace la empresa regulada, y luego el regulador le hace observaciones (ver más detalles en Galetovic y Sanhueza [2002] y, sobre todo, Tabja [1997]). Se parte proyectando la demanda por cada uno de los servicios regulados en cada área tarifaria durante los próximos cinco años. Una vez proyectada la demanda, se diseña una empresa eficiente que

¹⁹ Los más importantes son las llamadas locales entre usuarios de la misma compañía (el servicio local medido, SLM); los cargos de acceso que se pagan por usar la red local en llamadas de larga distancia o a un teléfono móvil; y el cargo de acceso que se paga cuando un suscriptor de otra compañía llama a uno de CTC.

incurra en los costos indispensables para prestar únicamente los servicios regulados.

Si hubiera un proyecto de expansión, se calculan sus *costos incrementales de desarrollo*, los ingresos necesarios para que el VAN del proyecto sea cero, dados los costos de inversión y de explotación, la vida útil de activos asociados a la expansión, la tasa de impuestos a las utilidades y el costo de capital. Formalmente

$$\frac{1}{1 - \tau} \left[\sum_{t=1}^5 \frac{I_t}{(1 - r)^t} + \sum_{t=1}^5 \frac{(1 - \tau)\Delta C_t - \tau D_t}{(1 + r)^t} - \frac{(\text{valor residual})_{t=5}}{(1 + r)^5} \right], \quad (4.3)$$

donde I_t es la inversión en t y ΔC_t es el aumento de costos totales en t asociados al proyecto de expansión. La tarifa eficiente para el servicio respectivo se obtiene de la igualdad

$$p^e \cdot \sum_{t=1}^5 \frac{\Delta q_t}{(1 + r)^t} = \frac{1}{(1 - \tau)} \left[\sum_{t=1}^5 \frac{I_t}{(1 + r)^t} + \sum_{t=1}^5 \frac{(1 - \tau)\Delta C_t - \tau D_t}{(1 + r)^t} - \frac{(\text{valor residual})_{t=5}}{(1 + r)^5} \right],$$

donde Δq denota el cambio de la demanda por el servicio que satisface el proyecto de expansión.

Las tarifas definitivas se determinan con una expresión análoga a (4.3). La empresa eficiente se dimensiona para satisfacer óptimamente la demanda promedio total proyectada durante el período tarifario (los próximos cinco años), la así llamada “demanda equivalente”, q^* . Si las tarifas eficientes cubren estos costos, entonces son las definitivas. Si no lo hacen, las tarifas de cada servicio deben ajustarse hasta que coincidan los ingresos totales proyectados y el costo total de la empresa eficiente dimensionada para servir q^* . La ley no dice cómo se debe repartir el ajuste entre los distintos servicios más allá de señalar que “deben minimizar las ineficiencias introducidas”.

La expresión (4.3) es formalmente muy similar al lado derecho de la expresión (3.11), que aquí repetimos por conveniencia con algunas modificaciones menores,

$$\frac{\Delta K}{(1 - \tau)} + \int_0^T c\Delta Q e^{-rt} dt - \frac{\tau}{(1 - \tau)} \int_0^T D_t e^{-rt} dt,$$

salvo porque en la práctica el tiempo es discreto. En efecto, la expresión (3.11) se puede volver a escribir como

$$\frac{1}{(1-\tau)} \left\{ \frac{\Delta K}{(1-\tau)} + \int_0^5 [(1-\tau) c\Delta Q - \tau D_t] e^{-rt} dt + e^{-r5} (\text{valor residual})_{t=5} \right\} \quad (4.4)$$

donde $(\text{valor residual})_{t=5} \equiv c\Delta Q \int_5^T e^{-r(t-5)} dt - \tau \int_5^T D_t e^{-r(t-5)} dt$, y claramente

$$\Delta K \equiv \sum_{t=1}^5 \frac{I_t}{(1+r)^t}.$$

Por lo tanto, la fijación de tarifas para servicios telefónicos aplica correctamente los principios de la regulación por empresa eficiente, en tanto r sea la tasa *después* de impuestos, la depreciación corresponda a la tributaria y al valor residual de los activos se calcule correctamente, lo que requiere estimar apropiadamente su vida útil económica y física.

La tasa de costo de capital que se ocupa en la práctica se obtiene de la expresión

$$r = r_f + \beta \cdot (\text{premio por riesgo cartera de mercado}),$$

donde r_f es igual a la tasa de la libreta de ahorro a plazo con giro diferido del banco del Estado de Chile²⁰ y β es la covarianza del retorno de la empresa relativa al portafolio de mercado. Pero en cualquier caso, r no puede caer por debajo de 7%.

Es innecesario mencionar que el cálculo del *beta* y del premio por riesgo ha sido causa de grandes controversias en las fijaciones tarifarias (véase, por ejemplo, Ahumada [2000]). Aquí sólo mencionaremos que este criterio para determinar la tasa de costo de capital es en gran medida circular, porque gran parte del riesgo específico de la empresa depende de la regla que se sigue para fijar sus tarifas²¹. En ese sentido, ocupar *betas* internacionales no es lo más apropiado, porque provienen de industrias reguladas con reglas diversas. Sin embargo, es claro que el costo de capital de la empresa eficiente debería ser el de mercado.

²⁰ O, si desaparece, la del instrumento reemplazante que señale la Superintendencia de Bancos e Instituciones Financieras.

²¹ Sobre este punto véase a Ian e Irwin (1996).

4.2.2. El agua potable

Se tarifica cada etapa del servicio sanitario, esto es, la captación de agua cruda (agua sin tratar), la producción de agua potable y su distribución, la recolección de aguas servidas y la disposición de aguas servidas^{22,23}. Las fijaciones se hacen por empresa y cada área tarifaria corresponde a un *sistema*²⁴. La intención al definir un sistema es configurar las instalaciones de la empresa eficiente para satisfacer la demanda proyectada a mínimo costo.

A diferencia de los teléfonos, tanto la empresa como el regulador hacen un estudio tarifario, y las discrepancias se zanján en un arbitraje vinculante (ver más detalles en Medina [2000] o Galetovic y Sanhueza [2002]). El estudio parte con una proyección de la demanda por los próximos 15 años (a partir del año 15 se supone que la demanda no crece), que distingue entre los meses de alto consumo o *período de punta* (que típicamente coincide con los meses de verano) y los meses de consumo bajo o período de no-punta. A continuación se diseña una empresa eficiente. De manera similar a los teléfonos, si hubiera un proyecto de expansión, se calculan sus costos incrementales de desarrollo²⁵. La expresión formal en este caso es

$$\frac{1}{1 - \tau} \left[\sum_{t=1}^{35} \frac{I_t}{(1 - r)^t} + \sum_{t=1}^{35} \frac{(1 - \tau)\Delta C_t - \tau D_t}{(1 + r)^t} - \frac{(\text{valor residual})_{t=35}}{(1 + r)^{35}} \right]. \quad (4.5)$$

Nótese que, a diferencia de la telefonía, el horizonte de evaluación, 35 años, no coincide con el largo del período tarifario (cinco años en el caso de una empresa de agua). Más aún, aunque aquí no entraremos en detalles, la inversión se remunera únicamente con las tarifas que pagan los usuarios

²² El Ministerio de Economía también fija lo que se puede cobrar por otras prestaciones tales como el corte y reposición de usuarios morosos, la mantención de grifos públicos y particulares, el control directo de residuos líquidos industriales (los así llamados RILES) y la revisión de proyectos de ingeniería de sistemas de tratamiento de RILES.

²³ Para más detalles sobre la regulación del sector véase la colección de artículos editada por Oxman y Oxer (2000). Gómez-Lobo y Vargas (2001) analizan detalladamente la reciente fijación de precios de Emos y también explican la lógica de la regulación del sector.

²⁴ Un “sistema” son aquellas instalaciones de las distintas etapas del servicio sanitario que pueden interactuar físicamente y que deberían optimizarse conjuntamente para minimizar los costos de largo plazo de provisión del servicio. Nótese que para aplicar esta definición es necesario conocer la distribución de los consumos.

²⁵ Si no hubiera proyecto de expansión, corresponde calcular los costos marginales de largo plazo.

que usan agua en período punta²⁶. Sin embargo, un razonamiento similar al de la telefonía indica que la expresión (4.5) también es formalmente equivalente al lado derecho de (3.11), revelando la estructura común de la regulación de ambos sectores.

El chequeo de sustentabilidad es muy parecido al de las telefónicas. La empresa eficiente se dimensiona para satisfacer óptimamente la demanda equivalente. Ésta es igual a

$$q^* = r \frac{(1+r)^5}{(1+r)^5 - 1} \cdot \sum_{t=1}^5 \frac{q_t}{(1+r)^t}.$$

Una vez diseñada esta empresa, se calculan los costos totales de largo plazo de servir la demanda proyectada al fijar las tarifas eficientes. Si las tarifas eficientes cubren estos costos, entonces son las definitivas. Si no lo hacen, cada cargo se reajusta en la misma proporción hasta que coincidan los ingresos proyectados y el costo total de la empresa eficiente dimensionada para servir q^* .

A diferencia de la telefonía, la ley indica cómo ajustar las tarifas eficientes. Nótese que el ajuste parejo implica ir contra la tarificación de Ramsey, que recomienda recaudar la diferencia ajustando en magnitud inversamente proporcional a la elasticidad de la demanda —lo que en este caso, probablemente, implicaría subir los cargos fijos en mayor proporción (véase el Apéndice B)—.

4.2.3. La distribución eléctrica

La regulación de las tarifas de distribución tiene diferencias importantes con las de teléfonos y de agua²⁷. La principal es que se regula al conjunto de las distribuidoras, porque el determinante principal de los costos es la densidad de los clientes en el área de servicio, no la escala de producción²⁸. La premisa es que dos distribuidoras que sirven áreas de

²⁶ La estructura tarifaria se describe en el Apéndice B.

²⁷ Sobre la regulación de la distribución, véase a Bernstein (2000), Briant (2000), Molina (1998), Rudnick y Donoso (2000) y Rudnick y Raineri (1997).

²⁸ Las medidas de densidad (o parámetros de densidad) más corrientes son los cocientes de (i) la demanda *peak* del sistema a los kilómetros de red de distribución; (ii) el número de clientes conectados a la red a los kilómetros de red de distribución; (iii) el número de viviendas urbanas a la superficie total servida por la distribuidora; (iv) la energía vendida a clientes regulados a número de habitantes. Véase Bernstein (2000).

densidad parecida deberían tener costos parecidos, aunque los tamaños de las empresas podrían ser muy distintos²⁹. En otras palabras, una vez ajustado por la densidad, los retornos a escala en distribución deberían ser constantes.

De esta forma, las áreas tarifarias (que en este caso se llaman “áreas típicas”) se definen por su densidad³⁰. Para cada área típica se selecciona una zona geográfica de una de las empresas reales que la representa. Para esa zona geográfica se dimensiona una empresa eficiente adaptada a la demanda. Los resultados se aplican luego a las zonas geográficas del resto de las empresas cuya densidad sea similar³¹. El regulador (en este caso la Comisión Nacional de Energía) y las empresas encargan estudios tarifarios separados a consultores y los resultados se promedian, aunque el estudio encargado por el regulador pesa dos tercios.

Las tarifas de distribución, también conocidas por *valor agregado de distribución* o VAD, les traspasan a los usuarios tres tipos de costos: gastos fijos, principalmente de administración de las empresas distribuidoras; el costo de las pérdidas de energía y potencia transmitida por las líneas, incluyendo hurtos³²; y el costo de inversión, operación y mantención de la infraestructura necesaria para distribuir electricidad. En cada caso se distingue entre usuarios de alta tensión (conectados a más de 23 kV) y baja tensión. En esta sección nos interesa particularmente el tercer ítem, el cálculo de los costos de infraestructura.

Como se dijo, la infraestructura corresponde a la de una empresa eficiente adaptada a la demanda en la zona geográfica de la empresa real que se utilizó para definir el área típica, suponiendo que las instalaciones tienen 30 años de vida útil. La fórmula en este caso es

$$\frac{1}{\text{KW}} \cdot \left[K_0 + \sum_{t=1}^{30} \frac{\text{(costos de operación y mantención)}_t}{(1 + 0.1)^t} \right], \quad (4.6)$$

²⁹ Para evidencia sobre este punto, véase Bernstein (2000, pp. 43 y 44).

³⁰ En el estudio tarifario de 1996 se definieron cinco áreas típicas. Véase Molina (1998, pp. 85-87) para mayores detalles.

³¹ Este criterio se modificó en la fijación tarifaria del año 2000. Se definieron seis áreas típicas, y la totalidad de cada empresa real se asignó a una de ellas.

³² La *potencia instantánea* es la capacidad de desarrollar trabajo mecánico y se mide en watts (W). La *energía* mide el uso de potencia instantánea en un periodo de tiempo y se mide en watts por hora o watts hora (Wh). Así por ejemplo, una ampollita de 100 W de potencia consume 50 Wh de energía si está encendida por media hora. Un kilowatt hora

donde KW es la demanda máxima que enfrenta la empresa real y K_0 es el valor de la infraestructura de la empresa eficiente dimensionada para abastecer la demanda del año base, valorados al costo que tendría adquirirla íntegramente³³. Es claro que esta expresión es muy similar a las usadas para fijar tarifas eficientes en telefonía y aguas. Sin embargo, difiere porque no se calcula el costo de un proyecto de expansión sino que directamente los costos medios de la empresa eficiente. Esta simplificación es consistente con la premisa de que los retornos a escala en distribución son constantes una vez que se ajusta por la densidad. En ese caso el costo marginal y el medio coinciden y es innecesario calcular tarifas eficientes.

La segunda diferencia es que la rentabilidad de la empresa eficiente no se calcula, sino que la ley dice que debe ser 10%. Esto podría llevar a sobrestimaciones gruesas del costo de capital, si cae la tasa de interés de largo plazo en Chile. Es preferible que la tasa de descuento se ate a la tasa libre de riesgo, porque así refleja sus variaciones en el tiempo³⁴. Y, por último, la fórmula no considera la depreciación tributaria. Aunque esto es consistente con calcular la rentabilidad antes de impuestos, la discusión en la sección 3.4 muestra que el ahorro de impuestos debido a la depreciación reduce los ingresos necesarios para autofinanciar la empresa.

El resultado de estos cálculos son las tarifas básicas para cada área típica, que deben cubrir los costos fijos, las pérdidas de energía y potencia y los costos de construir, operar y mantener la infraestructura³⁵. Una vez calculadas, se procede con el “chequeo de rentabilidad”. A diferencia de la fijación de tarifas de agua potable y de teléfonos, la sustentabilidad no es relativa a la empresa eficiente (esto ya se hizo en la etapa anterior al calcular el costo medio de largo plazo) sino al conjunto de las empresas reales.

En efecto, antes de diseñar a la empresa eficiente las empresas reales valoran sus instalaciones a su valor nuevo de reemplazo (VNR), el costo

(kWh) son 1.000 watts hora, un megawatt hora (MWh) son 1.000 kWh y un gigawatt hora (GWh) son 1.000 MWh.

Las tarifas eléctricas cobran la energía y la *potencia máxima*; esta última corresponde al máximo valor que alcanza la potencia instantánea en un periodo de tiempo. Esa potencia condiciona el dimensionamiento o capacidad de las instalaciones requeridas para abastecerla. Por eso, a menudo se habla indistintamente de un “pago por potencia” o un “pago por capacidad”.

³³ Se distingue entre usuarios de alta y baja tensión.

³⁴ Se suelen escuchar comentarios sobre el “error” que habrían cometido quienes redactaron la ley eléctrica al fijar una tasa fija. Sin embargo, tal crítica ignora el contexto en que se hizo la ley, en particular que en ese entonces se trataba de regular a empresas públicas. No muy sorprendentemente, 10% es la tasa social que por ese entonces ocupaba Odeplan.

³⁵ Para mayores detalles véase a Molina (1998).

que tendría el reemplazar las instalaciones existentes (los valores definitivos se establecen una vez que la Superintendencia de Electricidad y Combustible observa lo declarado por cada empresa y las discrepancias se han zanjado en un arbitraje)³⁶. Además, las empresas reportan sus costos de operación. Estos VNR y costos se utilizan luego para calcular la rentabilidad que hubiera obtenido el conjunto de las empresas si la energía y potencia consumidas durante el año anterior a la fijación de precios se hubiera vendido a los precios básicos durante 30 años. Formalmente, si la empresa i declaró VNR_i y costos de operación se denotan por c_i , sus ventas se denotan por q_i y el precio básico que le corresponde es p_i , entonces la rentabilidad del conjunto de empresas es

$$r = \frac{\sum_i p_i q_i - c_i}{\sum_i VNR_i} = \sum_i \alpha_i r_i$$

donde $\alpha_i = \frac{VNR_i}{\sum_j VNR_j}$ (todo esto se mide antes de impuestos). Ahora bien, si r cae entre 6 y 14% las tarifas básicas son las definitivas. Si, por el contrario, la rentabilidad cae fuera de este rango, las tarifas se ajustan proporcionalmente hasta alcanzar el límite más cercano³⁷.

Se ha argumentado que el chequeo de rentabilidad obliga en alguna medida a que las empresas compitan por comparación (lo que se conoce en inglés por *yardstick competition*)³⁸. Por ejemplo, si el r_i de una empresa pequeña fuera considerablemente más bajo que el promedio, esto no afectaría mucho a las tarifas y la empresa debería asumir los costos de su ineficiencia. Sin embargo, las tarifas básicas están fijadas, en principio, de acuerdo a los costos de una empresa eficiente, por lo cual la segunda etapa no agrega mucho. Otra limitación de la segunda etapa es que el resultado del ejercicio depende fuertemente de la suerte de Chilectra, cuyo VNR es más del 45% del total.

³⁶ El VNR difiere del costo de reposición. El VNR es el costo de oportunidad económico de reemplazar hoy las instalaciones existentes para dar el mismo servicio. Por lo tanto, supone que las instalaciones se reemplazan con la tecnología más eficiente disponible actualmente. El costo de reposición es el costo de construir hoy las mismas instalaciones existentes, independientemente si están o no obsoletas. Véase la discusión en Rudnick y Raineri (1997).

³⁷ Adicionalmente, la rentabilidad del conjunto de las empresas en cada año posterior a la fijación de precios debería ser entre el 5 y el 15%. El Reglamento Eléctrico de septiembre de 1998 le permite a la CNE caducar anticipadamente las tarifas e iniciar un nuevo período tarifario en caso que la rentabilidad medida caiga fuera de la banda.

³⁸ Véase la discusión en Rudnick y Donoso (2000) y Rudnick y Raineri (1997).

5. CONCLUSIÓN: ¿PRICE CAP O EMPRESA EFICIENTE?

Es un cliché que no existe un mecanismo de regulación perfecto. Sin embargo, hay mecanismos que son mejores que otros. La regulación por empresa eficiente tiene virtudes importantes: es óptima sujeta a la restricción de autofinanciamiento de la empresa, propiedad que no caracteriza a sus alternativas, la regulación por tasa de retorno y el *price cap*. Más aún, los períodos tarifarios fijos estimulan la gestión eficiente de forma similar a la regulación por *price cap*, que, a su vez, es claramente superior en esta dimensión a la regulación por tasa de retorno. Tercero, indica claramente, aunque sólo sea en principio, cómo determinar cuáles activos deben remunerar las tarifas reguladas y cuáles no, lo que no es así con *price cap* o tasa de retorno³⁹. Por último, la claridad conceptual de la regulación por empresa eficiente permite que mucho quede por escrito en leyes y reglamentos. Tanto el *price cap* como la tasa de retorno han sido desarrollados en países con tradiciones legales que son mucho más efectivas que la chilena en restringir judicialmente las consecuencias indeseables de la discreción del regulador, y por lo tanto parecen menos apropiados para Chile que un enfoque “legalista” de la regulación.

Sin embargo, varios estudios sugieren que la regulación por empresa eficiente no ha sido suficientemente efectiva para extraerles rentas a las empresas reguladas cuando han sido privatizadas⁴⁰. Conjeturamos que esto se debe a que los procedimientos que se usan son inapropiados para extraerles información fidedigna sobre tecnología, costos y demanda a las empresas reguladas: no existen mecanismos sistemáticos y continuos de recolección de información, y en cada proceso de fijación tarifaria se parte rediseñando a la empresa eficiente desde cero, sin aprovechar mayormente lo aprendido en fijaciones anteriores. Aunque es sabido que la información asimétrica implica que las tarifas serán mayores que el costo medio de largo plazo, es probable que en Chile esa discrepancia sea mayor que la justificable.

Se ha argumentado que la intensidad de la asimetría se podría moderar reemplazando la regulación por empresa eficiente por un *price cap*; con un *price cap* sería innecesario rediseñar a la empresa eficiente cada vez que se fijan las tarifas. Sin embargo, hemos demostrado en este trabajo que *price cap* necesita valorar los activos a su valor histórico, y por lo tanto estimula la sobreinversión y la activación de costos tal como la regulación

³⁹ Al respecto, véase la discusión en Newbery (1997).

⁴⁰ Véase, por ejemplo, a Serra (2000).

por tasa de retorno. Por lo tanto, *price cap* no se puede aplicar sin darle al regulador facultades para vetar inversiones y gastos “innecesarios”. Ahora bien, el propósito de la regulación por empresa eficiente es, precisamente, determinar cuáles son los activos y gastos necesarios (o eficientes). Las ventajas sobre el *price cap* son que el criterio conceptual para hacer este ejercicio es muy claro y a esta altura está institucionalizado en Chile. Su desventaja es que la regulación por empresa eficiente obliga a pronunciarse en cada fijación tarifaria sobre el valor admisible de los activos de toda la empresa y no sólo de las nuevas inversiones.

Claramente, lo que afirmamos en el párrafo precedente no es suficiente para descartar la alternativa del *price cap*. Sin embargo, tampoco creemos evidente que sea conveniente abandonar la regulación por empresa eficiente. Para decidir fundadamente si es conveniente adoptar el *price cap* sería necesario, por un lado, estudiar detalladamente en qué medida permitiría disminuir la necesidad de obtener información de la empresa verdadera⁴¹. Y, por el otro, diseñar procedimientos y reglas apropiadas para determinar los gastos e inversiones aceptables, que al mismo tiempo respeten las restricciones impuestas por las instituciones y el sistema legal chileno. Si el cambio de mecanismo de regulación hiciera posible disminuir apreciablemente las asimetrías de información y mejorara las posibilidades de extraer rentas, *price cap* debería considerarse como alternativa a la regulación por empresa eficiente, a pesar de que implicaría abandonar la tarificación (eficiente) a costo medio de largo plazo. Es claro, sin embargo, que *price cap* también requeriría mejorar sustantivamente los procedimientos, porque no se puede aplicar sin información de la empresa real⁴². En vista que un cambio del mecanismo de regulación enfrentaría también una serie de obstáculos legales, entre otras cosas porque obligaría a modificar contratos vigentes, en nuestra opinión en los próximos años el énfasis debería estar puesto en mejorar sustantivamente los procedimientos de recopilación de información y en afinar las fórmulas tarifarias, no en sustituir el mecanismo de regulación de empresa eficiente. El peso de la prueba debería recaer en quienes creen que hay que cambiar las reglas para fijar tarifas.

⁴¹ “Estudiar detalladamente” significa caracterizar en cada sector las fuentes de asimetrías de información, para luego comparar en qué medida *price cap* reduce la necesidad de obtener información detallada para regular.

⁴² Al respecto véase Green (1997 a y b).

Apéndice

A. REGULACIÓN POR TASA DE RETORNO Y SUSTENTABILIDAD

En el texto se afirma que las siguientes condiciones deben cumplirse simultáneamente para que los activos de una empresa regulada por tasa de retorno según

$$p_t Q(p_t) = cQ(p_t) + D_t + rV_t \quad (\text{A.1})$$

renten r : (i) $V_0 = K$; (ii) $\int_0^T D_t dt = V_0$; (iii) $V_t = K - \int_0^t D_s ds$. A continuación lo demostramos.

Considerar cualquier trayectoria $(V_t, D_t)_0^T$ de la depreciación que satisfaga (A.1) y la condición (iii). En ese caso, el valor presente del activo en $t = 0$ es

$$\int_0^T (p_t - c)Q(p_t) e^{-rt} dt = \int_0^T \left[D_t + r \left(V_0 - \int_0^t D_s ds \right) \right] e^{-rt} dt.$$

El lado derecho de esta igualdad se puede volver a escribir como

$$\begin{aligned} rV_0 \int_0^T e^{-rt} dt + \int_0^T D_t \left[e^{-rt} - r \int_t^T e^{-rs} ds \right] dt \\ = V_0 (1 - e^{-rT}) + \int_0^T D_t \left[e^{-rt} + e^{-rs} \Big|_t^T \right] dt \\ = V_0 (1 - e^{-rT}) + e^{-rT} \int_0^T D_t dt. \end{aligned}$$

Si se cumple la condición (ii), entonces $\int_0^T D_t dt = V_0$ y

$$\int_0^T (p_t - c)Q(p_t) e^{-rt} dt = V_0 = K,$$

donde la última igualdad se sigue de la condición (i).

B. TARIFAS DE AGUA POTABLE

En este apéndice ilustramos el cálculo de la estructura tarifaria del agua potable. Nuestra intención es dar una idea clara del concepto que sustenta la estructura tarifaria sin entrar en los detalles que distinguen a cada tipo de usuario.

Las tarifas de agua potable distinguen entre los cargos fijos y los variables, que a su vez distinguen entre período punta y no-punta. El cargo fijo mensual, CF, se obtiene de la expresión

$$CF \cdot \sum_{t=1}^{35} \frac{\text{clientes}_t - \text{clientes}_0}{(1+r)^t} = \sum_{t=1}^{35} \frac{(\text{gastos fijos})_t - (\text{gastos fijos})_0}{(1+r)^t} .$$

Vale decir, el cargo fijo prorratea los gastos fijos que no dependen del número de usuarios entre todos los clientes proyectados para los próximos 35 años (esta proyección se obtiene del estudio tarifario). Entre estos gastos corresponden principalmente a la administración y las ventas.

Los cargos variables distinguen entre el período punta y el período no-punta. Los consumos en período de no-punta sólo pagan los costos de operación y mantención (o gastos variables). La tarifa por metro cúbico en período no-punta, COⁿ (el supraíndice *n* denota “no-punta”), se obtiene de la expresión

$$CO^n \cdot \sum_{t=1}^{35} \frac{\text{consumo}_t^n - \text{consumo}_0^n}{(1+r)^t} = \sum_{t=1}^{35} \frac{(\text{gastos variables})_t^n - (\text{gastos variables})_0^n}{(1+r)^t} ,$$

donde consumo_{*t*}^{*n*} es el consumo mensual promedio en los meses no-punta del año *t* y (gastos variables)_{*t*}^{*n*} son los gastos variables promedio en los meses no punta del año *t*.

Los consumos en período punta deben pagar, además de los gastos variables, los costos de la capacidad. El cargo por costos de operación en período punta, CO^p, se obtiene, *mutatis mutandis*, de una expresión análoga a la de COⁿ. El costo de la capacidad se supone variable (vale decir, para efectos de la tarifa se supone que los costos de inversión aumentan con los metros cúbicos servidos) . Se obtiene de la expresión

$$CCx (\# \text{ meses punta}) \times \sum_{t=1}^{35} \frac{(1-\tau) (\text{consumo}_t^p - \text{consumo}_0^p)}{(1+r)^t} = \Delta K - \sum_{t=1}^{35} \frac{\tau D_t}{(1+r)^t} - \frac{(\text{valor residual})_{t=35}}{(1+r)^{35}}$$

donde CC es el cargo por capacidad por metro cúbico, el supraíndice p denota “punta”, consumo_t^p es el consumo promedio mensual en período punta en el año t y ΔK es la inversión actualizada del plan de expansión para el servicio.

CC, CO^n y CO^p se ocupan para construir la tarifa por metro cúbico diferenciando entre período punta y no-punta de la siguiente manera. Durante el período punta se distingue entre consumo “normal” y “sobreconsumo”. El consumo normal son los metros cúbicos que no exceden el promedio consumido en meses no-punta. El sobreconsumo es lo que sobrepasa el promedio consumido en meses no-punta. La tarifa por metro cúbico normal es

$$\text{CO}^p + \frac{\# \text{ meses punta}}{12} \cdot \text{CC}.$$

La tarifa por metro cúbico de sobreconsumo es

$$\text{CO}^p + \text{CC}.$$

Finalmente, la tarifa por metro cúbico en período no-punta es

$$\text{CO}^n + \frac{\# \text{ meses punta}}{12} \cdot \text{CC}.$$

Las fórmulas descritas implican que *toda* la capacidad es pagada únicamente por quienes consumen en el período punta, a pesar del cargo $\frac{\# \text{ meses punta}}{12} \cdot \text{CC}$ que aparece en la tarifa de período fuera de punta. Para apreciarlo, nótese que la cuenta total anual de un usuario que consume en promedio q_n en cada mes fuera de punta y q_p en cada mes de punta (con $q_n < q_p$) es

$$\begin{aligned} \text{gasto total} &= (12 - m) \left(\text{CO}^n + \frac{m}{12} \text{CC} \right) q_n + m \left[\left(\text{CO}^p + \frac{m}{12} \text{CC} \right) q_n + (\text{CO}^p + \text{CC}) (q_p - q_n) \right] \\ &= \left(\text{CO}^n + \frac{m}{12} \text{CC} \right) Q_n + \left(\text{CO}^p + \frac{m}{12} \text{CC} \right) \frac{m}{12 - m} Q_n + (\text{CO}^p + \text{CC}) \left(Q_p - \frac{m}{12 - m} Q_n \right). \end{aligned}$$

donde m es el número de meses punta y Q es el consumo total durante el período. Nótese que el aumento de la cuenta al consumir un metro cúbico adicional en período no-punta es

$$\frac{\partial \text{gasto total}}{\partial Q_n} = \left(CO^n + \frac{m}{12} CC \right) + \left(CO^p + \frac{m}{12} CC \right) \frac{m}{12-m} - (CO^p + CC) \frac{m}{12-m} = CO^n.$$

Cuando se consume un metro cúbico adicional en período no-punta, el costo directo es $CO^n + \frac{m}{12} \times CC$; sin embargo, ese metro cúbico adicional aumenta el límite a partir del cual se cobra sobreconsumo en período punta, lo que disminuye la cuenta en $(CO^p + \frac{m}{12} \times CC) \frac{m}{12-m} - (CO^p + CC) \frac{m}{12-m} = \frac{m}{12} CC$ durante el período punta por desplazamiento del límite de sobreconsumo. Por otro lado, el costo directo de consumir un metro cúbico adicional en período punta es

$$\frac{\partial \text{gasto total}}{\partial Q_p} = CO^p + CC$$

Es decir, toda la capacidad se le cobra a quienes sobrepasan su límite de sobreconsumo en período punta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, G. "Análisis de la Política y Gestión Tarifaria y de Subsidios en Servicios de Utilidad Pública". En Ministerio de Economía, *Experiencias Regulatorias de una Década*. Santiago: LOM Ediciones, 2000.
- Averch, H. y L. Johnson. "Behavior of the Firm Under Regulatory Constraint". *American Economic Review* 52 (1962), 1053-69.
- Baron D., y Myerson. "Regulating a Monopolist with Unknown Cost". *Econometrica* 50 (1982), 911-930.
- Bernstein, S. "Regulación en el Sector de Distribución Eléctrica". Tesis de Ingeniero Civil Industrial. Santiago: P. Universidad Católica, 2000.
- Briant, M. "Análisis y Evaluación de las Experiencias Tarifarias en el Sector de Distribución Eléctrica". En Ministerio de Economía, *Experiencias Regulatorias de una Década*. Santiago: LOM Ediciones, 2000.
- Bustos, A., E. Engel y A. Galetovic. "Impuestos y Demanda por Capital: Teoría y Evidencia para Chile". *Documento de Trabajo* N° 94, Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile, 2000.
- Green, R. y M. Pardina. *Resetting Price Controls for Privatized Utilities: A Manual for Regulators*. Washington: Banco Mundial, 1999.
- Galetovic, A. y R. Sanhueza. "Regulación de Servicios Públicos: ¿Hacia Dónde Debemos Ir?". *Estudios Públicos*, 85 (2002), 101-137.
- Gómez-Lobo A. y M. Vargas. "La Regulación de Empresas Sanitarias en Chile: Una Revisión del Caso Emos y una Propuesta de Reforma Regulatoria". *Documento de Trabajo* N° 177, Departamento de Economía, Universidad de Chile, 2001.

- Green, R. "Has Price Cap Regulation of U.K. Utilities Been a Success?" *Private Sector* N° 132 (1997a).
- Green, R. "Utility Regulation. A Critical Path for Revising Price Controls". *Private Sector* N° 133 (1997b).
- Ian, A. y T. Irwin. "Price Caps, Rate of Return Regulation, Risk, and the Cost of Capital". *Private Sector*, N° 87 (1996).
- Laffont, J. y J. Tirole. *A Theory of Incentives in Procurement and Regulation*. Cambridge: MIT Press, 1993.
- Medina, A. "Legislación Tarifaria en el Sector Sanitario". En Ministerio de Economía, *Experiencias Regulatorias de una Década*. Santiago: LOM Ediciones, 2000.
- Molina, P. "Tarificación Eléctrica Chilena a Nivel de Empresas de Distribución". Tesis de Magíster en Ciencias de la Ingeniería. Santiago: P. Universidad Católica de Chile, 1998.
- Newbery, D. "Determining the Regulatory Asset Base for Utility Price Regulation". *Utilities Policy*, 6 (1997), 1-8.
- Oxman, S. y P. Oxer. *Privatización del Sector Sanitario Chileno: Análisis de un Proceso Inconcluso*. Santiago: Ediciones CESOC, 2000.
- Rudnick, H. y J. Donoso. "Integration of Price Cap and Yardstick Competition Schemes in Electrical Distribution Generation". *IEES PES Transactions on Power Systems*, 15 (2000), 1428-1433.
- Rudnick, H. y R. Raineri. "Chilean Distribution Tariffs: Incentive Regulation". En F. Morandé y R. Raineri (eds.), *(De)regulation and Competition: The Electric Industry in Chile*. Santiago: Ilades/Georgetown University, 1997.
- Serra P. "Evaluación de los Servicios Públicos Privatizados en Chile". Mimeo, Centro de Economía Aplicada, 2000.
- Tabja, R. "Análisis de la Tarificación para la Telefonía Pública Local en Chile". Tesis de Magíster en Ciencias de la Ingeniería, Santiago: Universidad de Chile, 1997.
- Westlake B. y R. Beckett. "The OFFER Electricity Distribution Review and its Aftermath". *Utilities Policy*, 5 (1995), 207-218. □

**DEBATES SOBRE CUOTAS INDIVIDUALES
TRANSFERIBLES:**

¿“PRIVATIZANDO” EL MAR? ¿SUBSIDIOS?
O ¿MUERTE ANUNCIADA DE LA
PESCA EXTRACTIVA EN CHILE?*

Julio Peña Torres

En este trabajo se sostiene que los sectores de pesca industrial y artesanal en Chile requieren consolidar esquemas de administración pesquera que tiendan a promover la racionalización de sus esfuerzos de pesca, ajustándolos en general hacia recursos marinos menos abundantes. Se plantea que un sistema basado en cuotas individuales transferibles (CIT) es la mejor opción disponible, especialmente para el sector industrial, puesto que las asignaciones individuales favorecen la racionalización de los esfuerzos de pesca mediante la coordinación de soluciones colectivas, y la transferibilidad de las cuotas promueve soluciones económicamente eficientes al problema de capacidad de pesca excedente. A su vez, se propone una asignación inicial de CIT en base a la presencia histórica, condicionando el derecho de uso de las CIT al pago de patentes anuales que permitan

JULIO PEÑA TORRES. Ph.D. en Economía, U. de Londres. Profesor Adjunto, Departamento de Economía y Administración de la Universidad Alberto Hurtado (Santiago, Chile). Asesor del Ministerio de Economía chileno en materia de regulación de los sectores pesquero y agrícola.

* Las ideas vertidas en este artículo representan exclusivamente las opiniones personales del autor, por lo tanto en nada condicionan o representan la posición oficial de instituciones con las cuales el autor mantenga relaciones contractuales. Agradezco los comentarios recibidos de un *referee* anónimo.

financiar los costos de administrar y fiscalizar el sistema de CIT. Por otro lado, se defiende la idea de asignar inicialmente las CIT como derechos de uso transitorios, aunque con un período de validez razonablemente largo (por ejemplo 15 o 20 años). Se postula que esto favorece que a futuro sea políticamente factible continuar perfeccionando este sistema de administración pesquera. También se sugiere entregar a Asociaciones de Pescadores Artesanales, que logren consolidar una representatividad local relevante, facultades para decidir y administrar la distribución y uso (entre sus miembros) de la cuota asignada por la autoridad, incluyendo la posibilidad de transferir las asignaciones individuales. Por último, se propone que los pescadores artesanales tengan la facultad legal de realizar transacciones con intereses industriales, de manera que alguna proporción de la cuota industrial pueda ser capturada dentro de las primeras 5 millas, por ejemplo usando embarcaciones artesanales para estos efectos.

1. Introducción

Sectores de pesca extractiva en Chile enfrentan hoy la necesidad de racionalizar los niveles de esfuerzo de pesca que movilizaron su crecimiento durante las décadas de 1980 y 1990. En lo fundamental, ése fue un crecimiento vía incrementos en el tonelaje desembarcado, que ha ido generando escasez creciente en los principales recursos pesqueros. Como consecuencia, es un esquema de crecimiento básicamente agotado. Las nuevas opciones de crecimiento en el sector pesquero están más relacionadas a agregar valor al producto final.

Desde fines de los años ochenta ha habido una serie de intentos de reforma a la institucionalidad regulatoria del sector pesquero. A pesar de avances parciales, persiste el desafío de consolidar reglas de regulación que incentiven asignaciones económicamente eficientes de capital y trabajo, y que a la vez sean compatibles con niveles sustentables de explotación del recurso pesquero. La reforma legal que se logró en enero del 2001 avanza en la dirección deseada: introdujo cuotas individuales de captura por empresa, sujetas a opciones de transferibilidad parcial, con foco en las flotas industriales de las pesquerías sujetas a presiones más apremiantes de captura (*i.e.* pesquerías en estado de plena explotación¹). La Ley Transitoria

¹ Pesquerías en donde el nivel total de desembarque anual iguala o supera a la “productividad excedente” (PE) de una especie dada, donde PE equivale al excedente de biomasa explotable que supera al nivel mínimo necesario para mantener el nivel de biomasa actual.

que resultó de este proceso de reforma, fue pensada como un instrumento de transición orientado a favorecer la construcción de consensos de más largo plazo, en áreas de compleja negociación.

En este trabajo analizamos la nueva ley pesquera que deberá sustituir al actual régimen transitorio. Defendemos la idea que cuotas individuales transferibles (CIT) constituyen la mejor solución, equilibrando pros y contras, para regular la explotación de un recurso natural que de otra forma se mantendría sujeto a incentivos para sobreexplotarlo, aun si existiesen cierre a la entrada de nuevos pescadores y cuotas globales anuales. La razón fundamental es que las CIT son capaces de generar incentivos productivos más costo-efectivos que otras opciones de regulación pesquera, dado que pueden contribuir a incentivar esfuerzos de autorregulación y, junto a éstos, horizontes de planeamiento de más largo plazo.

Analizamos las críticas más frecuentes que se han esgrimido en Chile respecto al uso de CIT, incluyendo: argumentos “de principio” (“No a privatizar el mar”); críticas relacionadas a efectos de inequidad (consolidación de cuotas y distribución de ingresos resultante, menores oportunidades para pequeños pescadores y el mundo artesanal); argumentos de desempleo inducido (desempleo que sería evitable si no se usan CIT, según detractores de este sistema); e incluso opiniones que ponen en duda la necesidad de introducir instrumentos adicionales para administrar pesquerías en Chile (“basta que usemos mejor los instrumentos hoy disponibles” y “los peces volverán”)². Partimos por situar históricamente el tema en debate, luego analizamos la validez de presunciones que condicionan a las críticas mencionadas, a continuación discutimos las principales áreas de controversia, y luego analizamos y proponemos estrategias de solución.

2. Reformas legislativas recientes

Desde fines de los 80 se ha venido discutiendo en Chile la posibilidad de implementar cuotas individuales de pesca en nuestras principales pesquerías, a raíz de las señales de creciente escasez en los principales recursos pesqueros. Como parte de este proceso, la Ley Pesquera de 1991 introdujo la opción de usar cuotas individuales transferibles (CIT), definidas como derechos de uso con vencimiento a 10 años (Peña Torres, 1996a, 1997). Sin embargo, presiones de lobby durante la promulgación de esta ley condujeron finalmente a restricciones *ad hoc* sobre el ámbito de uso para

² Por ejemplo, véanse opiniones del empresario pesquero Rodrigo Vial, *El Mercurio* 5/10/00, “Ley de Pesca”.

las CIT³. Bajo el ámbito de la Ley de 1991, el uso de CIT se ha restringido a cuatro pesquerías industriales⁴, ninguna de ellas con participación significativa en la generación de empleo o valor agregado por el sector pesquero chileno.

La crisis pesquera de fines de los 90 gatilló un segundo intento legislativo con miras a ampliar el ámbito de uso de las CIT. El objetivo prioritario a corto plazo era permitir un uso adecuado de este instrumento en la pesquería pelágica del jurel (zona Centro-Sur), castigada en forma particularmente severa por el fenómeno El Niño de 1997-99. Pero esta iniciativa culminó entrampada por un exitoso lobby opositor, liderado por algunos intereses privados con base en la pesca industrial del jurel, y con apoyo de un subconjunto heterogéneo de pescadores artesanales y pequeñas empresas de pesca industrial; estos dos últimos grupos sujetos en general a una fragmentada cohesión respecto de sus respectivas asociaciones regionales de pesca.

La Ley Transitoria: Límite máximo de captura por armador

Durante el año 2000 se optó por promover un proyecto de duración transitoria y de menor complejidad que los esfuerzos previos de reforma a la Ley de 1991. La Ley resultante, válida para los años 2001-02, tiene aplicación en todas las pesquerías que hoy están en estado de *plena explotación* y que a la vez están sujetas a una cuota global anual. Sus principales innovaciones son:

(a) Se divide la cuota global anual asignada a la flota industrial en cuotas individuales de pesca (por “armador” o empresario pesquero), definidas como participaciones porcentuales sobre la cuota global anual. Los criterios de asignación individual prevalecen sólo para los años 2001 y 2002. Estas asignaciones individuales no constituyen precedente legal para años posteriores. En el caso de pesquerías *demersales*, la asignación de cuotas por armador se calcula en base a la participación en la captura histórica reciente (años 1999 y 2000). En pesquerías *pelágicas*, se usa un

³ Por ejemplo, el porcentaje máximo de pesca que puede ser administrado bajo CIT en una pesquería en status de *plena explotación* es de 50% de la cuota global anual, máximo que sólo es alcanzable *gradualmente* en el tiempo —lo más pronto, al cabo de 10 años de subastas anuales de CIT sobre el 5% de la cuota global anual (Peña Torres, 1996, 1997).

⁴ Estas cuatro pesquerías involucran especies de elevado valor unitario. Dos de ellas son pesquerías demersales en la zona Sur-Austral de Chile (ambas en estado de *desarrollo incipiente*): la del bacalao de profundidad, bajo CIT desde diciembre 1992, y la del *orange roughy*, bajo CIT desde diciembre 1998. Las otras dos corresponden a pequeños crustáceos (ambas en estado de *recuperación*): langostino colorado (regiones V a VIII), con CIT desde marzo 1992, y langostino amarillo (regiones V a VIII), bajo CIT desde diciembre 1997.

criterio que pondera 50% a la participación por armador en la captura histórica (período 1997-2000) y 50% a la participación en la bodega total de la flota industrial en su conjunto (para igual período)⁵.

(b) La transferibilidad directa de cuotas individuales entre armadores queda excluida. No obstante, se implementan dos vías de flexibilización:

i) Previo al inicio de cada año de pesca, los armadores independientes pueden asociarse para *consolidar* las cuotas individuales asignadas a los barcos bajo su propiedad, y decidir si efectuarán labores de pesca con todas o sólo parte de estas naves. Las naves no utilizadas mantienen vigentes sus autorizaciones de pesca, pero son eximidas del pago anual de patente pesquera, manteniendo a la vez una participación a prorrata en los récords de captura que generen las naves usadas para pescar. Esta opción busca incentivar, por un lado, un uso más racional de flotas hoy sobredimensionadas y, por otro, aumentar las oportunidades de participación bajo escalas de producción financieramente viables.

ii) Además cada armador puede optar por excluir *permanentemente* una o más de las naves bajo su control, de actividad extractiva en una pesquería dada. En caso de ejercer esta opción, la *historia* (capturas y capacidad de bodega) de la nave excluida puede ser transferida a otras naves del mismo armador, o vendida a otro armador. Estos récords transferibles de historia tienen una vigencia de 5 años. La transferibilidad de la historia, independiente de la propiedad de la nave retirada, busca incentivar que la actividad extractiva no sólo se concentre en los barcos más costo-efectivos, sino también que la capacidad de pesca excedente sea retirada hacia otros usos⁶.

(c) Firms privadas están a cargo de monitorear y certificar los desembarques por armador en cada viaje de pesca. La participación en esta actividad se decide vía licitación pública.

(d) Los armadores industriales que realicen actividades de pesca extractiva tienen la obligación de aceptar a bordo observadores designados

⁵ La razón de usar este criterio mixto en pesquerías pelágicas es que los récords individuales de captura histórica en años recientes estaban afectados por vedas y otras restricciones sobre la captura, y en donde ambas políticas habían sido implementadas en base a criterios disímiles por armador (e.g. privilegiando el uso de capturas con destino final en el procesamiento de productos para consumo humano). En el caso del criterio de participación según bodega, los m3 de bodega bajo control de cada armador se corrigen según la cobertura geográfica definida por las autorizaciones de pesca vigentes que cada nave posee.

⁶ A un año del inicio de esta Ley, esta segunda opción ha tenido un uso en esencia nulo. La razón de fondo radica en una percepción de precariedad legal respecto de los derechos asociados a las historias de pesca transferibles, percepción que los empresarios ligan a las incertidumbres que rodean a las futuras reglas legales que sustituirán a la actual Ley Transitoria.

y financiados por la Subsecretaría de Pesca (Subpesca), para efectos de recopilar información sobre su captura. Idéntica obligación rige para los administradores de plantas de proceso, respecto de observadores con la misión de monitorear patrones de producción en plantas de proceso.

(e) Se agregan atribuciones al Servicio Nacional de Pesca, a objeto de mejorar la efectividad de sus tareas de control y fiscalización.

(f) Se introducen sanciones explícitas por: pescar sobre la cuota individual asignada; desembarcar captura y no informar o no certificar adecuadamente; efectuar descartes de especies capturadas; y pescar sin autorización en áreas de reserva artesanal.

Se introducen además una serie de modificaciones con beneficios directos para el sector de pesca artesanal:

(g) Durante la vigencia de la Ley Transitoria, se prohíbe en forma absoluta que barcos industriales puedan efectuar labores de pesca dentro de las primeras 5 millas desde la costa (zona de reserva para pesca artesanal), desde las regiones V hasta la XII.

(h) Se establecen procedimientos para que pescadores y naves artesanales, sin inscripciones al día en el Registro de Pesca Artesanal, puedan regularizar su situación en pesquerías hoy en plena explotación y bajo acceso cerrado. Mediante una apertura controlada de acceso se pretende “oficializar” a una proporción importante de la actividad existente *de facto* en la pesca artesanal, y con ello facilitar mejoras posteriores en el ordenamiento pesquero del sector artesanal.

(i) Aumenta el número de representantes de trabajadores pesqueros y de pescadores artesanales en el Consejo Nacional y en los Consejos Zonales de Pesca. En el Consejo Nacional, se agregan tres nuevos representantes de los sectores laboral y artesanal. Estos dos sectores quedan con 7 representantes en total, junto a 4 representantes del sector empresarial pesquero, 4 de cargos institucionales y 7 consejeros nominados por el Presidente (22 miembros en total). En los Consejos Zonales (cada uno con 18 miembros en total), los sectores laboral y artesanal quedan con 6 representantes en total (dos más que antes), junto a 4 representantes del sector empresarial, 6 institucionales y 2 del sector universitario.

(j) Por último, se flexibilizan las condiciones para heredar las autorizaciones de pesca de pescadores artesanales que fallezcan efectuando faenas de pesca.

Más allá de la actual Ley Transitoria, persisten áreas importantes de controversia sobre las que un proyecto de reforma de más largo plazo deberá pronunciarse. Previo al análisis de estas controversias, primero discutimos presunciones que condicionan la validez de los diagnósticos y propuestas por desarrollar.

3. Aclaraciones iniciales

3.1 Incertidumbres y ciclos de abundancia: ¿Volverán los peces?

Bajo las diferencias de opinión observadas en el debate sobre CIT subyacen distintos intereses privados en juego. Es cierto que incertezas respecto de la disponibilidad del recurso pesquero agregan complejidad a la discusión. Sin embargo, no existe nada particularmente específico al sector pesquero que lleve a concluir que incertidumbres biológico-ambientales en la pesca implican diferencias *cualitativas* (*i.e.* en la naturaleza de las decisiones productivas para tomar) *vis-à-vis* el efecto de incertezas en otros sectores productivos; por ejemplo, sobre producciones agrícolas o al invertir en cualquier otro activo sujeto a riesgo financiero.

Por otro lado, es inadecuado pensar los problemas actuales de disponibilidad de recurso pesquero como si fuesen de carácter exclusivamente cíclico (*e.g.* secuelas del fenómeno El Niño). Una perspectiva más completa de análisis requiere evaluar perfiles de riesgos biológicos y económicos, asociados a las expectativas que prevalezcan respecto de niveles futuros de recurso pesquero. Una clara virtud de este tipo de análisis es que contribuye a explicitar las diferencias que puedan existir respecto de: (i) los supuestos de base en las probabilidades asignadas a enfrentar situaciones como el colapso económico de la pesquería y (ii) las opiniones personales sobre lo que se considera un nivel admisible de riesgo.

3.2 Caídas en los niveles de captura anual

Riesgo de colapso en una pesquería se refiere a la posibilidad de enfrentar caídas significativas en el nivel autosustentable (no subsidiado) de captura anual, y con ello en las actividades económicas asociadas a ella. Una peculiaridad de recursos pesqueros sujetos a ciclicidad en sus niveles de disponibilidad es que, alcanzadas fases maduras de explotación (con productividad de pesca decreciente por unidad de esfuerzo pesquero), la dinámica sustentable de reproductividad del recurso pesquero puede caer, repentinamente, a un nuevo equilibrio de largo plazo con niveles de captura significativamente más bajos (para más detalles, véase Peña Torres, 1996b).

En pesquerías donde la ciclicidad está relacionada a shocks ambientales de difícil predicción (*e.g.* peces pelágicos), no es nada fácil el discriminar cuánto de una eventual caída en las capturas se debe a pesca excesiva y cuánto a cambios ambientales. Este tipo de incertidumbres sin duda conti-

nuarán condicionando por un largo tiempo las decisiones en temas de manejo pesquero. Pero tomar decisiones bajo incertidumbre importante no es un problema privativo de la pesca. Como en otros sectores productivos, la respuesta analítica debe consistir en cuantificar, bajo exigencias razonables de precisión estadística, los perfiles de riesgos relevantes (*e.g.* probabilidad de que ocurra colapso económico en la pesquería) que se asocian con las principales fuentes de incertidumbre biológico-ambiental.

Hoy existen herramientas analíticas que permiten simular numéricamente las principales incertidumbres que condicionan la disponibilidad de recursos pesqueros. Con ello, cuantificaciones razonables para riesgos de colapso pesquero están al alcance del administrador pesquero. Un ejemplo relevante es Sudáfrica: allí se administran en la actualidad pesquerías pelágicas cualitativamente similares a las chilenas, bajo un enfoque de cuantificación explícita de riesgo de colapso pesquero (Butterworth *et al.*, 1997). Esfuerzos recientes en otros países pesqueros de importancia (Namibia) apuntan en esta misma dirección (McAllister y Kirkwood, 1999). En Chile, en los últimos años se han iniciado esfuerzos preliminares en esta dirección, circunscritos por ahora a evaluar riesgos biológico-ambientales en las pesquerías del jurel (unidad Centro-Sur) y de merluza común (Serra *et al.*, 1999). No obstante, persiste como un desafío importante el introducir de forma más sistemática el uso de este tipo de análisis en la toma de decisiones sobre manejo pesquero en Chile. Avances en esta dirección ayudarán a construir consensos respecto de cómo priorizar entre distintas estrategias de manejo pesquero (Peña Torres *et al.*, 1999).

En Chile, desde mediados de los años 80 hemos venido observando tendencias de creciente escasez en los principales recursos pesqueros. El Cuadro N° 1 ilustra el caso de las pesquerías pelágicas del Norte Grande (regiones I-II), considerando la captura agregada de las tres principales especies en esta zona (anchoveta, sardina y jurel), y de la zona Centro-Sur (regiones V a IX), considerando la captura anual de jurel (la especie dominante en esta zona).

En el Norte Grande el *peak* de capturas se logró en 1986. Quince años después, la captura anual (agregando las tres especies principales) se sitúa en torno a un tercio de ese *peak*. Las capturas de sardina en la Zona Norte presentan hoy niveles marginales, luego de alcanzar máximos históricos hacia mediados de los 80. Si bien la recuperación en la biomasa y captura anual de anchoveta han compensado en parte la pérdida de sardinias, el balance neto (considerando las tres principales especies, y luego de una década y media de evolución) es de una clara menor abundancia y significativo deterioro en los niveles de captura anual.

CUADRO N° 1: CAPTURA Y FLOTA EN PESQUERÍAS PELÁGICAS: ZONAS NORTE GRANDE Y CENTRO-SUR

	Unidad Centro-Sur (regs. V a X)			Unidad Norte Grande (regs. I y II)		
	Captura anual total, ⁽¹⁾ <i>jurel</i> (miles tons.)	Número de barcos ⁽²⁾	Cap. bodega total ⁽²⁾ (miles m ³)	Captura ⁽³⁾ anual total, <i>tres especies principales</i> (miles tons.)	Número de barcos ⁽²⁾	Cap. bodega total ⁽²⁾ (miles m ³)
1975	22.8	37	4.3	581.0	108	17.3
1980	274.4	47	6.3	1.982.9	133	25.3
1985	870	81	22.5	3.160.8	211	52.1
1990	1.983	136	58.6	1.639.4	213	58.7
1995	4.089	173	107.4	1.891.9	163	49.9
1999	1.267	153	122.8	1.147.1	132	46.3
2000	1.065					

(1): flotas industrial y artesanal.

(2): sólo flota industrial.

(3): tres especies principales (*jurel*, sardina y anchoveta); flotas industrial y artesanal.

Fuente: Subsecretaría de Pesca y Sernapesca.

En la pesquería Centro-Sur del *jurel* la captura anual máxima se alcanzó en 1995, luego de expansiones ininterrumpidas en la capacidad de pesca regional, las que se inician a comienzos de los 80. Sin embargo, hacia fines de los 90 se produce una fuerte caída en los niveles de captura, alcanzando hacia el año 2000 sólo un cuarto del *peak* logrado un quinquenio atrás.

Es innegable el fuerte impacto que ha tenido en este desenlace el fenómeno El Niño de 1997-99, como también lo es la ciclicidad de este efecto. Sin embargo, es similarmente difícil de refutar la tesis de que los persistentes aumentos observados en los niveles de esfuerzo pesquero y en los desembarques resultantes también han sido contribuyentes significativos para alcanzar los niveles actuales de captura en estas pesquerías⁷.

⁷ No disponemos en Chile de cuantificaciones explícitas sobre conceptos económicos de "sobreinversión" en capacidad de pesca. Reconociendo esto, el Anexo 1 ofrece una ilustración de interés. La columna (1) informa el número de barcos industriales con autorizaciones vigentes para pescar en las distintas pesquerías hoy sometidas a límite máximo de captura por armador. La columna (2) señala el número de barcos inscritos (a marzo del 2001) por los empresarios pesqueros, para efectuar labores de pesca durante el año 2001. La diferencia entre (1) y (2) ofrece un primer nivel de indicios respecto del número de barcos excedentarios en cada pesquería, en relación a los *peaks* de captura logrados en años previos.

3.3 ¿Bastan los instrumentos de regulación disponibles en la Ley de 1991?

Hay quienes argumentan que no sería necesario ampliar los límites legales en la Ley de 1991 respecto al uso de CIT, dado que (i) otros instrumentos de regulación pesquera hoy disponibles serían suficientes, o bien (ii) en caso de aceptarse la conveniencia de usar CIT, bastaría hacerlo bajo los límites vigentes en la Ley de 1991.

Al respecto, nuestra premisa básica es que si se mantienen los límites vigentes en la Ley de 1991 respecto al uso de CIT, pesquerías que hoy tienen flotas sobredimensionadas terminarán tarde o temprano enfrentándose a la disyuntiva de (a) “capturar” subsidios netos del resto de la economía, como única opción de supervivencia económica a más largo plazo, o bien (b) transformarse en bolsones de pobreza generalizada y autosostenida. De estos dos males, el primero resume el epitafio que hoy tiende a predominar en lo que se mantiene como industrias de pesca extractiva en economías más desarrolladas.

La razón de nuestra premisa es simple aunque fundamental. No sabemos de otro instrumento de regulación pesquera, distinto al implementar CIT, que permita lograr una mejor solución (equilibrando pros y contras) a la disipación excesiva de rentas que necesariamente se asocia al explotar un recurso escaso bajo propiedad común. Los instrumentos más tradicionales de regulación pesquera (cuotas globales anuales, vedas y controles directos sobre la tecnología o las artes de pesca) han fracasado sistemáticamente en evitar que pesquerías en fases maduras de desarrollo extractivo no terminen viviendo el tipo de epitafio arriba descrito (*e.g.* Bjorndal y Munro, 1998; Scott, 1993; Townsend, 1990). Inefectividad en limitar la captura global ha sido una constante al aplicar instrumentos tradicionales de regulación pesquera, tanto en pesquerías en desarrollo como en aquellas con desarrollo extractivo maduro.

En el caso de cuotas globales anuales, aun asumiendo plena efectividad en el cierre a la entrada de nuevos participantes en la pesquería, persisten fuertes incentivos para aumentar la captura individual, dado el objetivo de anticiparse a estrategias similares por parte de competidores. Es lo que en Chile se ha llamado la “carrera olímpica”. Ilustraciones empíricas de este tipo de resultado abundan en la literatura de economía pesquera.

La pesquería chilena de merluza común (regiones IV a X) provee evidencia adicional en esta dirección. Esta pesquería alcanzó su *peak* de capturas a fines de los años 60 (aprox. 130 mil tons. anuales), para luego enfrentar caídas sostenidas en la productividad del esfuerzo pesquero (con capturas anuales en torno a 25-30 mil toneladas durante la primera mitad de

los años 80). Esto llevó a introducir cuotas globales de captura anual a partir de 1992. Desde entonces, las cuotas globales inicialmente acordadas han tendido a ser sobrepasadas, o bien completadas en tiempos menores al definido en la cuota.

Como ejemplo, entre 1997 y 1999 la cuota anual fue dividida en dos periodos, enero-septiembre y octubre-diciembre. En cada uno de estos 3 años, la cuota para el primer período se agotó antes de su término: en 1999 la cuota asignada hasta septiembre se agotó a mediados de julio. Durante 1998, situación similar ocurrió con la cuota definida para los meses de octubre-diciembre (Cuadro N° 2). En el año 2000, la cuota para mayo-agosto se agotó durante julio. Durante los meses de septiembre a diciembre, a pesar de definirse cuotas mensuales, la captura permitida se agotó en los primeros días de cada mes.

El agotamiento prematuro de las cuotas asignadas redundó inequívocamente en presiones para aumentar el nivel de la cuota anual, bajo el argumento de costos asociados al paro productivo. En este escenario, la tendencia a esperar es aumentos en los niveles futuros de cuota. Un razonamiento similar prevalece frente al uso de vedas.

Una variante en la forma de este problema, aunque no en su naturaleza, se ha observado en el desgaste político asociado a negociaciones recurrentes sobre niveles y períodos de pesca a permitir bajo la así llamada “pesca de investigación”, mecanismo que ha jugado un rol central para controlar los niveles de captura durante los últimos años en distintas pesquerías del país.

Respecto a regulaciones basadas en controles directos sobre la tecnología de captura y/o las artes de pesca (*e.g.* tamaño de las redes), la historia de industrias pesqueras en Chile y en el mundo ha demostrado reiteradamente que los agentes regulados encontrarán formas de neutralizar estos intentos de control, en esencia intensificando el uso relativo de insumos productivos no sujetos a control. Salvo en plazos muy cortos, las proporciones de uso entre los insumos a utilizar en faenas de pesca pueden llegar a ser bastante flexibles (Munro y Scott, 1985). Por ejemplo, en el caso de limitar los días de pesca, se generarán incentivos directos para disponer de mayor capacidad de pesca durante las temporadas permitidas.

Respecto al argumento que bastaría usar un sistema de CIT bajo los límites señalados en la Ley de 1991, su lógica es claramente cuestionable. Esta ley limita el uso de CIT, en pesquerías en plena explotación, a un máximo de 50% de la cuota global anual. Este máximo es alcanzable sólo gradualmente al cabo de 10 años, vía subastas anuales de CIT, donde cada subasta anual no puede exceder el 5% de la cuota global de ese año. El

CUADRO N° 2: CUOTAS GLOBALES DE CAPTURA ANUAL PARA MERLUZA COMÚN, Y SU CONSUMO POR PERÍODOS (FLOTA INDUSTRIAL; LOS NÚMEROS DENOTAN TONELADAS)

Industrial	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Sep.	Octubre	Nov.	Dic.
1997	Cuota 50.000t											
	Consumo 51.009 t											
1998	Cuota 50.000t											
	Consumo 50.499 t											
1999	Cuota 56.000t											
	Consumo 56.441 t											
2000	31.200 t				35.352 t				4.000 t		4.000 t	
	32.336 t				35.687 t				4.000 t		3.448 t	
	Consumo											

4.000 t

Fuente: Subsecretaría de Pesca, Valparaíso.

porcentaje de la cuota global que no quede sujeto a CIT, permanece bajo acceso cerrado para nuevos entrantes; es decir, bajo los mismos incentivos defectuosos que hemos descrito para controles de captura basados sólo en una cuota global.

Por lo tanto, todos los agentes con autorizaciones válidas de pesca, posean o no CIT, tendrán incentivos para capturar lo antes posible el remanente de la cuota anual no afecto a CIT. Con ello, debiéramos esperar el agotamiento de la captura total permitida en plazos menores al definido por la cuota global; y como resultado, presiones para aumentar la cuota en periodos siguientes. En este escenario, los poseedores de CIT verían corroerse sus incentivos para “invertir” en el recurso pesquero, fuese vía planes más conservadores de explotación o vía aumentos en el valor agregado del producto final. El corolario es evidente: para obtener los beneficios esperados del uso de un sistema de CIT, no funciona implementarlo sólo “a medias”. La cobertura debe ser el 100% de la cuota global anual. Además de imponer idealmente el mínimo posible de restricciones sobre la transferibilidad y divisibilidad de los derechos de pesca asociados. No obstante, no siempre los óptimos técnico-económicos son factibles de implementar, dados los condicionantes políticos imperantes. De hecho, consensos y equilibrios políticos juegan un rol preponderante al negociar las definiciones específicas para el sistema de CIT por implementar.

4. Áreas de controversia

A continuación analizamos áreas de debate sobre el uso de CIT que han tenido un papel protagónico en las controversias de la última década en Chile. Varios de estos temas involucran aspectos de equidad social (consolidación de las CIT y distribución de ingresos resultante; temores sobre mayor desempleo y el futuro de la pesca artesanal). Algunas controversias están condicionadas por la posibilidad de reasignar poderes de administración pesquera desde el gobierno hacia organizaciones de pescadores. Otros debates dependen más directamente de aspectos relacionados con las tecnologías disponibles y su uso (fiscalización del cumplimiento de las cuotas; problemas de descartes).

La mayoría de estas controversias dependen de encontrar soluciones de compromiso, las que están condicionadas por factores específicos en cada pesquería. El uso de CIT no es un instrumento libre de costos. Sin embargo, nuestro argumento es que las CIT pueden transformarse, bajo contextos apropiados de uso, en incentivos de producción más costo-efecti-

vos que los hoy vigentes, al ser capaces de promover mayores esfuerzos de autorregulación por parte del sector privado, junto a horizontes de planeamiento de más largo plazo. Ambos efectos son esenciales para promover industrias pesqueras que sean autosustentables en el largo plazo.

Primero analizamos controversias donde consideraciones distributivas juegan el rol más protagónico; luego, debates en donde aspectos tecnológicos adquieren un mayor peso relativo.

4.1 Asignación inicial de las CIT: ¿Subastas o presencia histórica?

El implementar CIT requiere definir inicialmente *quién obtiene cuáles derechos de pesca*. Esto necesariamente crea conflictos entre potenciales perdedores y ganadores. Por ejemplo, algunos preferirán asignaciones basadas en presencia histórica, idealmente sin cobros asociados. Entrantes recientes probablemente resentirán el uso de la presencia histórica como criterio de asignación inicial, sobre todo si la productividad de sus barcos supera al promedio en la pesquería. Ellos seguramente demandarán reconocimiento para aquellos que poseen las tecnologías más productivas. Otros promoverán asignaciones que premien a procesamientos de captura más intensivos en mano de obra, argumentando prioridad para los efectos sobre el empleo. Otros enfatizarán que se dé protección a comunidades con alta dependencia de la pesca. Dar respuesta a estas demandas diversas es una tarea compleja y condicionada por equilibrios políticos, dado que en el trasfondo de estas controversias subyacen consecuencias distributivas.

En esta sección discutimos la alternativa de asignar inicialmente en base a presencia histórica de pesca, o bien usando subastas públicas. En el caso de las CIT introducidas bajo el ámbito de la ley de 1991, éstas han sido asignadas mediante subastas públicas. En el caso de las cuotas individuales por armador establecidas según la Ley Transitoria, la asignación ha sido en base a presencia histórica y libre de costos⁸. Combinando argumentos con base en principios jurídicos y sobre la equidad de los efectos distributivos resultantes, es posible construir argumentos a favor y en contra respecto de cobrar por la asignación inicial de CIT. Agravado por los

⁸ Una diferencia importante entre uno y otro cuerpo legal es que la Ley Transitoria se aplica a pesquerías en status de plena explotación y en donde ya existían niveles importantes de inversiones previas con características de costo hundido. El status de plena explotación no se aplica a ninguna de las 4 pesquerías licitadas bajo la Ley de 1991; tampoco en estas 4 pesquerías el tema de inversiones hundidas previas tiene un nivel similar de relevancia que en la mayoría de las pesquerías hoy en plena explotación.

impactos distributivos involucrados, construir consensos en esta área es una tarea política compleja.

En cuanto a la asignación de cuotas individuales para el sector industrial, nuestra propuesta es asignarlas en base a presencia histórica, y en donde el derecho de uso de estas cuotas sea condicional al pago anual de patentes pesqueras, con la finalidad de financiar los costos directos de administrar y fiscalizar el sistema de cuotas individuales. El principio de pagar para recuperar los costos de administrar y fiscalizar el sistema de cuotas individuales se ha constituido en la solución dominante en todos los países que han logrado consolidar esquemas exitosos de manejo pesquero en base a CIT (véase sección 4.8). Los costos por financiar debieran incluir gastos directamente asociados a labores de administración pesquera, incluyendo los costos de investigación aplicada necesaria para decidir sobre los niveles de cuotas, como también costos asociados a esfuerzos de fiscalización requeridos para asegurar el cumplimiento de las cuotas asignadas.

Las justificaciones para nuestra propuesta son:

- (1) Este camino de solución permite aprovechar importantes consensos ya logrados, fruto de arduas y difíciles negociaciones, respecto de las participaciones de los distintos armadores industriales en las cuotas globales definidas para pesquerías en plena explotación. Esto constituye probablemente el logro con mayor significancia política, dentro del conjunto de resultados obtenidos al promulgar la Ley Transitoria para los años 2001-02.
- (2) Asignar cuotas en base a presencia histórica, sujeto a cobros para recuperar los costos de una administración pesquera eficiente, evita enfrentar oposición política basada en argumentos de expropiación de rentas cuyo origen está en inversiones históricas efectuadas en el sector, las que ocurrieron bajo las reglas de acceso entonces válidas, y cuyo potenciamiento productivo ha requerido numerosos esfuerzos individuales y toma de riesgos a lo largo de los años. Este argumento representa una desventaja importante para esquemas de asignación inicial con base en licitaciones públicas de cuotas de pesca; en particular en pesquerías donde ya existe un stock acumulado importante de inversiones específicas al sector. Propuestas a favor de usar licitaciones como esquema de asignación inicial de CIT han constituido en el pasado reciente un importante escollo político, que ha contribuido al fracaso legislativo de intentos previos por introducir un sistema de CIT en Chile.
- (3) Pensando en la efectividad del instrumento usado para asignar cuotas individuales de pesca, respecto de lograr objetivos de política

deseados, la opción de usar subastas públicas en las principales pesquerías industriales en Chile enfrenta diversos reparos:

- Si un objetivo prioritario consistiese en lograr recaudación fiscal extra a la finalidad de financiar los costos de administrar el sistema de cuotas, existe una probabilidad no despreciable que usando subastas públicas este objetivo no se logre.

Las razones de fondo para postular esto radican en que, por un lado, ya existen importantes grados de concentración industrial en la mayoría de las pesquerías industriales relevantes en Chile. Por otro lado, las empresas dominantes ya establecidas suelen compartir una historia común prolongada, siendo partícipes comunes en distintas asociaciones gremiales, y además enfrentando instancias simultáneas de competencia en diversos mercados, en situaciones repetidas de competencia. Un corolario probable de este conjunto de circunstancias es que se enfrentan posibilidades no despreciables de observar colusión entre las empresas dominantes ya establecidas, en caso de usarse subastas para asignar CIT. Colusión es precisamente el resultado que ha tendido a predominar en las subastas anuales que se han efectuado en las 4 pesquerías chilenas con CIT asignadas según la Ley de 1991. Como resultado, los precios de adjudicación en la mayoría de estas subastas no han superado el precio mínimo definido por el regulador⁹ (véase Cerda y Urbina, 2000; Peña Torres *et al.* 2002a).

Es cierto que entre las causas de la colusión en las subastas de CIT, se encuentran imperfecciones (en principio corregibles) en el método usado para subastar:

(i) En cada pesquería las subastas anuales se efectúan en un solo acto sin interrupción, en donde las ofertas de precio de cada licitante ocurren a viva voz, en subastas ordenadas secuencialmente (*i.e.* los distintos lotes subastados), y donde gana el postor que oferta el precio mayor. Este método de subasta facilita el monitoreo mutuo entre potenciales socios de colusión; favorece también el imponer represalias, en fases siguientes de subastas, a quienes infrinjan el acuerdo colusivo.

(ii) Con excepción del primer proceso de subasta en cada pesquería, la cantidad a subastar en cada ronda de competencia se limita a lotes de 1% de la cuota anual. Esto reduce el atractivo comercial

⁹ Precio mínimo que se ha definido con la finalidad de asegurar la recuperación de costos de administración y fiscalización en la pesquería involucrada.

para nuevos entrantes, dados los costos indivisibles y con características de costo hundido que se requieren para iniciar con éxito operaciones de pesca extractiva.

(iii) Que se pueda renunciar a pagar las anualidades pendientes de pago, surgidas de adjudicarse CIT vía subasta, sin existir penalización alguna por ejercer esta opción, salvo la obligación de pagar como mínimo la primera anualidad. Esto favorece que empresas ya establecidas puedan ejercer “guerras de precios” en las subastas, en desmedro de potenciales nuevos entrantes, sin que esto se traduzca necesariamente en un mayor costo efectivo para las empresas ya establecidas¹⁰.

Es posible que corrigiendo imperfecciones en el método actual de subastas se pudiesen reducir las posibilidades de acuerdos colusivos como los hasta ahora observados. Sin embargo, aun aceptando esta posibilidad, existen razones de peso para anticipar resultados de adjudicación de CIT vía subastas, que en la práctica no involucrarían significativa mayor competencia entre las empresas dominantes ya establecidas; implicando en consecuencia expectativas de recaudación no significativamente distintas de los resultados obtenidos a la fecha.

Aquí la pregunta de fondo se refiere a cuán probable es que existan, o puedan crearse, espacios de mercado para nuevos competidores, con costos más eficientes que los de empresas dominantes ya establecidas. Hay argumentos económicos de peso para postular que el grado de concentración que se observa en estas pesquerías es probablemente resultado de un proceso de ajuste óptimo, desde el punto de vista de eficiencia en costos de producción, dadas características tecnológicas y de demanda que son relevantes en el negocio pesquero (Peña, Cerda y Urbina, 2002)¹¹. En efecto, la escala de operación de la empresa suele constituir un factor de importancia para lograr consolidarse en esta industria. Y

¹⁰ En varias de las subastas recientes de CIT (*e.g.* en las pesquerías de orange roughy y de bacalao de profundidad), las empresas dominantes ya establecidas se han rotado coordinadamente para presentar competencia de precios a potenciales nuevos entrantes, en subastas sucesivas de lotes de 1%, logrando evitar su entrada mediante aumentos en los precios resultantes de adjudicación (Peña Torres *et al.*, 2002a).

¹¹ El fenómeno de concentración industrial en pesquerías industriales no es poco usual a nivel mundial, observándose con frecuencia sectores extractivos y de procesamiento sujetos a mecanismos contractuales de integración vertical. En términos más generales aún, la concentración industrial aparece como un fenómeno relativamente frecuente en industrias destinadas a producir y procesar alimento, sobre todo en los sectores de procesamiento (Scott, 1984; Peña Torres, 1996a).

esto como resultado de la presencia de economías de escala en distintas fases del negocio pesquero; sobre todo en etapas de procesamiento, como también al invertir en estrategias de marketing y en redes de distribución para mercados específicos de exportación. En la base de estas economías de escala se encuentran inversiones en activos específicos e indivisibles, representando en su gran mayoría costos hundidos. Es esta última característica lo que induce a anticipar importantes ventajas de costo, respecto de potenciales nuevos entrantes, para empresas dominantes ya establecidas en una pesquería¹².

- Los argumentos previos inducen a pensar que, aun si el método para subastar fuese definido en forma más adecuada, es probable que se terminase observando escasa o nula entrada de nuevos competidores, particularmente en pesquerías donde ya existen empresas dominantes relativamente consolidadas. Esto plantea dudas razonables sobre la efectividad de usar subastas para cumplir objetivos relacionados a favorecer la entrada de nuevos competidores.
- Respecto al objetivo de conseguir que la explotación de los recursos pesqueros sea asignada a los productores más eficientes: por un lado, la ventaja de costos ya hundidos que actúan a favor de empresas ya establecidas, plantea una justificación de eficiencia económica para un posible escenario con escasa o nula entrada de nuevos competidores. Por otro lado, en casos que parte de la falta de entrada de nuevas empresas pudiera deberse a estrategias colusivas con impactos de ineficiencia asignativa, la existencia de mercados secundarios (como el de arriendos de CIT¹³) ayudaría a reducir las consecuencias de las ineficiencias inicialmente inducidas¹⁴.

¹² La excepción a esta proposición podría estar en la posible competencia de empresas pesqueras extranjeras. En este caso surge una dimensión extra de *trade-offs* entre objetivos de política, la que involucra evaluaciones políticas de difícil pronóstico: por un lado, la expectativa de aumentar la recaudación al subastar las CIT; por otro, la posibilidad de adjudicar a controladores extranjeros la explotación de recursos pesqueros dentro de zonas de mar económico exclusivo de Chile.

¹³ En la pesquería del langostino colorado sujeta a CIT licitadas desde inicios de 1992, los contratos de arriendo de CIT han tendido a representar entre 20-30% de la cuota global en cada año. En el caso de la pesquería licitada del bacalao de profundidad, este porcentaje fluctuó entre 20-35% durante 1992-96, para luego decrecer a menos del 5% de la cuota global anual (e.g. 2% en 1999).

¹⁴ Si estos mercados secundarios funcionasen en forma relativamente competitiva, las consecuencias de asignaciones iniciales en base a presencia histórica serían por tanto básicamente de tipo distributivo.

- Respecto al objetivo de asegurar tasas de explotación “correctas” para el recurso pesquero: este es un desafío en esencia relacionado a los procesos de determinación, y luego fiscalización, de la cuota global anual. En consecuencia, no es un objetivo directamente relevante para efectos de evaluar la eficacia relativa de distintas alternativas de asignación inicial de CIT.

Resolución de conflictos asociados a la asignación inicial de CIT

Controversias sobre la asignación inicial de CIT conllevan el riesgo de derivar en situaciones de bloqueo institucional, poniendo en peligro el tener éxito al arbitrar entre las partes en conflicto. Conviene por tanto pensar en arreglos que ayuden a reducir este riesgo. Un ejemplo es separar e independizar lo máximo posible a las discusiones sobre criterios para la asignación inicial, respecto de otros focos de conflicto que tengan su base más directa en problemas de competencia entre flotas industriales y artesanales.

Arreglos recientes en Australia proveen otro ejemplo de interés. Para reducir riesgos de bloqueo institucional, la tarea de proponer fórmulas para la asignación inicial de CIT se ha trasladado desde la agencia de regulación pesquera hacia “Paneles de Asesores Independientes”. Estos son llamados a constituirse según exista necesidad de ellos (*i.e.* según sea el nivel de conflicto). Sus integrantes son expertos económicos, legales y/o representantes del sector pesquero que no tengan asociación con los grupos de interés privado en disputa. Su tarea es proveer *consejo* a la autoridad pesquera (la que mantiene la discreción respecto a la decisión final) sobre los criterios más adecuados para asignar CIT en cada pesquería bajo evaluación. El panel consulta ampliamente con los grupos relevantes de interés privado, y luego identifica y valida las fuentes de información requeridas para implementar las opciones recomendadas. Las experiencias acumuladas hasta fechas recientes demuestran en general reacciones de apoyo por parte de la industria a las recomendaciones de estos paneles (Kaufmann y Geen, 1998). Arreglos arbitrales de este tipo ofrecen el potencial de derivar en litigios futuros de menor costo, asociados a cuestionamientos sobre la asignación inicial de CIT.

4.2 Manejo de pesquerías y estructuras de gobernabilidad

Los argumentos previos tienen relación con temas más amplios, relativos a estructuras de gobierno para la administración de pesquerías. Entre

ellos, la posibilidad de traspasar parte de los poderes de administración pesquera desde el gobierno hacia la propia industria pesquera (*e.g.* Hatcher y Robinson, 1999). “Devolución de gobernabilidad” juega hoy un rol central en el debate mundial sobre tendencias futuras para el manejo de pesquerías; sobre todo respecto a los dos principales contendores en este debate, CIT y coadministración (Townsend, 1999)¹⁵.

En países que ya tienen varias pesquerías con CIT en operación, ha tendido a ocurrir *de facto* una devolución gradual en el tiempo de poderes de administración hacia los agentes regulados. Por ejemplo, respecto al financiamiento de investigaciones biológicas y de la fiscalización del cumplimiento de las cuotas individuales. Ambas áreas han tendido a ser crecientemente financiadas por la propia industria pesquera. En algunos países, *e.g.* el Reino Unido y Holanda, áreas más amplias de manejo y gobernabilidad han sido traspasadas al sector privado. En ambos países el gobierno ha transferido gradualmente la administración de cuotas anuales de pesca a organizaciones de pescadores. Hoy decisiones colectivas en cada organización determinan cómo se distribuye y cómo se pesca la cuota anual recibida. Son estas organizaciones las que administran las cuotas de pesca que el gobierno define y entrega anualmente a los pescadores miembros de esa organización. Y son estas organizaciones las que registran, organizan y fiscalizan transacciones de cuotas entre poseedores de derechos de pesca que involucren a miembros de la organización (Hatcher, 1996a, 1996b; *The Economist*, 21/11/98: p. 29; y Valatin, 1999)¹⁶.

En Chile, algunos opositores al uso de CIT han aludido al peligro que éstas pudieran terminar concentrando discreción excesiva en manos del regulador pesquero. Sin embargo, una lógica directa induce a esperar el resultado precisamente opuesto: la existencia de tenedores de cuotas individuales transferibles, donde éstas representen derechos defendibles ante la

¹⁵ El uso del término “coadministración” va usualmente asociado a un traspaso parcial de poderes de manejo pesquero hacia el sector privado (*e.g.* Pirkenton y Weinstein, 1995; Jentoft y McCay, 1995). Por lo tanto, “devolución de gobernabilidad” puede ser igualmente parte de sistemas de manejo basados en CIT.

¹⁶ La asignación de cuotas de pesca en el Reino Unido tiene la peculiaridad de constituir acuerdos *informales* entre el Gobierno y la industria pesquera. En efecto, las CIT en operación no poseen existencia legal *per se*. A pesar de esto, prevalece una visión dominante que los asignatarios de CIT “informales” disfrutan de derechos de pesca que están claramente definidos y que son defendibles en tribunales de justicia. Los bancos al menos así lo piensan, como lo prueba el que ellos acepten CIT informales como garantía para la entrega de préstamos (Hatcher, 1996; *The Economist*, 21/11/98). En el caso de Holanda, cada pescador es dueño de derechos transferibles de pesca reconocidos formal y legalmente, y donde cada pescador puede optar por entregar o no la administración de sus derechos de pesca a una asociación de pescadores. En el Reino Unido, cada pescador puede también elegir entre ser regulado/administrado por el Gobierno, o por una Asociación de Pescadores.

ley, debiera derivar en una fuerza política de contención efectiva frente a riesgos de arbitrariedad regulatoria por parte de la autoridad.

4.3 ¿Derechos de pesca transitorios o permanentes?

Objetivos de *eficiencia asignativa*¹⁷ serían idealmente servidos mediante la entrega de derechos de pesca que tengan una duración segura y prolongada, sin sufrir cambios inesperados en sus reglas de juego, y que sean tan libremente divisibles y transferibles como fuese posible. Sin embargo, consideraciones relacionadas a la viabilidad política de los esfuerzos de reforma pueden aconsejar en ocasiones aceptar restricciones sobre algunas de las características arriba descritas. Nuestra propuesta se sustenta en este último tipo de consideraciones. Para lograr avanzar en una nueva fase de reforma y perfeccionamiento respecto del sistema actual de cuotas individuales de pesca, sugerimos definir a éstas como derechos transitorios (tipo concesión); tal vez con un período de validez de entre 15-20 años. Por un lado, este es un período suficientemente largo como para ofrecer estabilidad razonable a decisiones de producción e inversión; por otro lado, ofrece la opción que en una futura nueva fase de reforma legislativa, se pueda volver a evaluar la conveniencia de mantener la transitoriedad de estos derechos, o se evolucione hacia un sistema con derechos de pesca más permanentes.

Nuestros argumentos centrales son:

(1) Este enfoque ofrece un período de transición que contribuiría a que el sistema de cuotas individuales pruebe “en la práctica” los efectos beneficiosos que puede crear. Con esto, ofrece la opción de futuros nuevos espacios de transacción y/o compensación que pudiesen ayudar a convencer a agentes que hoy se presentan como opositores a este esquema de manejo pesquero.

(2) Transitoriedad de los derechos de pesca contribuye a que la autoridad pesquera disponga de mayores márgenes de maniobra, en caso que se requieran ajustes en los procedimientos o definiciones que caracterizan al sistema vigente de cuotas individuales. Desarrollar un sistema adecuado de cuotas individuales transferibles no es una tarea sencilla. No sólo se requiere superar oposición inicial con base en “argumentos de principios”, también se enfrentan desafíos técnicos complejos. Por un lado, es razonable anticipar que mejoras en la efectividad de los sistemas de control

¹⁷ Esto es, que recursos económicamente escasos sean asignados a los usos donde generan mayor valor.

y fiscalización requieran tiempo de aprendizaje y evolución. Por otro lado, demandas de tiempo y gradualidad también condicionan las opciones de aproximarse hacia un sistema de derechos de pesca con grados razonables de transferibilidad, y donde esto ocurra bajo entornos adecuados de competencia de mercado.

La evolución del sistema de CIT en Islandia es un buen ejemplo de los resultados que se pueden finalmente lograr al avanzar con gradualidad. Mientras que el primer sistema de cuotas individuales usado en Islandia se remonta a 1979 (para la pesquería del arenque), la característica de perpetuidad de las CIT sólo comenzó a regir a partir de 1990, mientras que su transferibilidad sólo a partir de 1988. Previamente, esquemas de cuotas individuales funcionaban sujetos a restricciones en ambas dimensiones. Por ejemplo, a mediados de los años 80 CIT con duración anual fueron introducidas como medida de emergencia, frente a un período de crisis en una importante pesquería de bacalao (Hannesson, 1997). Es a partir de la reforma legislativa que ocurre en 1990, que un sistema uniforme de CIT perpetuas y con alto grado de transferibilidad comienza a regir. Hoy este sistema abarca a más del 90% del valor total de las capturas anuales en aguas territoriales de Islandia (Arnason, 1997).

En el caso de Nueva Zelanda, el otro país en donde existe un período importante de historia acumulada y donde se han logrado avances en profundidad hacia un sistema de manejo pesquero en base a CIT, el proceso de implementación del sistema de CIT fue más rápido. Los primeros esfuerzos para desarrollar la administración de algunas pesquerías en base a derechos de pesca se remontan a fines de los años 70. Pero es durante 1982-83 cuando se inician más formalmente sistemas de manejo con base en cuotas individuales, transitorias y sujetas a grados parciales de transferibilidad, para un total de 7-9 especies marinas. Posteriormente, una nueva Ley de Pesca promulgada en 1986 legisla a favor de un sistema uniforme de CIT, con mayor cobertura de especies (21 pesquerías quedaron entonces sujetas a este sistema), y en donde las CIT pasaron a constituirse en derechos permanentes y con un alto grado de transferibilidad. En años recientes, existen unas 40 distintas especies sujetas a este sistema uniforme de CIT, las que en conjunto representan en torno al 80-90% de la captura total anual en este país¹⁸.

¹⁸ La mayor velocidad de avance que se observa en Nueva Zelanda, en la evolución hacia CIT permanentes y con alta transferibilidad, está relacionada al esquema de reformas pro liberalización de mercados que se inició en 1984 y luego prosiguió con fuerza creciente en ese país.

Renovación de los derechos de pesca transitorios

Derechos de pesca transitorios conllevan el problema de la incertidumbre que se genera al aproximarse el fin de su período de vigencia. Una dificultad importante al buscar soluciones a este problema es que éstas requieren consensos y compromisos que en la actualidad pudieran resultar políticamente difíciles de alcanzar. Posiblemente esta tarea sea algo menos compleja una vez que el sistema de cuotas individuales ya haya estado operando por algún tiempo. Entonces dispondríamos de información más completa sobre lo que realmente debiéramos esperar al usar este sistema de manejo pesquero.

En consecuencia, un camino intermedio de solución podría ser definir la renegociación del contrato de concesión pesquera hacia la mitad del período de vigencia de las CIT, por ejemplo al año 10 si las CIT iniciales tuviesen validez por 20 años. En caso de fracasar la renegociación en esta etapa, la autoridad y los tenedores de CIT tendrían aún la opción de continuar bajo las condiciones del contrato original hasta el término de su vigencia legal, y entonces enfrentar una nueva negociación. Pero uno esperaría que ambas partes tuviesen incentivos para buscar acuerdos en la negociación “a mitad de camino”. El gobierno, por la posibilidad de introducir ajustes correctivos. Y los tenedores de CIT, para asegurar mayor estabilidad en sus horizontes de planeamiento.

4.4 CIT y desigualdad de ingresos

Críticos al sistema de CIT plantean que su uso consolidará desigualdades de ingresos dentro del sector pesquero. Al respecto, es importante aclarar algunos puntos básicos:

- Un beneficio clave de usar CIT es que éstas ofrecen el potencial de crear incentivos más robustos para aumentar el nivel de rentas sustentables en la pesquería. Uno esperaría que sean los productores más eficientes quienes inicialmente aprovechen en mejor forma las nuevas oportunidades creadas por las CIT. Esto explica por qué empresas que ya operan en una pesquería con sobreinversión pueden estar dispuestas a pagar, una vez implementadas las CIT, para retirar capacidad de pesca excedente (comprando CIT o bien barcos para reciclarlos hacia otros usos). Esto también ayuda a entender por qué uno podría observar consolidación de concentración industrial en una pesquería bajo CIT. No obstante, es un resultado similarmente

razonable de esperar, que las ganancias de mayor eficiencia logradas en una primera fase de ajustes, terminen generando consiguientemente efectos beneficiosos para el resto de participantes en la pesquería.

- No existe nada intrínsecamente errado o injusto en los posibles efectos arriba descritos, más aún si son reflejo de diferencias “genuinas” en la habilidad productiva de distintos productores. Ventajas de concentrar esfuerzos de producción y venta en menos manos tienen una diversidad de expresiones, justificadas en ahorros de costos, en distintos sectores económicos (*e.g.* Chandler *et al.*, 1997). Sin embargo, en pesquerías la falta de mayor habilidad productiva en ocasiones puede ser resultado de problemas asociados a situaciones de pobreza, y no tanto de esfuerzos individuales disímiles o de una sana (“justa”) competencia de mercado. En pesquerías marinas es frecuente observar estructuras sectoriales que acomodan simultáneamente pescadores viviendo en pobreza, sujetos a una muy baja movilidad sectorial, junto a empresas con moderna organización corporativa y con activos con clara mayor movilidad intersectorial. Los desafíos de política más relevantes para el primer grupo se relacionan a problemas que subyacen al vivir en pobreza, mientras que prioridades de política para el segundo grupo se relacionan más directamente a incentivos adecuados para promover creación agregada de riqueza. Por estas diferencias, y dada la limitada movilidad sectorial de parte de la fuerza laboral en el sector pesquero, es que se debe tener cautela al diseñar las reglas de funcionamiento para sistemas de CIT.
- No obstante, y aun cuando pueden prevalecer opiniones disímiles sobre la relevancia o virtud de distintas posibles consecuencias distributivas, existe una diversidad de instrumentos de política económica, independientes de la decisión de usar o no CIT, que podrían usarse para contrarrestar efectos distributivos indeseados. Por lo tanto, el buscar consensos sobre consecuencias distributivas no debe impedir el lograr beneficiarse de los incentivos de racionalización y eficiencia económica que están asociados al uso de CIT.

4.5 Consolidación de CIT y competencia por la entrada

Otra línea de críticas sobre el uso de CIT plantea que éstas limitarán “injustamente” la entrada a nuevos competidores. Al respecto, es posible pensar en dos áreas de preocupación. Una se refiere a una posible falta de

competencia de mercado. La otra a las oportunidades disponibles para empresas pequeñas y la pesca artesanal en general. El tema del sector artesanal lo desarrollamos en la sección siguiente.

El grado de concentración industrial que prevalezca en una pesquería bajo CIT está condicionado por las escalas eficientes de operación para esa pesquería. Por lo tanto, debiéramos esperar “consolidación de cuotas” en pesquerías donde mayor integración horizontal y/o vertical se produciría de igual forma, aunque quizás en plazos más largos. En la actualidad, trazos importantes de concentración industrial ya existen en muchas de las pesquerías chilenas para las cuales CIT están hoy en uso, o donde su implementación ha estado sujeta a discusión.

Algunos ejemplos son: en la pesquería austral del bacalao de profundidad, alrededor de 10 firmas han estado participando en las subastas anuales de CIT, desde que éstas se iniciaron en diciembre de 1992. En 1997, dos de estas firmas controlaban cerca del 70% del volumen total exportado. En la pesquería del langostino colorado, 10 firmas comenzaron participando en las primeras subastas de CIT, iniciadas en marzo de 1992; en 1997, 3 firmas controlaban el 90% del volumen total exportado. En la pesquería del orange roughy, 6 firmas participaron en la primera subasta de CIT (diciembre de 1998); en el año 2001, 5 empresas controlaban la gran mayoría de la captura anual. En la pesquería de la merluza austral, las 2 firmas líderes en productos congelados controlaron el 87% del volumen exportado en 1997, mientras que las 4 empresas líderes en productos fresco-refrigerados controlaron el 68% del total exportado ese año. En la pesquería del jurel (zona Centro-Sur), la propiedad corporativa ha sido históricamente algo menos concentrada: en 1995, las 5 principales empresas (consolidando empresas patrimonialmente coligadas) controlaban el 55% de la captura industrial en esa pesquería. No obstante, fruto de la crisis vivida por esta pesquería durante 1997-2000, en los últimos años se observa una tendencia hacia mayor concentración industrial.

Ya hemos mencionado que hay razones económicas de peso para esperar que estos niveles de concentración industrial sean probablemente reflejo de ajustes óptimos, desde el punto de vista de la competitividad internacional de la industria chilena. No obstante, una vez creado un mercado para transar cuotas individuales de pesca, un número pequeño de controladores dominantes de CIT podría terminar creando barreras artificiales a la entrada de nuevos participantes, por ejemplo coludiéndose para no vender las CIT bajo su control. En este caso, serían perjudicados no sólo objetivos de equidad social, sino también de eficiencia asignativa.

Aquí el punto de fondo es que riesgos de este tipo guardan relación directa con el tipo de competencia que se desarrolle en el mercado de CIT. Si hubiese evidencia en el futuro de falta de competencia en este mercado, sería tarea de las instituciones antimonopolios el estudiar los argumentos del caso y, en caso de requerirse, establecer las acciones necesarias para corregir el problema; por ejemplo, obligando a empresas dominantes que hayan abusado de poder de mercado a vender una proporción de sus cuotas de pesca¹⁹.

4.6 Oportunidades para el sector artesanal

Las CIT en uso hoy en Chile son sólo aplicables a barcos *industriales*²⁰. Idéntica restricción ha condicionado a discusiones recientes sobre extender el uso de CIT hacia otras pesquerías chilenas. Por otro lado, los pescadores artesanales tienen acceso privilegiado a zonas reservadas para la pesca artesanal —*i.e.* las primeras cinco millas desde la costa y las aguas interiores del país²¹. En Chile, situaciones de competencia extractiva por recursos pesqueros compartidos entre pescadores artesanales e industriales tienden a concentrarse en un número limitado de especies (Cuadro N° 3), aunque su captura se concentra en las regiones con mayor empleo pesquero artesanal (Cuadro N° 4).

En este contexto, críticos al uso de CIT han argumentado sobre: (a) el peligro que el uso de CIT para la flota industrial implique mayores presiones para permitir “perforaciones” de pesca industrial dentro de la zona de reserva para pesca artesanal; (b) amenazas a la supervivencia del sector artesanal, dadas predicciones sobre “mayor desempleo inducido por las CIT”. Otras opiniones han citado (c) la “injusta exclusión” del sector artesanal respecto de las posibilidades de intercambio y progreso asociadas al uso de CIT.

¹⁹ Por ejemplo, este tipo de medida ha sido usado más de una vez por el Regulador Eléctrico en Inglaterra, en relación a esfuerzos por mejorar la falta de competencia en el mercado de generación de electricidad (problema con sus orígenes en la estructura de mercado —esencialmente duopólica— bajo la cual se privatizó y liberalizó inicialmente el mercado de generación eléctrica en 1990; véase Green, 1999 y Newbery, 1998).

²⁰ Aquellos con más de 18 m de eslora y con más de 50 tons. de registro grueso.

²¹ Este acceso privilegiado está condicionado en la Ley de 1991 por la posibilidad que el regulador pesquero permita, vía resolución administrativa fundada, pesca de barcos industriales en esta zona, en áreas donde no se realice pesca artesanal o, si la hubiese, donde la pesca por naves industriales *no interfiera* con la actividad artesanal. Por tanto, queda bajo discreción del regulador el decidir cuándo y cuánta “perforación con pesca industrial” puede ocurrir en las primeras 5 millas.

CUADRO N° 3: PRINCIPALES PESQUERÍAS CON PESCA ARTESANAL E INDUSTRIAL: NIVELES DE CAPTURA EN 1999 (MILES DE TONELADAS)

	Industrial	Artesanal	% Artesanal
Sardina C. – anchoveta, regiones V a X (sólo región VIII)	1.341.6	482.1 (473.5)	26.4
Merluza común*	81.2	22.6	21.8
Merluza del sur, regiones X a XII	15.5	9.1	37.0

*: principales regiones con pesca artesanal: IV (2.730 tons.), V (12.320 t.), VII (3.171 t.), y VIII (4.258 t.).

Fuente: Anuario Estadístico de Pesca 1999, Sernapesca.

CUADRO N° 4: REGISTRO DE PESCADORES ARTESANALES, AÑO 1999
(LAS REGIONES CON MAYOR NÚMERO DE PESCADORES REGISTRADOS)

Región	N° pescadores	N° caletas reconocidas	Sindicatos (N°)	Asoc. gremial (N°)	Cooperativas (N°)	N° federaciones
II	2.243	17	22	1	0	1
III	2.279	21	14	2	0	1
IV	3.997	31	17	27	3	3
V	5.270	33	32	3	2	2
VIII	7.825	73	46	14	4	1
X	16.271	191	215	29	12	9
XI	2.593	19	13	8	0	1
XII	3.538	11	12	2	3	1
Tot. País	48.642*		426	95	24	23

*: es número de pescadores *oficialmente registrados*, lo que es menor al total trabajando en el sector artesanal. Del total de pescadores oficialmente registrados, un 73% de ellos es miembro de alguna organización de pescadores.

Fuente: Sernapesca (Dic. 1999).

Respecto a la primera crítica, desde la creación del área de reserva para la pesca artesanal se han producido quejas sobre “perforaciones de pesca” efectuadas por barcos industriales. Aunque debilidades de monitoreo han derivado en que la mayoría de estas quejas no hayan podido ser substanciadas o probadas. Esta debilidad regulatoria se ha eliminado con legislación operativa desde agosto del 2000, que introdujo monitoreo satelital (en tiempo real) respecto a la posición de todo barco industrial operando e inscrito bajo bandera de Chile. Esto reduce la posibilidad de perforacio-

nes industriales “no autorizadas” en zonas reservadas para la pesca artesanal.

No obstante, y relacionado a conflictos entre artesanales e industriales, persisten un par de desafíos importantes por resolver: (i) Acotar de mejor forma la discreción que hoy tiene el regulador pesquero respecto a cuándo (y cuánto) permitir “perforaciones” de pesca industrial en la zona de reserva para la pesca artesanal²². Una posibilidad sería permitir que pescadores artesanales tengan la facultad de realizar transacciones con intereses industriales, de forma que alguna proporción de la cuota industrial pueda ser capturada dentro de las primeras 5 millas, por ejemplo usando para esto embarcaciones artesanales. (ii) Introducir incentivos para reducir el *descarte* de fauna acompañante por parte de barcos industriales, sobre todo en áreas vecinas a pesca artesanal, dado que esta fauna acompañante a menudo incluye especies importantes para el sector artesanal.

Respecto a la posibilidad de acceso artesanal a las oportunidades de intercambio ofrecidas por un sistema de CIT, sería aconsejable que la decisión de participar o no, como también la de cómo administrar las cuotas colectivas asignadas, quedasen en manos de Asociaciones relevantes de Pescadores Artesanales, *i.e.* con representatividad local relevante. Cada asociación debiera decidir cómo distribuir entre sus miembros la cuota anual asignada por la autoridad, y cuáles restricciones imponer sobre el uso y transferibilidad de las cuotas de cada miembro.

A diferencia del sector industrial, donde cada pescador podría optar entre administrar él mismo sus CIT o entregar su administración a alguna asociación representativa de pescadores (como ocurre hoy en Inglaterra y Holanda), la alta dependencia de la pesca que suele caracterizar a comunidades de pescadores artesanales, como también lo específica que suelen ser sus áreas de pesca, llevan a pensar en esquemas de administración para la pesca artesanal basados en decisiones colectivas representativas.

No obstante, problemas para organizar acción colectiva eficaz en el mundo de la pesca artesanal pueden transformarse en obstáculos importantes para aplicar este principio de administración²³. El Cuadro N° 4 ilustra

²² La Ley Transitoria actual “congela” este poder de discreción durante sus dos años de vigencia.

²³ La siguiente duda condiciona cualquier intento por racionalizar el manejo de la pesca artesanal, sea usando CIT u otros instrumentos de manejo. Como condición inicial, racionalizar requiere ser capaz de *cerrar en forma efectiva el acceso* de nuevos entrantes a la pesca artesanal (*i.e.*, “regularizar” el registro de pescadores artesanales). Sin embargo, lograr esto enfrenta dos obstáculos de importancia: (1) la pesca artesanal suele constituir un colchón residual de empleo informal de última instancia, sobre todo durante ciclos contractivos en la economía, y (2) en ciertas zonas puede resultar bastante costoso el monitoreo y control de las actividades de pesca artesanal.

un importante grado de fragmentación en las asociaciones de pescadores artesanales legalmente constituidas, sobre todo en el caso de asociaciones sindicales²⁴.

En el caso que asociaciones de pescadores artesanales optasen por participar en sistemas de manejo pesquero basados en asignar cuotas individuales de pesca a sus miembros, sujetas a restricciones autoimpuestas sobre su grado de transferibilidad, las oportunidades para adquirir cuotas extras no debieran quedar restringidas por imperfecciones en el mercado de capitales. En Chile existen fondos públicos diseñados para proveer préstamos, bajo acceso competitivo, a pequeños productores incluidos los pescadores artesanales (fondos CORFO y programas asociados como Fosis y Sercotec; Sercotec, 2000). Estos fondos debieran ser usados para facilitar el acceso competitivo de pequeños pescadores a financiamiento privado.

Respecto a la propuesta que las CIT representarían una amenaza para la supervivencia del sector artesanal, es importante aclarar algunos puntos básicos. Primero, si el uso de CIT se concentra en el sector industrial, los efectos impacto sobre el empleo debieran esperarse fundamentalmente en este sector. Segundo, prevalece una percepción general en el sector pesquero que parte significativa de los ajustes requeridos en el empleo industrial ya han ocurrido (a marzo del 2002). Ajustes en esta área ya se habían iniciado previo al inicio del sistema de cuotas individuales por armador (en febrero del 2001), fruto de las presiones de costos que gatilló la irrupción del fenómeno El Niño durante 1997-2000. Tercero, es posible que parte de los trabajadores desplazados del sector industrial se trasladen al sector artesanal, aumentando la oferta de trabajo en este sector. Cualquiera sea la forma cómo se resuelva este proceso de ajuste, el problema de fondo se mantiene: habrá razones para temer por la supervivencia de empleos pesqueros, sean artesanales o industriales, toda vez que el empleo actual supere a la capacidad de explotación sustentable del recurso pesquero. Y sin que prevalezca un sistema efectivo de cierre de acceso a las pesquerías, el escenario anterior es inevitable. En este contexto, el introducir CIT (o variaciones sobre ellas) constituye una forma de evitar que los costos de ajustes futuros sean aun más traumáticos.

La virtud de introducir cuotas *individuales* de pesca es que ellas facilitan coordinar soluciones colectivas para racionalizar los esfuerzos de pesca. Al permitir además la *transferibilidad* de las cuotas, se generan incentivos para que los propios empresarios pesqueros (aquellos más efi-

²⁴ De los distintos tipos de asociaciones incluidas en el Cuadro N° 4, los sindicatos son aquellas en donde objetivos de contenido más político podrían terminar jugando un rol más preponderante.

cientos) estén dispuestos a pagar por el retiro de capacidad de pesca excedente. Así, el uso de CIT reduce los incentivos para sobreexplotar el recurso pesquero vía sobreinversión y sobreempleo. Como consecuencia, es posible que en el corto plazo se generen ajustes en el empleo pesquero. Sin embargo, en plazos más largos la evolución del empleo sectorial está condicionada por la posible recuperación en los niveles de captura, y por cambios en la estructura de producción y las intensidades de uso de mano de obra.

La única opción que permitiría mantener empleos pesqueros sobredimensionados es que participantes en el sector “capturen políticamente” subsidios netos del resto de la economía, pagados por todos los chilenos, y que estos subsidios financien este uso excesivo e ineficiente de recursos productivos. Este es el tipo de resultado político en la base de los problemas que actualmente enfrenta la Política Común Pesquera en los países miembros de la Unión Europea (Hatcher y Robinson, 1998). Subsidios del resto de la economía nacional también explican la permanencia de sectores sobredimensionados en las principales pesquerías en Noruega (Hannesson, 1996). El aceptar este tipo de resultado para Chile implicaría que el país en su conjunto terminaría soportando costos superiores a los beneficios adquiridos por aquellos favorecidos con subsidios. Por lo tanto, este tipo de escenario político debe ser evitado.

La forma de evitar que el sector pesquero termine transformándose en un bolsón residual de pobreza generalizada y autosostenida, es que la autoridad se concentre en dos áreas prioritarias. En primer lugar, avanzar en racionalizar el manejo pesquero de los esfuerzos de pesca artesanal. Esto requiere consolidar la política de cierre efectivo a la entrada de nuevos pescadores a pesquerías hoy en plena explotación. Requiere además promover esquemas de administración de las cuotas asignadas al sector, que privilegien estrategias de uso y control consensuadas a nivel local, por ejemplo vía decisiones colectivas concertadas a nivel de caleta.

En segundo lugar, la autoridad debe privilegiar esfuerzos de apoyo al sector artesanal que faciliten una reasignación gradual de parte de la fuerza laboral trabajando sobre recursos hoy sobreexplotados, hacia otros sectores o actividades. Esto pasa por resistir peticiones de apoyo que en la práctica implican promover entrada adicional de agentes al sector. Reasignar laboralmente a trabajadores con habilidades productivas de baja flexibilidad intersectorial constituye un desafío difícil y complejo. La respuesta más frecuente ha sido implementar programas de re-entrenamiento laboral para crear nuevas habilidades productivas. Sin embargo, aumentar

las posibilidades de éxito de estos programas a menudo requiere de una costosa implementación²⁵. Desafortunadamente, en esta área de políticas públicas el tener que efectuar difíciles elecciones parece ser un desafío inevitable.

4.7 Descartes

Una crítica frecuente al uso de CIT es que éstas aumentarán el descarte de especies o ejemplares con menor valor, generando un desperdicio de productos con valor positivo.

Un primer punto básico es que problemas de descarte no son específicos al uso de CIT. Descartes surgirán toda vez que se aplique con efectividad cualquier restricción (sea vía CIT o cualquier otro instrumento de regulación) sobre los niveles de captura y/o tallas mínimas de especies con valor comercial. Descartes ocurrirán toda vez que (a) el recurso pesquero se localice en cardúmenes multiespecies o con mezcla de ejemplares de distinto tamaño, (b) se utilicen tecnologías de pesca poco selectivas, y (c) se regule con efectividad los niveles de captura y/o tallas mínimas de especies con valor comercial. Bajo estas condiciones, descartes serán inevitables. Por otro lado, no hay evidencia empírica que sea concluyente a favor de la tesis que “el uso de CIT *empeora* el problema de los descartes” (OECD, 1997; Squires *et al.*, 1996). Más bien, la severidad del problema de descartes depende de características tecnológicas de la labor extractiva, y de características de la demanda relevante²⁶.

No obstante, y bajo cualquier esquema de regulación, un objetivo importante del regulador pesquero debe ser reducir los incentivos para descartar en alta mar. En el caso de las CIT, hay formas de definir el sistema de CIT que contribuirían a reducir los incentivos para descartar (Cuadro N° 5). Sin embargo, la mayoría de estas alternativas implican costos extras en otras áreas de manejo pesquero.

²⁵ Véase “Training and Jobs. What Works?” *The Economist*, 6/04/96: pp. 21-23.

²⁶ Los descartes tenderán a empeorar bajo una combinación de condiciones. Por el lado tecnológico, mientras más diversidad de especies haya en una zona de pesca, sobre todo si no existen especies claramente dominantes y las distintas especies conviven en áreas cercanas y en cardúmenes de alta densidad; y cuando las tecnologías de captura sean poco especie-específicas (Grafton, 1996; Squires *et al.*, 1996; Squires y Kirkley, 1996) Turner, 1997). Por el lado de la demanda, el descarte se verá favorecido cuanto mayores sean los diferenciales de precios entre las distintas especies capturadas (este no es el caso, por ejemplo, de nuestra industria pelágica de reducción).

CUADRO 5: ALTERNATIVAS DE CIT PARA DESINCENTIVAR EL DESCARTE

Alternativas deseables al definir sistema CIT	Costos adicionales esperados
1. Monitoreo a bordo. 2. Regulaciones respecto a la selectividad según especie de las artes de pesca por usar. 3. Flexibilidad para transar CIT: - permitir transacción entre CIT definidas para especies distintas*, - respecto a CIT no agotadas en un año: a) que permitan captura en períodos futuros; b) canjeables por exceso de captura de otras especies bajo CIT; c) canjeables por exceso de captura de otro pescador (para misma especie).	Monitoreo más costoso. Puede inducir rigideces indeseadas respecto al uso de tecnologías eficientes. Mayor flexibilidad para transar: tiende a aumentar los costos de fiscalizar el comercio de CIT.

*: Las CIT son valorables según los precios relativos de cada especie. No obstante, la falta de estandarización en la calidad (atributos) de la pesca desembarcada plantea desafíos de fiscalización respecto a cuáles precios relativos considerar, para los efectos de validar transacciones ocurridas entre CIT definidas para especies distintas.

Fuente: basado en Squires *et al.* (1996) y Turner (1997).

Si bien las soluciones en esta área deben apoyarse en diagnósticos específicos a cada pesquería, es posible anticipar áreas genéricas de acción que ayudarían a reducir la magnitud de los descartes. Por ejemplo:

a) Implementar un esquema de observadores a bordo, con cobertura parcial de la flota en operación (para dar viabilidad financiera al sistema), priorizando su uso en aquellos usuarios/naves con antecedentes que delaten o hagan presumir infracción en esta área, sea vía constatación directa del observador, o mediante presunción basada en comparar patrones informados de pesca “con” y “sin” observador a bordo.

Se podrían usar los patrones de pesca informados por los observadores, sobre niveles de captura promedio por lance y su composición (tamaños y mezcla de especies), para estimar “patrones esperados de pesca” (condicionales al tipo de barco, área y período de pesca). Comparando estos patrones esperados con la captura informada por cada armador se podrían definir “rangos razonables de desvío” en base a los cuales presumir la ocurrencia de descartes.

b) Presunciones justificadas de esta forma podrían gatillar un sistema de castigos secuenciales. Primero, derivando en un monitoreo más extensivo sobre las actividades de pesca del usuario bajo presunción positiva

de descarte. Y luego gatillando un esquema de sanciones crecientes, según el grado de reiteración y gravedad de la presunción de descartes.

c) En el caso de regulaciones de tallas mínimas sobre la captura, es aconsejable evaluar su posible sustitución por restricciones definidas en términos de zonas permitidas de pesca.

d) Respecto a otras regulaciones directas sobre la captura, se deberían considerar márgenes razonables de flexibilidad para su cumplimiento. Por ejemplo, permitiendo algún porcentaje excedentario respecto de las cuotas definidas para fauna acompañante²⁷. Otra opción es definir flexibilidades legales que permitan efectuar transacciones de excesos de captura ocurridos por sobre la cuota individual de pesca. En términos más generales, ofreciendo flexibilidad legal para cumplir con las regulaciones, de forma tal que quienes cumplir obtengan por ello un beneficio monetario.

4.8 Fiscalización

Fiscalización eficaz es un elemento básico para que sistemas de CIT logren mejoras en la sustentabilidad del recurso pesquero y en la eficiencia económica del esfuerzo de pesca. Ya hemos mencionado desafíos asociados al problema de los descartes. También hay desafíos de importancia relacionados con mejorar la fiscalización de los desembarques y la efectividad del sistema de sanciones.

En la última década se han introducido reformas destinadas a fortalecer la efectividad de la fiscalización. Primero, la Ley de 1991 introdujo un sistema de fiscalización que aumenta la importancia de esfuerzos de auditoría, con base en un sistema dual de información: informes sobre la captura por viaje de cada barco, e informes de las plantas procesadoras sobre el uso de capturas y sus proveedores. Segundo, el año 2000 comenzó a operar un sistema de monitoreo satelital para rastrear la localización en alta mar de los barcos pesqueros industriales. Tercero, la reciente Ley Transitoria introdujo una serie de nuevas medidas para mejorar la fiscalización (sección 2).

Existen otras áreas de acción fiscalizadora que son susceptibles de ser mejoradas. Por ejemplo, que los reportes al fiscalizador se puedan efectuar vía internet. O que mejore la efectividad del actual proceso judicial respecto del trámite de multas cursadas. Hoy existe una distancia sustancial

²⁷ Mientras más precisa sea la información que el regulador dispone sobre la composición según especies de las capturas, más acotados podrían ser los márgenes a permitir de pesca excedente.

entre ser inicialmente multado por infringir una regulación pesquera, y ser finalmente penalizado con las sanciones estipuladas en la Ley.

Por otro lado, aunque implementar CIT probablemente involucra desafíos más exigentes de fiscalización, su uso debiera a la vez promover mayores esfuerzos de autorregulación por parte de los propios pescadores, junto a incentivarlos a tomar decisiones productivas bajo horizontes de planeamiento más largos. Ambos efectos debieran redundar en mejores incentivos para organizar acciones colectivas cooperativas por parte de los propios agentes regulados. Por ejemplo, financiando esfuerzos de monitoreo y fiscalización o requerimientos de investigación aplicada.

CUADRO N° 6: CIT Y FINANCIAMIENTO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y FISCALIZACIÓN

País	Pesquería	Financiamiento de costos de investigación (CI) y de fiscalización (CF)
Canadá	- <i>Halibut</i> , British Columbia.	100% CF: pagado por poseedores de CIT (cerca de US\$1 millón en 1993).
	- <i>Sablefish</i> , British Columbia.	100% CI y CF: pagado por poseedores de CIT.
Nueva Zelanda	- En el total de las pesquerías bajo CIT.	Desde octubre 1994: 80% de CI y CF es pagado por poseedores de CIT (años 94 y 95). Antes: impuesto <i>lump-sum</i> era cobrado en todas las pesquerías bajo CIT, pero sin existir un vínculo explícito con la recuperación de los costos de administración de las CIT.
	- <i>Orange roughy</i> .	Diversos CI han sido financiados en conjunto por poseedores de CIT (cerca de US\$5 mills. durante los primeros años de los 90).
Islandia	- En el total de las pesquerías bajo CIT.	0,4% del valor de la cuota anual es dedicado a pagar los costos de administrar las CIT (en total, estos costos han fluctuado en torno al 1,3% del valor de la cuota total anual). Esto es pagado en proporción a las tenencias de CIT.

Fuente: Grafton *et al.* (1996), Annala (1996), y varios otros autores en *Conferencia sobre CIT, Seattle-1994* (Proceedings publicados como Pititch *et al.*, 1997).

Existe evidencia sorprendente sobre cuán poderosos pueden llegar a ser estos incentivos, promoviendo financiamiento privado para servicios tradicionalmente percibidos como bienes públicos. El Cuadro N° 6 muestra ejemplos de pesquerías en Canadá, Nueva Zelanda e Islandia, países en donde la propia industria pesquera contribuye a financiar en proporción significativa los costos totales de administrar y fiscalizar las CIT en uso. En Chile, los barcos pesqueros industriales pagan actualmente una patente anual, tipo impuesto *lump-sum*, que se destina en proporción importante a financiar estudios aplicados a tareas de manejo pesquero²⁸ (Peña Torres, 1997). En el caso de pesquerías administradas bajo CIT, sería recomendable que otros costos directamente asociados al manejo pesquero también fuesen financiados por la propia industria.

Cuando CIT comienzan a operar en una pesquería, y se consolida como visión dominante que ellas constituyen derechos defendibles frente a la ley, grupos de empresarios y/o trabajadores pesqueros pueden terminar cooperando para “internalizar” (estar dispuestos a pagar para disfrutar de) diversos beneficios asociados a invertir en activos con características de bienes “semi-públicos”, como lo son el conocimiento científico aplicado o los esfuerzos de fiscalización. Condiciones que facilitan este tipo de cooperación a la vez aumentan las posibilidades de éxito al usar CIT. Ejemplos de condiciones favorables son: (a) límites bien definidos (relevantes) para la pesquería, (b) flotas relativamente homogéneas respecto a las tecnologías de pesca en uso y (c) derechos de pesca adecuadamente fiscalizados.

A pesar que nuestro balance general es de optimismo frente a la factibilidad de fiscalización razonablemente eficaz para sistemas de CIT en Chile, no debemos olvidar que administrar recursos pesqueros bajo CIT no es una panacea universal. Tampoco debemos pensar que los pescadores siempre lograrán acción colectiva exitosa para financiar esfuerzos de fiscalización o requisitos de investigación. Altos costos de fiscalización, junto a desincentivos a la cooperación y autocontrol entre los propios pescadores, pueden contribuir a reducir los beneficios esperados de usar CIT. Sin embargo, en los casos donde pudiesen presentarse condiciones adversas de este tipo, todavía cabe preguntarse si existe alguna otra mejor opción para el manejo pesquero.

²⁸ Los montos recaudados en los últimos años no son poco significativos: entre \$4.500-\$5.000 mills. anuales. En torno al 50% del total recaudado se destina a financiar investigación aplicada al sector pesquero, con foco predominante en aspectos biológicos y de tecnologías de pesca.

5. Comentarios finales

Hemos defendido la tesis general, y con especial fuerza para el sector de pesca industrial, que la mejor opción para completar el proceso de reformas a la institucionalidad regulatoria de la pesca extractiva es implementar sistemas de manejo pesquero en base a cuotas individuales transferibles. Asignar cuotas individuales de producción favorece el éxito al coordinar soluciones colectivas para racionalizar los esfuerzos de pesca. Mientras que la transferibilidad de estas cuotas incentiva a encontrar soluciones privadas eficientes al problema de capacidad excedente de pesca. Así, fondos públicos pueden concentrarse en apoyar la reasignación de fuerza laboral desplazada por los esfuerzos de racionalización.

Respecto al sector de pesca artesanal, planteamos fortalecer la efectividad de los esfuerzos de asociatividad y coordinación al interior del mundo artesanal, como condición básica para promover esquemas de manejo que ayuden a racionalizar el esfuerzo pesquero artesanal. Como principio fundamental proponemos entregar, a organizaciones de pesca artesanal con representatividad local relevante, poderes para (i) administrar la cuota colectiva asignada por la autoridad y (ii) decidir por acuerdo colectivo si desean incorporarse a sistemas de manejo con base en cuotas o asignaciones individuales, sujetas a reglas de asignación, uso y posible transferibilidad bajo la discreción de la propia organización de pescadores. Respecto a la zona de reserva para la pesca artesanal, proponemos permitir transacciones entre pescadores artesanales e intereses industriales, de forma que sea posible pescar alguna proporción de la cuota industrial dentro de esta zona, por ejemplo usando barcos artesanales para estos efectos.

Las consecuencias de fondo de las alternativas hoy disponibles son éstas: o (i) logramos avanzar hacia un sistema de manejo pesquero con base en derechos o concesiones individuales de pesca, idealmente transferibles y sujetos a restricciones de entrada y esfuerzos de fiscalización eficaces, promoviendo con ello desarrollos autosustentables en el sector pesquero, o bien (ii) el resto de la economía nacional se enfrentará tarde o temprano a la obligación de subsidiar la mantención de capacidad productiva y empleos pesqueros por encima de los niveles de captura sustentable, a menos que (iii) aceptáramos prepararnos para anunciar el inicio de la muerte económica de la pesca extractiva en Chile.

Anexo 1
Post Ley Transitoria de Pesca (2001-2002):
Barcos Autorizados e Inscritos por unidad de Pesquería

Unidad de Pesquería (para efectos de administración pesquera)	(1) Nº de barcos <i>con autorización</i>	(2) Nº barcos <i>inscritos</i> (Marzo del 2001)
Sardina y anchoveta, III y IV regiones	76	4
Jurel, III y IV regiones	118	8
Jurel, V a IX regiones	179	27
Jurel, X región	196	20
Sardina común y anchoveta, V a X regiones	137 y 146	23
Merluza de cola, V a X regiones	168	27
Merluza de cola, XI y XII regiones	20	4
Merluza de 3 aletas	19	5
Merluza del Sur (Norte exterior)	16	5
Merluza del Sur (Sur exterior)	14	5
Congrio dorado (Norte exterior)	17	4
Congrio dorado (Sur exterior)	14	5
Merluza común	58	20
Langostino colorado	18	8
Camarón nailon	38	13
Langostino amarillo	25	—

Fuente: Subpesca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, L. (1997) "Efficiency and Distribution Issues During the Transition To an ITQ Program". En E. K. Pititch *et al.* (eds.), *Global Trends: Fisheries Management*. American Fisheries Society (AFS) Symposium 20, Proceedings, AFS, Maryland.
- Annala, J. H. (1996) "New Zealand's ITQ System: Have the First Eight Years Been a Success or a Failure?" *Reviews of Fish Biology and Fisheries* 6: 43-62.
- Arnason, R. (1997) "The Icelandic Individual Transferable Quota System: Motivation, Structure and Performance". En E. K. Pititch *et al.* (eds.), *Global Trends: Fisheries Management*. American Fisheries Society (AFS) Symposium 20, Proceedings, AFS, Maryland.
- Bernal, P. y Aliaga, B. (1999) "ITQs in Chilean Fisheries". En *The Definition and Allocation of Use Rights in European Fisheries, Proceedings of the Second Concerted Action Workshop on Economic and the Common Fisheries Policy*. CEMARE Miscellaneous Publication, No. 46, Brest, Francia, mayo 5-7.
- Bjorndal, T. y Munro, G. R. (1998) "The Economics of Fisheries Management: A Survey". En T. Tietenberg, T. y H. Folmer (eds.) *The International Yearbook of Environmental and Resource Economics*.

- Butterworth, D. S., Cochrane, K. L. y De Oliveira, J. A. (1997) "Management Procedures: A Better Way to Manage Fisheries? The South African experience". En E. K. Pitich *et al.* (eds.), *Global Trends: Fisheries Management*. American Fisheries Society (AFS) Symposium 20, Proceedings, AFS, Maryland.
- Cerda, R. y Urbina, M. (2000) "ITSQ in Chilean Fisheries: The Case of the Squat Lobster". *Mimeo*, Escuela de Ciencias del Mar, Universidad Católica de Valparaíso.
- Chandler, A., Amatori, F. y Hikino, T. (1997) *Big Business and the Wealth of Nations*, CUP, Cambridge, Reino Unido.
- Davis, A. (1996) "Barbed Wire and Bandwagons: A Comment on ITQ Fisheries Management". *Reviews in Fish Biology and Fisheries*, 6: 97-108.
- Francis, R. D. *et al.* (1993). "Rejoinder. Fishery Management by Individual Quotas: Theory and Practice". *Marine Policy*, 17: 64-66.
- Grafton, R. Q. (1992) "Rent Capture in an Individual Transferable Quota Fishery". *Canadian Journal of Fisheries and Aquatic Sciences*, 49: 497-503.
- Grafton, R. Q. (1996) "Individual Transferable Quotas: Theory and Evidence". *Reviews of Fish Biology and Fisheries*, 6: 5-20.
- Grafton, R. Q. *et al.* (1996) "Private Property Rights and Crises in World Fisheries: Turning the Tide?" *Contemporary Economic Policy* 14: 90-99.
- Green, R. (1999) "The Electricity Contract Market in England and Wales". *Journal of Industrial Economics* XLVII (1): 107-124 .
- Hannesson, R. (1996) *Fisheries Mismanagement. The Case of the North Atlantic Cod*. Oxford, Fishing News Books.
- Hannesson, R. (1997) "The Political Economy of ITQs". En E. K. Pitich *et al.* (eds.), *Global Trends: Fisheries Management*. American Fisheries Society (AFS) Symposium 20, Proceedings, AFS, Maryland.
- Hatcher, A. (1996a) "Developed Management of Fish Quotas in the United Kingdom: Producers' Organizations And Individual Quota Systems". *Research Paper 97*, CEMARE, University of Portsmouth, Reino Unido.
- Hatcher, A. (1996b) "The Role of Producers' Organizations in EC Fisheries Management". *Report 39*, CEMARE, University of Portsmouth, Reino Unido.
- Hatcher, A. y Robinson, K. (1998) "Overcapacity, Overcapitalisation and Subsidies in European Fisheries". Proceedings of the First Concerted Action Workshop on Economic and the Common Fisheries Policy: Portsmouth, Reino Unido, octubre, *CEMARE Miscellaneous Publication*, 44, 1999.
- Hatcher, A. y Robinson, K. (1999) "Management Institutions and Governance Systems in European Fisheries". Proceedings of the Third Concerted Action Workshop on Economic and the Common Fisheries Policy: Vigo, España, octubre 28-30, *CEMARE Miscellaneous Publication*, 48, 1999.
- Jentoft, S. y McCay, B. (1995) "User Participation in Fisheries Management: Lessons Drawn from International Experience". *Marine Policy*, 13: 227-246.
- Kaufmann, B. y Geen, G. (1998) "Quota Allocation and Litigation: An Economic Perspective". *Marine Resource Economics*, Vol. 13: 143-157.
- Klemersson, O. (1999) "The Market for Short-Term Quota in Iceland". En *Management Institutions and Governance Systems in European Fisheries, Proceedings of the third Concerted Action workshop on Economic and the Common Fisheries Policy*, Vigo, España, octubre 28-30, *CEMARE Miscellaneous Publication*, 48.

- McAllister, G. y Kirkwood, G. (1999) "Formulating Quantitative Methods to Evaluate Fishery-Management Systems: What Fishery Processes Should be Modelled and What Trade-Offs Should be Made?" *ICES Journal of Marine Science*, 56: 900-916.
- Munro, G. y Scott, A. (1985) "The Economics of Fisheries Management". En A. Kneese y J. Sweeney (eds.), *Handbook of Natural Resources and Energy Economics*. Vol. 2, Cap. 14, North Holland.
- Newbery, D. (1998) "Competition, Contracts, and Entry in the Electricity Spot Market". *RAND Journal of Economics* 29 (4): 726-749.
- OECD (1992) "Property Rights Modifications in Fisheries". *OECD Occasional Papers on Public Management, Market-type Mechanisms Series*, 3, Paris.
- OECD (1997) *Towards Sustainable Fisheries. Economic Aspects of the Management of Living Marine Resources*. París.
- Peña Torres, J. (1996a) "Regulación Pesquera en Chile: Una Perspectiva Histórica". *Cuadernos de Economía*, 100: 367-95.
- Peña Torres, J. (1996b) "Sustainability Versus Fishing Collapse: A Review of Causes and Welfare Implications". *Estudios de Economía*, Vol. 23 (1): 55-82.
- Peña Torres, J. (1997) "The Political Economy of Fishing Regulations: The Case of Chile". *Marine Resource Economics*, 12 (4): 239-48.
- Peña Torres, J. (1999) "Harvesting Preemption, Industrial Concentration, and Enclosure of National Marine Fisheries". *Environmental & Resource Economics*, 14: 545-571.
- Peña Torres, J., Barton, J. y Fuentes, R. (1999) "Desafíos de Política Pesquera en Chile: Opciones Más Allá de la Coyuntura". *Estudios Públicos*, 75, pp. 229-272 (y *Fe de Erratas en Estudios Públicos*, 76, pp. 599-600).
- Peña Torres, J., Sánchez, J. M., Bravo, J. y García, M. (2002a) "Cuotas Individuales Transferibles y Concentración Industrial: Colusión en las Subastas?". *Mimeo*.
- Peña Torres, J., Cerda, R. y Urbina, M. (2002b) "Concentración en Industrias Pesqueras: Sobre sus Causas y su Relevancia Empírica". *Mimeo*.
- Peña Torres, J., Basch, M. y Vergara, S. (2002c) "Eficiencia Técnica y Escalas de Operación en Pesca Pelágica: Un Análisis de Fronteras Estocásticas (Pesquería Centro-Sur en Chile). Enviado a *Cuadernos de Economía*.
- Pirkerton, E. y M. Weinstein, M. (1995) *Fisheries that Work: Sustainability Through Community-Based Management*. Vancouver: the David Suzuki Foundation.
- Pititch, E. K et al. (eds.) (1997) *Global Trends, Fisheries Management*. American Fisheries Society (AFS) Symposium 20, Proceedings, AFS, Maryland.
- Runolfsson, B. (1999) "ITSQs in Icelandic Fisheries: a Right-Based Approach to Fisheries Management". En *The Definition and Allocation of Use Rights in European Fisheries, Proceedings of the Second Concerted Action Workshop on Economic and the Common Fisheries Policy*. Brest, France, mayo 5-7 May, *CEMARE Miscellaneous Publication*, 46.
- Scott, A. (1993) "Obstacles to Fishery Self-Government". *Marine Resource Economics* 8(3): 187-99.
- Scott, C. D. (1984) "Transnational Corporations and Asymmetries in the Latin American Food System". *Bulletin of Latin American Research*, 3 (1): 63-80.
- Sercotec (2000) *Informe Sector Pesca Artesanal 1999*. Gerencia de Operaciones, mayo.
- Serra, R., Zuleta, A., Pool, H. y Bohm, G. (1999) "Bases Biológicas para Prevenir la Sobreexplotación en el Recurso Jurel". Proyecto Fondo de Investigación Pesquera N° 96-16, Informe Final, Instituto de Fomento Pesquero, Valparaíso, enero 1999.

- Squires, D. *et al.* (1996) "Individual Transferable Quotas in Multispecies Fisheries". International Workshop, "Assessment and distribution of harvest quotas in fisheries". *Mimeo*, Geirander, Noruega, julio 8-11.
- Squires, D. y Kirkley, J. (1996) "Individual Transferable Quotas in a Multi-product Common Property Industry". *Canadian Journal of Economics*, 24(2): 318-42.
- Subsecretaría de Pesca (1996) *Chile Azul*. Santiago.
- Subsecretaría de Pesca (1998) "Informe Sectorial Pesquero-Enero/Noviembre 1997". Santiago.
- Townsend, R. E. (1990) "Entry Restrictions in the Fishery: A Survey of the Evidence". *Land Economics*, 66: 359-78.
- Townsend, R. E. (1999) "Why Have Economists Overlooked Corporate Governance of Fisheries?" En *Management Institutions and Governance Systems in European Fisheries, Proceedings of the third Concerted Action workshop on Economic and the Common Fisheries Policy*. Vigo, España, octubre 28-30, CEMARE *Miscellaneous Publication*, 48.
- Turner, M. A. (1997) "Quota-Induced Discarding in Heterogeneous Fisheries". *Journal of Environmental Economics and Management*, 33: 186-195.
- Valatin, G. (1999) "Fisheries Management Institutions and Solutions to the 'Black Fish' Problem". En *Management Institutions and Governance Systems in European Fisheries, Proceedings of the third Concerted Action Workshop on Economic and the Common Fisheries Policy*. Vigo, España, octubre, 28-30, CEMARE *Miscellaneous Publication*, 48. □

NULIDAD Y DIVORCIO EN EL PROYECTO DE NUEVA LEY DE MATRIMONIO CIVIL

Mauricio Tapia

El proyecto de nueva Ley de Matrimonio Civil crea nuevas causales de nulidad matrimonial, reconoce el divorcio vincular por culpa y por cese irremediable de la convivencia. Un análisis jurídico de sus normas, teniendo presente la realidad nacional y la experiencia comparada, lleva a concluir: **a)** La ampliación de la nulidad es innecesaria y riesgosa. Además de no representar el problema social de las rupturas, hurga en cuestiones subjetivas, exige una odiosa prueba y esconde verdaderas causas de divorcio estimulando por ello la simulación. **b)** El divorcio fundado en la culpa de un cónyuge obliga a los jueces a la tarea ingrata e imposible de reconstruir los motivos del fracaso, intromisión en la intimidad privada que incrementa la enemistad entre los cónyuges y perjudica el interés de los hijos. **c)** El divorcio por cese irremediable de la convivencia es un criterio objetivo que respeta la libertad de los cónyuges para juzgar las causas de su separación y que al pacificar la ruptura favorece los acuerdos. Este criterio, que contiene resguardos para evitar separaciones irreflexivas, repudiación y desventajas para el cónyuge más desvalido, resulta conveniente como causal de divorcio.

MAURICIO TAPIA. Abogado y académico en la Universidad de Chile. Actualmente prepara su tesis doctoral en la Universidad de París, Val de Marne.

1. **E**n la misteriosa novela *Las Afinidades Electivas* (1809) Goethe expresó, en términos que parecen universales, la tensión que existe en el matrimonio entre las pasiones humanas y el orden social. Como en la ciencia química, sostiene, existen naturalezas afines que se atraen espontánea e irresistiblemente y otras que, por el contrario, se repelen con una fuerza equivalente. Atribuyendo una temporalidad ineludible a las afinidades humanas, Goethe utiliza otra analogía para insinuar la función antagonista y selectiva del orden social: juntar, como ciertos mediadores químicos, aquellos que ya no quieren seguir juntos.

La historia del orden social nacional evidencia, tal como el mundo occidental experimenta desde fines del siglo XVIII, una creciente tolerancia frente a la decisión de los cónyuges de separarse. Pero se debe evitar un engaño. El divorcio vincular existe en Chile al menos desde el año 1925, época en que se generalizó la simulación de la nulidad matrimonial por incompetencia del oficial civil. En efecto, si bien técnicamente la nulidad difiere del divorcio, su significación humana es idéntica: libera a los cónyuges y les permite contraer un nuevo matrimonio¹. La práctica masiva de la nulidad, como afirmó recientemente Enrique Barros, no se debe a que la ley chilena contenga un resquicio insalvable, sino a que en un momento histórico los jueces ya no se sintieron autorizados para pasar por encima de la decisión de los cónyuges de terminar con su vínculo². Este cambio de mentalidad en nuestra jurisprudencia, según un comentario escrito por Arturo Alessandri hace más de 70 años, se debe a que la conciencia nacional acepta como humana y conveniente la ruptura de un vínculo cuya subsistencia es perjudicial (para la sociedad, los cónyuges y los hijos)³.

Las perversidades de este divorcio chileno son conocidas: la hipocresía del vicio originario esconde una separación carente de regulación, sencilla de lograr (basta un poco de dinero y amigos dispuestos a mentir), nefasta y onerosa para el cónyuge más desvalido, para los hijos y para la sociedad⁴.

2. En la actualidad, el acuerdo sobre la nocividad de esa nulidad y la evidencia del elevado número de rupturas matrimoniales han originado un interesante debate acerca de las bondades y las perversidades del divorcio

¹ Como lo demuestra Jean Carbonnier en *Droit Civil. La Famille. L'Enfant, le Couple* (1999), pp. 614 y s.

² Enrique Barros, "La Ley Civil ante las Rupturas Matrimoniales" (2002), p. 12.

³ Comentario a sentencia, *Revista de Derecho y Jurisprudencia*, T. 29, sec. 1^a, p. 351.

⁴ Sobre los costos sociales e individuales de esta ausencia de regulación, véase Carlos Peña, "Divorcio: Razones para Legislar", artículo de prensa, *El Mercurio*, 3 de junio de 2001.

vincular. Los modestos propósitos de este artículo impiden abordar esa discusión, sin ocultar la convicción de que en sociedades crecientemente pluralistas es preferible que las personas decidan sus propios proyectos de vida, y que la función del derecho sea más bien secundaria, llamado sólo a regular las implicancias personales y patrimoniales de rupturas que escapan a su control⁵.

Los comentarios jurídicos que siguen se refieren a tres cuestiones del proyecto de nueva Ley de Matrimonio Civil (Proyecto) y de sus indicaciones (en especial la presentada por el Ejecutivo que sería un “texto de compromiso”) que se consideran relevantes: **A)** Los inconvenientes de la extensión de la nulidad matrimonial; **B)** Los efectos negativos del divorcio por culpa (*divorcio-sanción*); y **C)** Las ventajas del divorcio por cese irremediable de la convivencia (*divorcio-remedio*). El análisis se realiza con la certeza de que siendo el fracaso de la vida en común una experiencia dolorosa y compleja, es urgente la búsqueda de un régimen coherente y justo, que refleje adecuadamente la realidad nacional de las rupturas. En tal sentido, las referencias a soluciones comparadas se efectúan reconociendo que no siempre pueden ser apropiadas para nuestras costumbres, aunque teniendo en cuenta que las dificultades prácticas presentadas en esos países se originan, muchas veces, en motivos sociológicos o psicológicos que podrían reproducirse en nuestro país.

A. Los inconvenientes de la extensión de la nulidad matrimonial

3. François Géný sostuvo que para la humanidad el pasado, en particular la tradición jurídica, es una carga excesivamente pesada⁶. La discusión para modificar la Ley de Matrimonio Civil muestra que los decenios de divorcio disfrazado de nulidad pesan sobre nuestro presente y así el Proyecto y sus indicaciones no sólo mantienen sino que crean nuevas causales de nulidad (continúan también los eufemismos, al vestir la discusión del divorcio como “Nueva Ley de Matrimonio Civil”).

Desde una perspectiva sociológica, pareciera que el problema que reclama una urgente solución es otorgar efectos civiles a la ruptura de numerosos matrimonios y no resolver un sorpresivo aumento de matrimo-

⁵ El repliegue del derecho en materia de familia ha sido analizado por Jean Carbonnier en *Flexible Droit: Pour Une Sociologie du Droit sans Rigueur* (2001), pp. 9 y s. En *Estudios Públicos* existe una traducción del examen de Mary Ann Glendon acerca de la evolución del derecho en ese mismo sentido (“Derecho y Familia”, 1999), pp. 137 y s.

⁶ François Géný, *Science et Technique en Droit Privé Positif* (1915), V. II, párrafo 168.

nios “anulables”. Y ello obedece a una razón de sentido común: luego de años de convivencia, de formación de un patrimonio común, de realización de planes compartidos, del nacimiento de hijos, las personas tienden naturalmente a plantearse su fracaso como un proyecto que funcionó por un tiempo y que por diversas razones no prosperó, y no como algo que jamás debió existir por defectos de validez originales.

4. Por otra parte, la nulidad es una sanción jurídica propia del derecho de contratos, del derecho patrimonial, que castiga con la invalidación retroactiva (desde su origen) al contrato que carece de algún elemento de validez. Así, es paradójico que quienes defienden el matrimonio como “institución”, origen de la familia, impulsen a la vez la ampliación de la nulidad, aproximándolo al universo de los contratos civiles patrimoniales (idea que sostuvieron pensadores tan diversos como John Locke y Martín Lutero)⁷. Es evidente que el matrimonio no es un contrato como los otros, interesa principalmente a las personas y no al patrimonio, da nacimiento a un estado permanente y no a meros intercambios transitorios. Estas particularidades hacen impracticable la invalidación retroactiva típica de la nulidad. Por esta misma razón, como se expone, la nulidad es una noción que se acomoda mal al matrimonio (por lo menos al matrimonio civil).

5. Nuestra legislación consagra actualmente causales de nulidad del matrimonio, sancionando incapacidades y vicios del consentimiento, que tienen en común el consistir en circunstancias rigurosamente precisadas en la ley (y por ello difíciles de simular), tal como la minoría de edad. No obstante, una cuestión parece pacífica: esa especie de mala broma de afirmar que se residía en un lugar distinto, para sostener la incompetencia del oficial civil y declarar la nulidad del matrimonio, debe terminar. Excluyendo esa simulación, el Proyecto incorpora nuevas causales, tomadas del derecho canónico, consistentes en incapacidades por trastornos psíquicos o falta de juicio para asumir las obligaciones del matrimonio, y vicios del consentimiento, referidos al error sobre cualidades personales y a presiones psíquicas para contraer matrimonio.

Existen argumentos para sostener que esta ampliación de la nulidad es innecesaria y riesgosa: **a)** las nuevas causales son indeterminadas, hurgan en subjetividades difíciles de apreciar externamente; **b)** su prueba obliga a ventilar públicamente intimidades, profundiza las odiosidades entre los cónyuges y perjudica a los hijos; **c)** esconden verdaderas causas de divor-

⁷ Como afirma Mary Ann Glendon, “Derecho y Familia” (1999), pp. 176 y s.

cio, originadas en hechos posteriores a la celebración del matrimonio, estimulando por ello la simulación de la nulidad; **d)** por último, como los efectos de la nulidad son inapropiados para dar cuenta de la ruptura, debe recurrirse, como hace el Proyecto, a los efectos del divorcio, demostrando la inutilidad práctica de esa extensión. Estas razones, que se revisan a continuación, aconsejan que las hipótesis de ruptura que se pretende solucionar con la nulidad sean reguladas por normas del divorcio vincular, que representan de mejor forma aquello que sucedió en los hechos: que la vida en común, por circunstancias imprevisibles y posteriores al matrimonio, se volvió insoportable.

a) La indeterminación de las nuevas causales de nulidad

6. Como se indicó, el Proyecto amplía la nulidad creando nuevas incapacidades y vicios del consentimiento. Las incapacidades afectarán a quienes, “por causas de naturaleza psíquica, no pudieren asumir las obligaciones esenciales del matrimonio...” (art. 4 N° 3), o cuando impidan formar la “comunidad de vida que implica el matrimonio” (Ind. Ejec. art. 1° N° 8), disposición tomada del §1095 N° 3 del Código de Derecho Canónico. El Ejecutivo, por su parte, pretende incorporar una incapacidad que afectará a quienes carezcan de “suficiente juicio o discernimiento para comprender y comprometerse con los derechos y deberes esenciales del matrimonio” (ibídem), que ha sido extraída del §1095 N° 2 del Código de Derecho Canónico.

7. En general, el derecho presume que todas las personas son capaces, salvo que circunstancias extraordinarias, que impidan la existencia o el conocimiento de la voluntad, justifiquen la declaración de incapacidad. Tales circunstancias son graves, pues la incapacidad es la negación del autogobierno en la vida civil. Por ello las incapacidades son minuciosamente definidas por la ley, cuidando de apreciarlas sobre elementos externamente constatables, evitando así las incertidumbres (por ejemplo, son incapaces para contraer matrimonio los impúberes y los dementes). Desconociendo estos principios, el Proyecto y la indicación del Ejecutivo incorporan incapacidades enormemente imprecisas, que exploran cuestiones subjetivas de difícil constatación, siendo imposible anticipar las situaciones en que un cónyuge será declarado incapaz y su matrimonio será anulado.

En efecto, una cuestión es sostener la incapacidad del demente (estado de enajenación habitual que obliga a privarlo de la administración y

disposición de sus bienes y a nombrarle un curador), y otra totalmente distinta es afirmar que una simple anomalía psíquica origine la incapacidad si impide asumir las obligaciones del matrimonio o la vida en común. En tal caso, ¿cuáles son estas anomalías?, ¿cómo se medirá su gravedad?, ¿cómo se distinguirán de las meras perturbaciones de la convivencia?, ¿cómo evaluará el juez que hacen insostenible la vida conyugal o impiden cumplir deberes matrimoniales?, etc. La irreductibilidad de las patologías psíquicas y la complejidad de las relaciones humanas hacen difícil elaborar respuestas generales, y mientras que para algunos una leve alteración mental puede desmoronar la vida conyugal, para otros será simplemente un malestar que la tolerancia y la solidaridad familiar deben solucionar.

Las restantes indicaciones al Proyecto insisten en estas incapacidades por motivos psíquicos. En realidad, si se pretende considerar como causal de nulidad una patología mental más o menos grave, no debe desconocerse que en los países que la reconocen ella da lugar al divorcio y no a la nulidad, porque la experiencia muestra que tales enfermedades son procesos evolutivos imposibles de precisar si estaban o no presentes al momento de la celebración del matrimonio (tal es el caso de Austria, Francia, Luxemburgo, Portugal y Noruega, entre otros países, que tratan estas patologías como causal de divorcio).

8. Más aún, la indicación del Ejecutivo, como se señaló, declara incapaz a todo el que carezca de “suficiente juicio y discernimiento” para comprender y comprometerse con los derechos y deberes del matrimonio, disposición que parece castigar la inmadurez, la ignorancia de deberes o una mera debilidad de carácter. Debe tenerse presente que el Proyecto eleva la edad necesaria para contraer matrimonio a 16 años, medida que tiende a asegurar la madurez de la decisión. Además, siendo habitual que se llegue al matrimonio sin experiencias de convivencia, es evidente que la comprensión y el compromiso con los deberes del matrimonio resultan a esa época más bien teóricos. Por ello, esta disposición puede ser un estímulo implícito al concubinato prematrimonial, forma práctica de “comprender” el verdadero alcance de los deberes de la vida en común, de apreciar si se está dispuesto a “comprometerse” y de evitar el riesgo de nulidad (en tal sentido, la indicación al Proyecto que reconoce “hogares no matrimoniales” puede ser un primer paso para dar forma jurídica a la realidad nacional de los concubinatos).

9. Por otra parte, el Proyecto también reconoce nuevos vicios del consentimiento que sancionan el error acerca de cualidades personales y las

presiones psíquicas para contraer matrimonio, análogos a los consagrados en los §1097 y 1103 del Código de Derecho Canónico. En primer lugar, el vicio referido al error sobre las “cualidades personales [del otro contrayente] que, atendida la naturaleza o los fines del matrimonio, ha de ser estimada como determinante para otorgar el consentimiento” (art. 7 N° 1), es una causal sumamente general que deja un amplio margen a la interpretación. En efecto, si bien es posible determinar a qué se refiere la actual Ley de Matrimonio Civil cuando sanciona el error respecto a la “identidad” del otro contrayente (la novelesca hipótesis de casarse con una persona creyendo que era otra), es por el contrario difícil precisar cuándo una “cualidad personal” puede ser tan gravemente determinante para que su decepción destruya con nulidad el matrimonio. Si los fines del matrimonio son, según la ley, “vivir juntos, procrear y auxiliarse mutuamente”, ¿podrá ser calificada como una de esas cualidades una alteración temporal, una leve disfunción sexual o una depresión que impida momentáneamente el auxilio del otro cónyuge? Después del fracaso son pocas las cualidades que no se transforman en insoportables defectos, y la alegación de que existió error respecto a ellas puede ocultar el simple interés de atribuir la responsabilidad del quiebre al otro cónyuge. Como afirma René Ramos Pazos, en una obra clásica del derecho nacional, consagrar un error sobre estas cualidades lleva a privar al matrimonio de toda estabilidad, permitiendo que cualquier decepción produzca la nulidad⁸.

10. No resulta más claro el segundo vicio del consentimiento, que castiga la “presión psicológica grave, ocasionada por la persona del otro contrayente, por un tercero o por una circunstancia externa que hubiere sido determinante para contraer el vínculo” (art. 7 N° 2). Muchas son las presiones que conducen a las personas a contraer matrimonio: el entorno social, la insistencia de la familia, la necesidad de asegurar un futuro tranquilo, etc. Resulta entonces difícil vislumbrar el límite entre presiones socialmente tolerables y aquellas que acarrearán la nulidad. Por lo demás, la creencia de que se contrajo matrimonio a causa de una presión constituye generalmente un simple pretexto que intenta justificar tardíamente el fracaso de la vida en común.

11. En todos estos casos, la ambigüedad de estas nuevas causales de nulidad encierra el riesgo de que cualquier alteración, decepción o defecto de carácter, muchos de ellos pasajeros o desfigurados por la pasión, sean utilizados para alegar la nulidad del matrimonio. De esa forma, “el fortale-

⁸ René Ramos Pazos, *Derecho de Familia*, párrafo 17.

cimiento de la familia”, uno de los fines perseguidos por varios sectores de la sociedad y por el Proyecto, se vería ostensiblemente debilitado.

b) Las nuevas causales de nulidad demandan una prueba odiosa

12. La alegación y prueba de estas nuevas causales de nulidad ocasionan una profundización de las diferencias entre los cónyuges y un perjuicio para la familia. Para recurrir a la nulidad se obliga probar anomalías psíquicas, carencia de juicio, incumplimiento de deberes conyugales (algunos de ellos bastantes íntimos), imposibilidad de vida en común, decepción acerca de cualidades personales, etc. Como se expondrá a propósito del divorcio por culpa, siendo insuficiente la mera confesión, este tipo de prueba implica la ventilación de intimidades de un modo escandaloso (certificados médicos dudosos, exposición de documentos privados, etc.). Esto compromete cualquier posibilidad de reconciliación y arrastra consecuencias desastrosas para los hijos, expuestos a un proceso que se afana en demostrar que el matrimonio de sus padres no debió existir por ser el fruto del temor, de un desquiciamiento temporal o de la falta de madurez.

c) Las nuevas causales de nulidad son verdaderas causas de divorcio

13. Es cuestionable, asimismo, que estas circunstancias afecten al matrimonio desde su celebración. En la mayoría de los casos, la frustración de un cónyuge, las alteraciones y en general los problemas de convivencia se manifiestan gradualmente, a través del desarrollo de la vida en común y del descubrimiento paulatino del otro. Al momento del matrimonio los cónyuges intercambian su consentimiento con la idea de formar un proyecto permanente, pero es la convivencia la que corrompe esas buenas intenciones llevándolos a la ruptura. En el fondo, las nuevas causales de nulidad reflejan una búsqueda obstinada de la responsabilidad de un cónyuge en el quiebre de la relación, hipótesis propia del divorcio por culpa, como se expondrá.

Por lo anterior, estas causales de nulidad tienen la tendencia a transformarse en meras excusas, que pretendidamente invocan vicios que afectan la validez originaria del vínculo, pero cuya ocurrencia en verdad se constata sólo cuando el matrimonio fracasa (Enrique Barros⁹). Así, por su interme-

⁹ Enrique Barros, “La Ley Civil ante las Rupturas Matrimoniales” (2002), p. 13.

dio, se vuelve a abrir el camino para la utilización abusiva de la acción de nulidad, mediante la simulación de causales que en realidad constituyen motivos, más o menos fundados, de divorcio.

d) Los efectos naturales de la nulidad son inapropiados

14. La naturaleza particular del matrimonio lo distancia de los otros contratos civiles y provoca que los efectos propios de la nulidad sean inconvenientes, debiendo recurrirse a una regulación característica del divorcio. Esto tiene, como se expuso, la sencilla explicación de que la significación humana de la nulidad y del divorcio es idéntica, subyaciendo en ambos una dolorosa ruptura con los mismos problemas prácticos: división del patrimonio común, protección del cónyuge menos favorecido y de los hijos. Por ello, el principal efecto de la nulidad, que es la destrucción retroactiva del matrimonio desde su celebración, resulta impracticable y pernicioso. El contrato de matrimonio da origen a un estado jurídico, a una calidad permanente, que generalmente es la sede de la familia. Aplicar ese efecto retroactivo conduciría al absurdo de presumir que jamás hubo vida común, que no existieron proyectos y bienes compartidos, que los hijos nacieron fuera del matrimonio.

Reconociendo lo anterior, el Proyecto afirma que los efectos de la nulidad comienzan desde su declaración y no desde la celebración del matrimonio (art. 30), y aunque la indicación del Ejecutivo pretende asociarle un efecto retroactivo, ello permanece como una mera declaración de principios. En efecto, ambos textos reconocen que la nulidad no afectará a la filiación de los hijos y contemplan la institución del matrimonio putativo, ficción jurídica que permite otorgar al matrimonio nulo los efectos del válido respecto del cónyuge de buena fe. Más aún, el Proyecto establece reglas idénticas para nulidad y divorcio en materia de definición de relaciones patrimoniales y del futuro de los hijos (art. 59 y s.). Por su parte, la indicación del Ejecutivo obliga a los cónyuges que tuvieran hijos menores y que deseen anular su matrimonio (y sólo si invocan las nuevas incapacidades y vicios del consentimiento) a obtener previamente la separación judicial provisoria y la separación judicial definitiva, es decir, a seguir las mismas etapas exigidas para el divorcio (Ind. Ejec. N° 31). En la práctica la nulidad actúa hacia el futuro, tal como el divorcio, confirmando las sospechas acerca de su verdadera naturaleza y las objeciones a su extensión en el Proyecto.

15. Los argumentos anteriores llevan a concluir que es innecesario y riesgoso crear nuevas causales de nulidad matrimonial. El Proyecto persigue regular los efectos civiles de las rupturas matrimoniales y para ello no es necesario estimular la alegación de hipotéticos vicios originales. La sola ventaja de insistir en la nulidad sería la de constituir un camino menos violento para quienes han visto morir su relación, pero cuyas creencias les impiden recurrir directamente al divorcio, teniendo en cuenta especialmente que la Iglesia Católica, a diferencia de otras religiones, no acepta el divorcio vincular pero sí la nulidad. De este modo, sería una nulidad con un cierto aire confesional, como lo demuestra el hecho que las causales hayan sido extraídas del derecho canónico y algunas indicaciones al Proyecto, que pretenden que la sentencia eclesiástica que declare nulo el matrimonio, previa autorización judicial, surta efectos civiles.

Dos razones llevan a oponerse a la ampliación de la nulidad con tales propósitos. De una parte, es cierto que el derecho canónico utiliza frecuentemente estas causales para declarar nulos ciertos matrimonios. Sin embargo, el examen de tales nulidades, efectuadas en el marco confesional por quienes deben dirigir espiritualmente a sus fieles, puede y debe explorar en la profundidad de las conciencias su sinceridad. Tal tarea no puede demandarse, sin embargo, a jueces civiles que no cuentan con las mismas herramientas y cuya misión se reduce a apreciar conductas externas y no a invadir las conciencias de las personas. De otra parte, la extrapolación de la nulidad del derecho canónico al derecho nacional desconoce que el primero es un orden que pretende guiar espiritualmente a sus fieles y no la vida civil de una comunidad crecientemente pluralista. No cabe duda de que un afán de igualdad y de secularización del Estado llevó al legislador a adoptar la Ley de Matrimonio Civil en 1884. Por ello esta ley, resultado de importantes movimientos y acuerdos sociales, declara en su Art. 1° que los requisitos y formalidades que la religión prescribe “no se tomarán en cuenta [...] para decidir sobre la validez del matrimonio ni para reglar sus efectos civiles”. El Proyecto, de manera elocuente, deroga esta disposición.

16. En todo caso, si se persiste en la idea de ampliar la nulidad sería aconsejable, además de reducir las ambigüedades precisando de mejor forma las causales, adoptar ciertos resguardos que impidan la simulación y el abuso de la acción de nulidad. Tales resguardos, reconocidos en el derecho comparado, se refieren a un examen material de la relación conyugal, con el fin de apreciar si los eventuales vicios de nulidad pueden presumirse saneados por la prolongación de la convivencia luego de su descubrimiento. Con ese fin, los plazos de prescripción de la acción de nulidad deberían ser

bastante breves. En el Proyecto la acción fundada en un vicio del consentimiento prescribe en un año, contado desde que se descubre el error o desaparece la fuerza, que la indicación del Ejecutivo eleva a tres años (el art. 181 del Código Civil francés, por ejemplo, lo reduce a 6 meses). Más aún, tanto el Proyecto como la indicación del Ejecutivo declaran que la acción de nulidad por algunas de las nuevas incapacidades no prescribe por el paso del tiempo, no importando cuánto se prolongue la convivencia luego del cese de la incapacidad.

Asimismo, considerando que la frontera entre las causales de nulidad y de divorcio es al menos difusa, y que ambas producen el mismo efecto práctico de disolución del vínculo, debería regularse de forma similar su procedimiento, evitando crear ventajas procesales para quienes opten por la nulidad. Así, la nulidad debería cumplir las mismas etapas procesales del divorcio y respetar idénticas normas protectoras del cónyuge más desvalido y de los hijos. Sin esos resguardos, se estimularía la simulación de la nulidad para acceder a sus beneficios procesales, creando una especie de “divorcio privilegiado” más simple y rápido de lograr. Ello cambiaría la farsa de la incompetencia por una comedia de imputaciones bastante innoBLE, aunque más expedita que el divorcio, para lograr la formalización de la ruptura. Por lo demás, sólo un tratamiento similar para todos quienes pretendan oficializar su ruptura respeta la exigencia constitucional de igualdad ante la ley.

B. Los inconvenientes del divorcio por culpa de un cónyuge *(divorcio-sanción)*

17. Además de ampliar la nulidad, el Proyecto reconoce el divorcio vincular fundado en la culpa del cónyuge que viola grave y reiteradamente los deberes matrimoniales, haciendo intolerable el mantenimiento de la vida en común (art. 52), denominado generalmente *divorcio-sanción*. Como se expone, la culpa como causal de divorcio ha sido progresivamente abandonada en el derecho comparado por las siguientes razones: **a)** la naturaleza particular del contrato de matrimonio hace de la culpa una noción inapropiada para fundar el divorcio, conduciendo además a una intromisión en la intimidad privada; **b)** la culpa es una causal de divorcio indeterminada, que implica el riesgo de que cualquier conducta sea utilizada como excusa para solicitarlo; **c)** por último, la alegación y prueba de la culpa aumenta la odiosidad entre los cónyuges, elimina cualquier posibilidad de reconciliación y perjudica el interés de los hijos.

a) La culpa es un concepto inapropiado para el divorcio

18. La utilización de la culpa como causal de divorcio insiste en el tratamiento del matrimonio como un contrato, buscando al contratante culpable del incumplimiento y del fracaso matrimonial. Sin embargo, como se expuso, el matrimonio no es un contrato como los otros, en él las relaciones no se fundan en un intercambio antagonista de bienes o servicios sino en la cooperación entre los cónyuges. Esta cooperación vuelve artificial la visión de la ruptura en términos de culpabilidades individuales, puesto que en la mayoría de los casos los motivos del fracaso son difusos o provienen de faltas compartidas. Así, en los países que aplican aún el concepto de culpa es sorprendente que cerca de la mitad de los juicios iniciados por demanda de un cónyuge imputando culpas al otro finalice con una decisión que distribuye responsabilidades, declarando también culpable al demandante¹⁰.

Por lo demás, existen en la sociedad una pluralidad de concepciones de familia y dentro de ella cada pareja diseña su relación, dando un contenido diverso a los deberes legales (fidelidad, respeto, protección, etc.). La utilización de la culpa menosprecia esa riqueza y reduce la ruptura matrimonial a un juego simplista de víctimas y victimarios. “Todas las familias felices se parecen, pero las familias infelices son infelices cada una a su manera”, comienza explicando Tolstoi en *Ana Karenina*. Siendo difícil determinar externamente cuándo se ha violado un deber matrimonial, el examen de la culpa exige una reconstrucción del pasado, hurgando en la intimidad de la pareja, ventilando cuestiones que las personas tienen el legítimo derecho a guardar en estricta reserva. Es cierto que la culpa tiene, inconscientemente, una connotación de reproche moral, pues en gran medida es la traducción laica del pecado. Sin embargo, en las relaciones conyugales tal reproche debe permanecer en la intimidad de la familia; el derecho, con sus pobres medios, es incapaz de explorar los motivos de conflictos irreductibles. Esta conclusión, por lo demás, es coincidente con el resultado de dos encuestas efectuadas en el año 2001, que afirma que la mayoría de los chilenos consideran que el divorcio cae dentro de la “moral personal”¹¹.

¹⁰ Como se ha demostrado en la discusión parlamentaria de la reforma del divorcio en Francia (2001-2002). En este mismo sentido, el estudio sociológico de la familia de Irène Théry, *Couple, Filiation et Parenté Aujourd'hui...* (1998), pp. 115 y s.

¹¹ Encuestas realizadas por la Fundación Chile 21 y la Universidad Alberto Hurtado. La encuesta de la Fundación Chile 21, “Opinión Pública N° 3. Opiniones y Percepciones sobre el Derecho a Elegir y la Píldora del Día Después” (octubre 2001), es una muestra aleatoria de hogares (600 casos), efectuada telefónicamente en Santiago, Iquique, Antofagasta, La Serena, Coquimbo, Viña del Mar, Valparaíso, Concepción, Talcahuano y Temuco. Por su parte, la encuesta de la Universidad Alberto Hurtado se realizó entre el 27 de julio y el 17 de agosto de 2001; es una muestra aleatoria (900 casos), efectuada por Time Search en el hogar del entrevistado, en la Región Metropolitana.

b) La indeterminación y los riesgos de la culpa como causal de divorcio

19. La culpa es una causal indeterminada de divorcio. La sanción del incumplimiento de “deberes matrimoniales” tiene la perniciosa tendencia a transformarse en una fuente de obligaciones bastante originales, con el único propósito de acreditar su incumplimiento y demandar el divorcio. Así, la jurisprudencia francesa, aplicando una disposición copiada por el Proyecto, ha creado obligaciones de una manera casuística, dando lugar al divorcio, por ejemplo, en atención a una actividad sindical demasiado absorbente o a una infidelidad de orden puramente intelectual. Asimismo, la exigencia de que la violación sea “reiterada y grave” envuelve la difícil tarea de valorar la trascendencia de conflictos íntimos, con el fin de evitar que las salas de tribunales se repletan de querellas insignificantes. Más aún, tales incumplimientos deben hacer “intolerable el mantenimiento de la vida en común”, cuestión subjetiva que lleva a preguntarse acerca de la tolerancia que es esperable entre cónyuges, existiendo sacrificios que naturalmente demanda la vida en común.

En este mismo sentido, resulta particularmente criticable el art. 51 del Proyecto, que establece una especie de divorcio por culpa sancionando al cónyuge que está “permanentemente en una situación o adquirir una conducta que contradiga gravemente los fines del matrimonio o lo inhabilite para alcanzarlos de manera compatible con la naturaleza del vínculo”. Si se hace un esfuerzo por entender esta extraña norma, pareciera que comprende no sólo actuaciones (violaciones de deberes conyugales consagradas en el art. 52), sino que también una especie de “tentativa” (en vías de “adquirir una conducta”) o simplemente el encontrarse en un estado (“situación”). Una situación y una adquisición de una conducta son conceptos innovadores, pero enormemente imprecisos, y una buena fuente de conflictos de interpretación. Las “situaciones” en que puede estar una persona tienen una naturaleza bastante diversa, abriendo una vía para que cualquier defecto de carácter, crisis o depresiones sean invocados como causas de divorcio. Los ejemplos que utiliza el Proyecto y la indicación del Ejecutivo no aclaran su sentido, insistiendo en cuestiones tales como la “homosexualidad” o la “infracción de deberes sexuales del matrimonio” que anuncian una escandalosa prueba. Es en verdad odioso que el derecho con sus burdos mecanismos intente juzgar situaciones como la sexualidad de una pareja, es un menosprecio a las esferas más íntimas de las relaciones humanas.

c) Problemas de la prueba del divorcio por culpa

20. Los efectos nefastos de la culpa como causal de divorcio se constatan sobre todo al momento de su prueba. La práctica de países que la aplican evidencia que transforma la ruptura en un “paseo infernal”, que recrea el dolor y las humillaciones, incentivando pruebas fraudulentas o escandalosas (certificados médicos, cartas íntimas, etc.), revolucionando el entorno de la pareja (amigos, familiares y empleados son llamados como testigos), todo lo cual inhibe cualquier posibilidad de reconciliación¹². Por lo demás, como los cónyuges tienen la ilusión de que el juez esclarecerá la realidad de la pasada intimidad de la pareja, les invade un profundo sentimiento de injusticia cuando éste decide con los elementos necesariamente parciales de que dispone. Más grave aún, los hijos se ven en medio de una lucha entre enemigos, rodeados de insultos efectuados por testigos y abogados interpuestos, en un conflicto que se esfuerza por reconstruir responsabilidades pasadas y que desmedra el futuro. Así, son los hijos quienes reciben los peores efectos de este proceso, el aumento de la odiosidad entre sus padres tiende a prolongarse a manera de epílogo en la aplicación de la tuición, del régimen de visitas o en el cumplimiento oportuno de la obligación de alimentos¹³.

La conflictiva demostración de estas causales provoca también que el juicio de divorcio sea innecesariamente largo y costoso (para la administración de justicia y para los cónyuges). Así, en Francia, una de las razones para abandonar la culpa como causal de divorcio ha sido el absurdo de que en muchos casos el juicio dura más que la pasada convivencia. Así también el estado de Lousiana (EE. UU.), que ha creado un contrato de matrimonio que puede ser disuelto casi exclusivamente por culpa (*Convenant Marriage Law*, 1997), ha provocado el aumento de “negociaciones a la sombra de la ley” y repentinos cambios de estado para obtener el divorcio, en atención a que el procedimiento resulta excesivamente complejo y oneroso.

¹² Como lo demuestra el informe de François Colcombet, que consideró el testimonio de los jueces de asuntos familiares en Francia (2001), pp. 2 y s. Respecto de otros países que aplican la culpa como causal de divorcio, Frédérique Granet, *L'Opportunité d'une Réforme d'Ensemble, Convergences et Divergences des Droits Européens de la Famille* (2000), pp. 7 y s.

¹³ En este sentido, Edward W. Beal y Gloria Hochman, en una investigación traducida por *Estudios Públicos*, concluyen: “En un divorcio rabioso y castigador, suele estallar una disputa feroz por la custodia y los hijos se convierten en prendas, en factores de regateo dentro de una batalla que acaba transformándose en una guerra en gran escala” (“Los Hijos del Divorcio en la Adulterz”, 1995, p. 257.)

21. Frente a todos estos inconvenientes de la culpa, es lógico preguntarse por qué las personas tienden a elegir este conflictivo mecanismo y no deciden formalizar su ruptura alegando causales más pacíficas como la desaparición de la convivencia. En principio, una razón psicológica muestra que los cónyuges tienden a desplazar la ventilación de sus diferencias al tribunal en un público y final “ajuste de cuentas”, donde naturalmente ninguno quiere aparecer, ante su familia y sus amistades, como responsable del fracaso. La atribución de culpas de la ruptura pasa a transformarse también, de una manera simbólica, en una catarsis del sufrimiento, pues, como sostenía Ovidio en sus *Remedios de Amor*, no hay nada como pensar continuamente en los defectos del otro para erradicar la pasión.

Existen también razones jurídicas. La primera está ligada al tedio de la tramitación del divorcio por otras causales. En la mayoría de las legislaciones el divorcio por culpa tiene ventajas procesales, como la disminución del período de separación efectiva exigido para demandar el divorcio o la omisión de trámites (la mediación, por ejemplo), y por esto existe el riesgo implícito de que los cónyuges simulen su culpabilidad para acceder a ellas¹⁴. Así, en el Proyecto, mientras el divorcio por otras causales demanda un cese de la convivencia de entre 3 y 5 años, el divorcio por culpa no requiere ningún plazo de separación. En segundo lugar, porque el derecho tiende a tratar, de manera desproporcionada, de peor forma al cónyuge que provoca por su culpa el divorcio. Según el Proyecto, quien genera la separación por su culpa pierde, desde la sentencia que decreta judicialmente la separación (antecedente del divorcio), los derechos en la sucesión abintestato de su cónyuge y el derecho a la porción conyugal (art. 3° letras n y ñ); las donaciones hechas por causa del matrimonio al cónyuge culpable pueden ser revocadas (art. 3°, letra q); y también desaparece su derecho a la prestación compensatoria (Ind. Ejec. art. 1° N°14)¹⁵.

22. Por estas razones, resulta elocuente que la Asamblea Nacional en Francia haya decidido el 10 de octubre 2001 derogar el art. 242 del Código Civil, que contiene el divorcio por culpa y en cuya redacción se inspiró el art. 52 del Proyecto (la indicación del Ejecutivo, art. 1° N° 36, lo adopta casi literalmente)¹⁶. La reforma en ese país se basa en un completo estudio sociológico de la realidad del divorcio (1998-1999), que examinó

¹⁴ Aunque la confesión de un cónyuge no es suficiente (art. 68 del Proyecto), junto a otras pruebas podría lograr la simulación de la causal.

¹⁵ Acerca de esta prestación compensatoria, véase *infra*, N° 31.

¹⁶ Los estudios sociológicos de Irène Théry, *Couple, Filiation et Parenté Aujourd'hui...* (1998), y de Françoise Dekeuwer-Défossez, *Rénover le Droit de la Famille: Propositions pour un Droit Adapté aux Réalités et aux Aspirations de Notre Temps* (1999).

detalladamente 23 años de aplicación de la culpa, concluyendo que sus efectos son devastadores y que contribuye a dramatizar inútilmente una situación ya dramática¹⁷. La legislación inglesa, por su parte (*Family Law Act*, 1996), célebre por su posición reacia al divorcio y por las medidas que implementa para salvar el matrimonio, ha renunciado a efectuar una enumeración de causales de divorcio, incluyendo aquellas fundadas en la culpa, en beneficio del criterio del fracaso matrimonial que facilita los acuerdos entre los cónyuges. Además de éstos, son numerosos los países que abandonaron en los últimos años este *divorcio-sanción* en beneficio de un *divorcio-remedio* basado en el quiebre irremediable de la convivencia (por ejemplo, Alemania, Canadá, Holanda, España, Suecia y con matices Dinamarca, Noruega y Suiza).

Aunque esta experiencia comparada pueda considerarse ajena a la realidad nacional, puede al menos anticiparse la incómoda labor de los jueces de aprobarse el Proyecto, pues según una encuesta reciente el 43% de la población cree que las rupturas en nuestro país se provocan por infidelidad, la que deberá ser alegada y probada en juicio¹⁸.

23. Por otra parte, los argumentos acerca de que la culpa sea un freno para los divorcios frívolos y un castigo a las malas conductas, no son ni convincentes ni suficientes para aceptarla como criterio del divorcio. En efecto, si se quiere evitar divorcios irreflexivos basta con estimular las reconciliaciones por medio de períodos de reflexión y de un proceso razonable de mediación (hipótesis utópica en un juicio que busca frenéticamente al culpable), o en ausencia de acuerdos, constatar en los hechos el quiebre irreversible de la relación (por un plazo razonable de separación). Por otro lado, si se quiere reprimir conductas indebidas, nuestro derecho cuenta con herramientas para sancionar violencias intrafamiliares, crímenes y delitos, reparar perjuicios patrimoniales y morales, desheredar por indignidad o revocar donaciones por ingratitud.

¹⁷ Una diferencia existe entre la posición de esa Asamblea (que pretende eliminar toda referencia a la culpa en el divorcio) y la posición del Senado (febrero 2002), que prefiere mantener una remisión a la culpa, aunque otorgando amplias facultades a los cónyuges para que eludan el examen de la culpabilidad en el proceso (a la que también atribuye efectos negativos). Así, el juez podría decretar el divorcio en cualquier momento del juicio si los cónyuges reconocen que sus relaciones están irremediablemente alteradas, cuestión que vuelve en definitiva sobre el examen de si la convivencia ha cesado irreversiblemente.

¹⁸ Encuesta de la Fundación Chile 21, "Opinión Pública N° 1: En torno a la Ley de divorcio" (junio 2001). Muestra aleatoria de hogares, efectuada telefónicamente (600 casos) en Santiago, Iquique, Antofagasta, La Serena, Coquimbo, Viña del Mar, Valparaíso, Concepción, Talcahuano y Temuco.

24. Para evitar todos estos inconvenientes resulta práctico distinguir entre motivos de la ruptura y causales de divorcio. La gente rompe su convivencia por múltiples razones: pérdida del respeto, traiciones, desaparición del amor, etc. Tales razones deben permanecer en estricta reserva en el ámbito de la familia y constituyen una “triste caja negra” que sólo sus protagonistas pueden examinar. Una cuestión totalmente distinta son las “causales de divorcio”, que deben responder a un estado objetivo, público y por ello fácilmente constatable, como es una prolongada e irreversible separación. La obstinada intención de hurgar en la ruptura para sindicar a un culpable es un desdén a la complejidad humana y evidencia una excesiva desconfianza en las personas, un cuestionamiento impertinente de su madurez para gobernar el destino de sus vínculos. Ello no obsta, como se expone a continuación, a tomar medidas que eviten divorcios irreflexivos, repudiación y perjuicios al cónyuge más desvalido.

C. Las ventajas del divorcio por cese irremediable de la convivencia (*divorcio-remedio*)

25. Esta causal de divorcio, denominada *divorcio-remedio*, constata en los hechos que la vida conyugal fracasó irreversiblemente, sin hurgar en los motivos íntimos de una ruptura que sólo se limita a formalizar. El Proyecto la consagra, señalando que el cese efectivo de la convivencia da lugar al divorcio: si pasaron más de 3 años desde que fue aceptada por ambos cónyuges la separación; si transcurrieron más de 5 años desde la separación, aunque no haya sido aceptada de común acuerdo; o si pasaron 2 años desde la sentencia de separación judicial, esto es, después de 4 años del cese efectivo de la convivencia, ya que la separación judicial exige previamente acreditar 2 años de distanciamiento (art. 49 y 50). En realidad tales hipótesis comprenden dos causales de divorcio distintas: el cese irreversible de la convivencia y el mutuo acuerdo, que el Proyecto exige, acertadamente, se justifique por el quiebre efectivo de la vida en común.

Las ventajas de este *divorcio-remedio* frente a un *divorcio-sanción* fundado en la culpa son las siguientes: **a)** es una causal objetiva que respeta la intimidad privada al eludir el examen de los motivos de la ruptura; **b)** pacifica el divorcio, favoreciendo acuerdos entre los cónyuges y asegurando el bienestar de los hijos; **c)** disminuye el riesgo de divorcios irreflexivos; y, **d)** elimina el peligro de repudiación y contiene resguardos para el cónyuge más desvalido.

a) Es una causal de divorcio objetiva

26. El cese irremediable de la convivencia es una causal de divorcio objetiva que elude el examen de culpabilidades y de cualquier otro motivo íntimo de la ruptura, respetando la intimidad privada y la autonomía de las personas para decidir el destino de sus relaciones. La labor del tribunal se reduce a comprobar en los hechos que los cónyuges viven separados, sin perjuicio de que en caso de ofensas graves de un cónyuge pueda recurrirse a los mecanismos clásicos del derecho para perseguir su sanción (como el castigo de delitos y la indemnización de perjuicios).

Este *divorcio-remedio* nació en el derecho comparado en los años 70 como una respuesta a los escandalosos resultados que provoca la prueba de la culpa, que venía aplicándose en Europa desde fines del siglo XIX. Paulatinamente países de diversas costumbres y culturas jurídicas han modificado su legislación haciendo de ésta la causal única de divorcio (por ejemplo Suecia en 1973, Alemania en 1976, España en 1981, Canadá en 1985, Noruega en 1991, Dinamarca en 1991, Inglaterra en 1996, Suiza en 1998 y Francia en discusión este año).

27. Con matices en estas legislaciones, la idea general, que inspira algunas disposiciones del Proyecto, exige para dar lugar al divorcio la constatación de un hecho y la construcción de una presunción. La circunstancia que debe constataarse es el fracaso del matrimonio traducido en el cese de la convivencia. En algunos países (como Alemania) este cese de la convivencia puede probarse incluso si se sigue habitando en un domicilio común, aunque separadamente, cuestión que protege al cónyuge menos favorecido que tiene dificultades para mudarse rápidamente. En segundo lugar, es necesario construir la presunción de que la cesación de la convivencia es irreversible, es decir, que no existen posibilidades de reconciliación. Para llegar a esta presunción se utilizan, en los modelos comparados, esencialmente tres mecanismos objetivos de convicción: la exigencia de un plazo razonable de separación, el otorgamiento de un período de reflexión entre la presentación de la demanda y su confirmación, y la proposición de una mediación si hay probabilidades de reconciliación. Como se expone, el Proyecto contiene algunos de estos resguardos.

b) Es una causal de divorcio pacífica

28. Este sistema de divorcio contribuye a pacificar la ruptura, restando dramatismo al ya dramático quiebre de la vida en común y abriendo

oportunidades para una eventual reconciliación. En tal sentido es elocuente que la legislación inglesa de 1996, inspirada en el propósito de salvar siempre que sea posible el matrimonio, haya decidido erradicar el examen de la culpabilidad, aceptando como única causal de divorcio el fracaso de la vida conyugal, que ha probado estimular los acercamientos.

Cuando la reconciliación es imposible, facilita al menos la adopción de acuerdos sobre distribución de bienes comunes, tuición, visitas y alimentos de los hijos. De esta manera, se asegura su futuro y se disminuye el costo ligado al procedimiento. Así también se logran mayores probabilidades de que los acuerdos alcanzados sean respetados espontáneamente, evitándose que el pago de pensiones y el régimen de visitas sean usados como última arma de extorsión. Los hijos por lo demás llevan en mejor forma un proceso amigable y razonable de separación, que un juicio cargado de insultos y de recriminaciones entre sus padres¹⁹. Por último, esta pacificación permite a quienes fundan una nueva familia luego de la separación, formalizar la ruptura de manera menos traumática y contraer un nuevo vínculo que regularice sus actuales relaciones.

c) Disminuye el riesgo de separaciones irreflexivas

29. El riesgo de que un procedimiento simple tienda a trivializar el divorcio, estimulando separaciones irreflexivas, se elimina si existen desincentivos adecuados. Como se indicó, en el derecho comparado se emplean tres resguardos para confirmar que la separación es irreversible. En primer lugar, el plazo de separación efectiva debe ser relativamente prolongado si no existe acuerdo entre los cónyuges (entre 1 y 3 años en la mayoría de los países). En caso de existir acuerdo, este plazo es considerablemente menor (sin plazo en Inglaterra, Suecia y en la reforma en Francia, 6 meses en Dinamarca, 1 año en Alemania, España y Canadá). En segundo lugar, es conveniente otorgar a los cónyuges una oportunidad de reconsiderar su decisión concediéndoles un período de reflexión entre la presentación de la demanda y su confirmación. Este plazo varía también en las legislaciones,

¹⁹ Según Edward W. Beal y Gloria Hochman: “Pese a la naturaleza intrínsecamente rencorosa del divorcio, existe de todas formas un número sorprendente de parejas que es capaz de preservar la amistad. Cuando consiguen simular, con tanta fidelidad como sea posible, la cohesión de la familia predivorciada, hay grandes probabilidades de que los hijos salgan beneficiados. Puede que resulten incluso más fortalecidos y mejor adaptados que los hijos de hogares intactos, pero disfuncionales e infelices” (“Los Hijos del Divorcio en la Adulter”, 1995, p. 261.)

siendo mayor cuando hay hijos menores (entre 3 y 15 meses). En tercer lugar, durante este período de reflexión también es recomendable abrir un procedimiento de mediación, que comience con una entrevista obligatoria ante el juez para instruirlos sobre las consecuencias personales y financieras del divorcio, y que continúe con una mediación voluntaria si existe posibilidad de reconciliación.

30. El Proyecto contempla plazos de 3 a 5 años de separación material antes de demandar el divorcio, que podrían revisarse de acuerdo a la realidad chilena, teniendo en cuenta que la lentitud de la tramitación de las causas puede aumentar considerablemente el tiempo de espera antes de formalizar la ruptura²⁰. También, si se quiere incentivar las reconciliaciones, puede ser conveniente implementar el período de reflexión aludido, sin que ello implique la duplicidad de juicios y de costos. Por esto, resulta criticable la idea del Ejecutivo de exigir, antes del divorcio, la declaración de separación judicial provisoria, esperar dos años para demandar en un segundo juicio la separación judicial definitiva, seguir esperando otros dos años para demandar finalmente en un tercer juicio el divorcio (Ind. Ejec. art. 1 N° 36). Un procedimiento así de moroso eternizaría el dolor de la ruptura, recreando de tiempo en tiempo situaciones devastadoras para los cónyuges y para las nuevas relaciones que formen. Ello significaría además una innecesaria multiplicación de juicios y de costos. La ley española de divorcio (1981), por ejemplo, que introdujo junto al divorcio la “separación judicial” (que parece ser el origen de esta idea), ha generado un incremento considerable del costo de la formalización de la ruptura y muchos especialistas adelantan su derogación o sustitución por un “período de reflexión”. Por último, tampoco parece aconsejable forzar un proceso de mediación que por naturaleza es una opción “amigable” que busca acercar sólo a quienes tienen la voluntad de hacerlo, salvo en cuanto existan hijos menores, y lo que se pretenda con la mediación obligatoria es acercar a los cónyuges para definir su futuro²¹.

²⁰ En Suiza, por ejemplo, se discute actualmente el carácter excesivo del plazo de 4 años de separación que exige la ley (1998) para dar lugar al divorcio cuando no hay acuerdo. En el mes de abril de este año, el Tribunal Federal de ese país, en una decisión que no fue bien recibida por la opinión pública, rechazó una demanda de divorcio por no cumplir ese plazo de separación, a pesar de que los cónyuges estaban distanciados desde hacía tiempo y que la mujer había formado una familia con su nueva pareja.

²¹ En la ley de divorcio de Noruega (1991), por ejemplo, el proceso de mediación es obligatorio sólo si los cónyuges tienen hijos menores de 16 años. Por otra parte, un procedimiento obligatorio de conciliación o de mediación para reconciliar a los cónyuges es casi imposible de poner en práctica. Así, la ley italiana de 1970 (modificada por leyes de 1975 y

Complicar excesivamente el procedimiento no sólo desincentivará el divorcio de aquellos que por motivos baladíes pretenden dar fin a su relación, sino el de aquellos que deberán suspender una juiciosa decisión frente a las ingratitudes de juicios que se anuncian antipáticos, morosos y caros. La práctica masiva de la nulidad en Chile es la mejor prueba que el derecho no puede obligar a las personas a mantenerse casadas, y es una advertencia que la simulación de causales de nulidad o de divorcio por culpa puede ser una indeseable externalidad de la creación de un procedimiento de divorcio por quiebre irremediable de la convivencia enmarañado y fatigante.

d) Disminuye el riesgo de repudiación y tiene resguardos para el cónyuge más desvalido

31. Este sistema de divorcio disminuye el riesgo de crear una especie de repudiación (al estilo del derecho musulmán). En primer lugar, existe una gran diferencia de naturaleza entre la repudiación y el divorcio por quiebre irremediable de la convivencia. La repudiación es un procedimiento extrajudicial, prerrogativa exclusiva del marido, y que consiste en la entrega a la mujer de una simple carta que da cuenta del rechazo, tal como lo reconocía el derecho mosaico (*Deuteronomio*, 24). Con esa carta la mujer pasa a ser soltera y debe abandonar el hogar común. Por el contrario, si bien el divorcio por ruptura irremediable puede ser demandado por uno solo de los cónyuges, es un procedimiento judicial, abierto tanto al marido como a la mujer, y que contiene resguardos para evitar el empobrecimiento del cónyuge más desvalido. Por lo demás, mediante el procedimiento de declaración de bienes familiares y la atribución en casi la totalidad de los casos de la tuición de los hijos a la mujer, es el marido quien generalmente abandona el hogar común.

Por el contrario, sí existe el riesgo de repudiación en las nuevas causales de nulidad y en el divorcio por culpa, que atribuyen la titularidad de la acción exclusivamente al cónyuge supuestamente “inocente”, quien puede presionar indebidamente al otro para que facilite la simulación de una causal de nulidad o de culpa, y de esa forma obtener una separación rápida y ventajosa.

Es evidente que para evitar tales riesgos debe asegurarse un acceso igualitario de hombres y mujeres al divorcio e impedir a la vez que el

1987), que intenta forzar la conciliación, ha demostrado en los hechos su inoperancia. La jurisprudencia de ese país ha terminado por renunciar, como regla general, a perseguir la conciliación si existe una causa objetiva de divorcio y si los cónyuges muestran por su comportamiento que desean verdaderamente divorciarse.

cónyuge menos favorecido (generalmente la mujer que se encargó del cuidado del hogar, sin desarrollar una actividad profesional) sea empobrecido injustamente por la separación. En este sentido, resulta destacable la consagración en los países escandinavos de un “derecho al divorcio”, no como una instigación insensata al quiebre de la familia, sino como una declaración de la firme intención de otorgar a la mujer un acceso igualitario al divorcio²². Tal derecho se materializa mediante la disminución de la intervención judicial (en ausencia de conflictos, hay una preponderante intervención administrativa, más rápida y menos costosa que la judicial) y de la ayuda económica estatal para enfrentar los costos del divorcio (asesoría jurídica y psicológica).

En un sentido análogo, resulta apropiado el art. 59 del Proyecto, que exige al juez constatar el carácter equitativo de los acuerdos a que lleguen los cónyuges al momento del divorcio, en especial si compensan las desventajas de incorporación al mercado laboral del cónyuge que permaneció al cuidado de los hijos y del hogar común. Tales “prestaciones compensatorias” deberían distribuir adecuadamente los costos del divorcio, disminuyendo la disparidad que la ruptura provoca en las condiciones de vida, teniendo en cuenta no sólo la pasada inactividad laboral de un cónyuge, sino también su edad, su estado de salud, su calificación profesional, su patrimonio, etc.

32. Existiendo esos resguardos, que impiden rupturas frívolas, repudiación y distribuyen adecuadamente los costos del divorcio evitando el empobrecimiento injusto de un cónyuge, el divorcio por ruptura irremediable de la convivencia se presenta como un mecanismo pacífico y conveniente para hacer frente a la dolorosa realidad nacional de las rupturas. Por el contrario, la ampliación de la nulidad y el divorcio por culpa resultan innecesarios y nocivos, agravan los conflictos y tienen la fuerte tendencia a reintroducir la vergonzosa práctica de la simulación para aprovechar sus ventajas procesales, comprometiendo cualquier esfuerzo de reconciliación y perjudicando el interés de los hijos.

²² Éste es uno de los propósitos de las leyes de divorcio de Suecia (1973), Dinamarca (1991) y Noruega (1991).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alessandri, Arturo. Comentario a sentencia. *Revista de Derecho y Jurisprudencia*, T. 29, sec. 1ª, p. 351.
- Barros, Enrique. “La Ley Civil ante las Rupturas Matrimoniales”. *Estudios Públicos*, 85 (verano 2002).
- Beal Edward W. y Hochman, Gloria. “Los Hijos del Divorcio en la Adulthood”. *Estudios Públicos*, 57 (verano 1995).
- Carbonnier, Jean. *Droit Civil. La Famille. L'Enfant, le Couple*. París: PUF, 20ª ed., 1999.
- Carbonnier, Jean. *Flexible Droit. Pour une Sociologie du Droit Sans Rigueur*. París: L.G.D.J., 10ª ed., 2001.
- Colcombet, François. *Rapport N° 3299*. París: Documents Parlementaires, Assemblée Nationale, 8 de octubre de 2001.
- Dekeuwer-Défossez, Françoise. *Rénover le Droit de la Famille: Propositions pour un Droit Adapté aux Réalités et aux Aspirations de Notre Temps*. París: Odile Jacob, La Documentation Française, 1999.
- Fundación Chile 21, “Opinión Pública N° 1: En torno a la Ley de Divorcio”. Junio 2001.
- Fundación Chile 21, “Opinión Pública N° 3: Opiniones y Percepciones sobre el Derecho a Elegir y la Píldora del Día Después”. Octubre 2001.
- Gény, François. *Science et Technique en Droit Privé Positif*, París: Sirey, 1915. V. II.
- Glendon, Mary Ann. “Derecho y Familia”. *Estudios Públicos*, 76 (primavera 1999).
- Granet, Frédérique. *L'Opportunité d'une Réforme d'Ensemble: Convergences et Divergences des Droits Européens de la Famille*. París: Editions du Juris-Classeur, hors-série, Droit de la Famille, diciembre 2000.
- Peña, Carlos. “Divorcio: Razones para Legislar”. *El Mercurio*, 3 de junio de 2001.
- Ramos Pazos, René. *Derecho de Familia*. Santiago: Editorial Jurídica de Chile, 3ª ed.
- Théry, Irène. *Couple, Filiation et Parenté Aujourd'hui: Le Droit Face Aux Mutations de la Famille et de la Vie Privée*. París: Odile Jacob, La Documentation Française, 1998.
- Universidad Alberto Hurtado. Encuesta de opinión, 2001.

CIENCIA DEL DERECHO

Jorge Streeter

Importantes e influyentes corrientes del pensamiento jurídico del siglo XX sostienen que el derecho es, en lo fundamental, un conjunto de normas y principios generales. De ello se sigue que la ciencia del derecho sería un conocimiento sistemático del aspecto normativo del derecho. Este artículo quiere ofrecer una visión diferente, proponiendo que el saber propiamente jurídico ni es general ni tiene por principal objeto lo normativo. Es conocimiento jurídico por antonomasia aquel que informa la decisión de una contienda específica entre partes. Que tal sea el sentido primario de nuestra *scientia*, saber de lo justo en una causa particular, tiene consecuencia porque lo más importante que hacemos en ejercicio del hermoso arte del derecho es con miras a la decisión de un conflicto actual o potencial.

I

Que el derecho sea esencialmente el conjunto de normas y principios generales que regulan coercitivamente el comportamiento de los seres humanos que vivimos en sociedad, es algo que de tan repetido nos llega a parecer evidente, no necesitado de mayor explicación. El fenómeno más

JORGE STREETER PRIETO. Profesor de Derecho en la Universidad de Chile.

propio de lo jurídico, se nos dice y reitera, encuentra su foco en la ley, paradigma de la regla general de conducta, por lo cual los saberes jurídicos son conocimientos organizados referidos fundamentalmente a normas generales y a los principios que de esas normas se deducen.

Si revisamos los textos que más influencia han tenido en la formación jurídica en Chile durante el siglo veinte, no es otra la visión que obtenemos.

Para Claro Solar “el derecho es el conjunto de reglas a cuya observancia el hombre puede y debe ser obligado por la fuerza”¹. V. Pescio, a su vez, se vale habitualmente de la voz “derecho” en el sentido de regla o ley y describe el ordenamiento jurídico como un conjunto de normas².

Vodanovic, culminando con la tradición intelectual mencionada, señala que “derecho objetivo es el conjunto de normas que, en una sociedad organizada y autónoma, disciplinan, generalmente bajo amenaza de sanción, el comportamiento de los miembros de ella en las relaciones que entablan entre sí para satisfacer sus necesidades materiales y espirituales y lograr el bien común”³.

El pensamiento jurídico nacional en la materia no se aparta en esto de tendencias que predominan en diversas tradiciones jurídicas. La tradición continental, centrada en la obra de Hans Kelsen, y la tradición del derecho común cuyos mejores expositores han sido Austin y H. L. A. Hart, comparten en lo sustancial la idea de que el derecho es principalmente un asunto de normas. La norma fundamental hipotética propuesta por Kelsen y la regla de reconocimiento de Hart son, pese a múltiples diferencias entre ellas, ilustraciones de la preeminencia que lo normativo tiene en sus respectivos sistemas de explicación del derecho.

En los años 1989 y 1990 una revista francesa de teoría jurídica publicó ponencias de diversos autores sobre el tema “Definir el derecho”⁴. De ellos, 25 conciben lo jurídico en función de normas, reglas, leyes.

Siendo la antes descrita la noción que el siglo concibe como la más expresiva de la *res iuridica*, no es de extrañar que la concepción de la *scientia iuris* se muestre en la misma línea de razonamiento.

¹ La cita de Claro Solar está tomada del primer tomo de sus *Explicaciones de Derecho Civil Chileno y Comparado* (1978), p. 4. La similitud entre ley y derecho se muestra en el mismo texto, al escribir: “En su sentido más lato la ley es una regla de conducta impuesta por una autoridad a la cual debemos obediencia” (p. 27).

² La opinión del profesor Pescio es de su *Manual de Derecho Civil*, Tomo I (1978), pp. 25-26 y 185-186.

³ Los conceptos dados por Vodanovic se encuentran en el *Tratado de Derecho Civil: Parte Preliminar y General*, Tomo I (1998), p. 15.

⁴ La recensión de opiniones de juristas extranjeros está en *Droits* números 10 (1989) y 11 (1990), que consigna los puntos de vista de 45 autores.

Vodanovic, resumiendo muchos decenios de docencia jurídica nacional, expone que “la Ciencia del Derecho se ocupa del origen y evolución de los principios teóricos y normas de orden jurídico, sea en un país determinado o en el mundo en general: compara las instituciones jurídicas de diversos países y las agrupa en sistemas, atendiendo a sus caracteres fundamentales comunes; también analiza las diferencias legislativas en el tiempo; de acuerdo con las necesidades sociales, prevé los cambios de los ordenamientos jurídicos y se adelanta a proponer las soluciones y, en fin, concibe diversos métodos de interpretación del derecho”⁵.

Un autor extranjero de similar opinión señala que “se denomina ciencia jurídica a aquella disciplina que trata de conocer el derecho desde el punto de vista normativo, es decir, tiene como objeto la descripción del aspecto normativo del derecho o, mejor, el derecho visto como conjunto de normas”⁶.

Si se concibe el derecho como un conjunto de normas generales y principios, y si se cree también que la ciencia no es de lo singular, sino de lo general, pareciera que lo que han tratado de hacer juristas de los siglos XIX y XX es, hasta donde lo permite la naturaleza especial de lo que aceptan como *res iuridica*, construir una disciplina al estilo de la geometría, como la jurisprudencia de conceptos, o al modo de la física, como la jurisprudencia de intereses, entendidos éstos casi como fuerzas de acción y reacción⁷.

Teniendo un objeto como son las reglas generales, la demanda de verdad que hace toda ciencia estaría satisfecha por la coherencia de las proposiciones que se mientan sobre las normas, construidas en un sistema u ordenamiento jurídico.

II

Me parece que no es adecuado colocar como centro de lo jurídico, como foco del sentido de aquello que denominamos derecho, a la ley general. Esta, cuya indudable importancia para la convivencia social no se discute, es la obra de un arte muy respetable, el arte de la política, pero no es

⁵ Vodanovic, *Tratado de Derecho Civil: Parte Preliminar y General*, Tomo I (1998), p. 79.

⁶ A. Calsamiglia, citando a H. Keksen, en “Ciencia Jurídica” (1996), p. 17.

⁷ Sobre concepciones actuales de la ciencia del derecho, véase también M. Atienza, “Introducción al Derecho” (1998), y el *Anuario de Filosofía Jurídica y Social* (1998).

una obra del derecho⁸. Como lo ha dicho un destacado profesor chileno, el derecho es en cierta medida reacio a las normas. Creo que el núcleo de lo jurídico, que no está en la ley general, se encuentra propiamente hablando en el juicio particular que decide, aquí y ahora, un conflicto entre dos partes en disputa.

Sabemos que el juez, principal actor del mundo del derecho, no puede excusarse de pronunciar juicio o sentencia so pretexto de que no ha encontrado una ley que resuelva el caso. Por consiguiente, el acto más propio del arte jurídico, el juicio que decide un pleito, puede existir en ausencia de ley que mire al núcleo de la *litis*. Así como debe haber juicio aunque faltare ley, es también perfectamente sabido que debe haber juicio aunque existieren dos o más leyes, principios o normas generales de contrario sentido, aplicables al núcleo del pleito. Así, pues, sea por defecto o por exceso, puede faltar “la” ley en lo que es el foco de lo jurídico, pero lo que no puede faltar es precisamente el juicio que constituye lo esencial de nuestro fenómeno.

No se trata de restar importancia a la ordenación, a la disposición de las cosas humanas que la política hace a través de la ley. Las reglas generales se encuentran en todas las épocas y en todas las sociedades en que conviven seres humanos que se comunican mediante lenguaje. No se discute tampoco que la ley general sea importante en la decisión de conflictos, por lo menos en aquellos casos en que habiendo una norma sobre la materia principal del pleito, ella no es contrariada por otras normas, reglas o principios.

Lo que sí se sostiene es que lo propio, lo esencial, lo fundamental de lo jurídico no se encuentra en la ley, sino que en el juicio, que —como ya se vio— es debido aunque no exista ley o aunque las haya contradictorias.

La ley o regla general es una ordenación o disposición de conductas, una instrucción o mandato dirigido hacia personas. Su vocación propia es la aplicación o cumplimiento de lo que preceptúa la llamada norma secundaria. Mientras las personas cumplan espontáneamente la ley, o lo hagan asistidas por la administración, estamos en el campo propio del arte político. A éste cabe la obra consistente en lograr que la generalidad de las personas, en la generalidad de las situaciones, dé, haga u omite lo que la ley pone de su cuenta. Es así que el político y el administrador tienen por

⁸ La naturaleza política y no propiamente jurídica de la ley es la tesis que creo desprender de E. Voegelin, *The Nature of The Law* (1991). Para Voegelin la ley es “la sustancia del orden” del Estado, con lo que muestra su honda discrepancia con quienes la conciben como una cierta forma de interpretación desprovista de contenido esencial, a la par que ubica lo legal en el ámbito de la *episteme politike*.

propia tarea procurar que las normas sean eficaces, pues así disponen realmente las conductas de las personas hacia el bien común.

Mientras la ley se cumpla espontáneamente, o con el mero auxilio de la policía administrativa, todavía no entramos propiamente en el campo del derecho, sino que aún nos mantenemos en el gobierno de la comunidad por el poder político.

III

Alexandre Kojève ha mostrado en forma estupenda a nuestra época lo que juristas y jueces han experimentado por siglos: la sede de lo jurídico yace en el juicio, acto particular en que se dice lo justo de la causa o *litis*⁹. La ley, si la hay aplicable, es un criterio de decisión; pero ella, la ley, no resuelve ni decide la *litis*. Quien tiene la carga de decidir o fallar la causa es el juez. Y durísima carga es ésta, por aquello de “No juzguéis” (Mateo 7,1-2 y Lucas 6,37). Quien sobre sí toma el juicio, quien acepta ser juez de su prójimo, necesariamente será, a su vez, juzgado por lo que en tal calidad hiciera.

En los ensayos de P. Ricoeur sobre lo justo, relata el autor una experiencia y muestra una esperanza en relación con el juicio jurídico.

La experiencia se dice así:

En la École National de la Magistrature encontré lo jurídico bajo la figura precisa de lo judicial, con sus leyes escritas, sus tribunales, sus jueces, su ceremonia del proceso y, por último, el pronunciamiento de la sentencia *donde se dice el derecho*, en las circunstancias de una causa, de un caso eminentemente singular. Así llegué a pensar que lo jurídico, aprehendido bajo los rasgos de lo judicial, ofrecía al filósofo la ocasión de reflexionar sobre la especificidad del derecho, en su lugar propio, a medio camino entre la moral y la política¹⁰.

Y así se muestra la esperanza:

Pienso que el acto de juzgar alcanza su meta cuando el que ha ganado el proceso aún se siente capaz de decir: “Mi adversario, el que ha perdido, sigue siendo un sujeto de derecho como yo; su causa merecía ser escuchada; él tenía argumentos plausibles y éstos

⁹ Alexandre Kojève, *Esquisse d'une Phénoménologie du Droit* (1981), Cap. I, “Definition du Droit”, pp. 19 ss.

¹⁰ Paul Ricoeur, *Lo Justo* (1997), p. 9.

fueron escuchados”. Pero el reconocimiento no sería completo si estas palabras no pudieran ser dichas por el que perdió, el que no tuvo la razón, el condenado: él debería poder declarar que la sentencia que le quita la razón no es un acto de violencia sino de reconocimiento¹¹.

IV

La relación entre ley, hecho y juicio se mienta habitualmente como una inferencia que va desde premisas legales y de hecho hacia una conclusión necesaria que constituiría el juicio o decisión del asunto controvertido. Un juez nacional, escribiendo precisamente sobre la sentencia, expresa lo siguiente:

Tanto la interlocutoria, el auto, como la sentencia definitiva constituyen uno o varios silogismos que determinan uno o múltiples efectos jurídicos: la hipótesis de hecho que contempla la norma; un determinado actuar que ha sido comprobado y, por último, su concordancia con la hipótesis enunciada. De esta adecuación surgen los efectos jurídicos pretendidos por el litigante. La premisa mayor consiste en la hipótesis de hecho que la ley prevé y la premisa menor la constituye su efectiva realización. Finalmente, la premisa final o conclusión implica la consecuencia necesaria de dicha subsunción y la determinación de los efectos jurídicos que por ella deben producirse¹².

Y luego el mismo autor agrega: Si se sabe razonar y si se cuenta con las leyes necesarias y éstas se encuentran al día, ninguna causa resultará irresoluble.

La opinión de este magistrado está lejos de ser un punto de vista aislado. Más bien, constituye una clara expresión de lo que buena parte de nuestra doctrina jurídica y la mayoría de nuestros magistrados creen respecto de la aplicación jurisdiccional de la ley.

Al poner los juristas el acento en la ley se hace usual la mala inteligencia de los tópicos “ubi societas ibi ius”, “iura novit curia”, “da mihi facta, dabo tibi ius” y otros similares. Las doctrinas al uso leen “ley” donde el tópico muestra *ius*. No se trata de que “en toda sociedad hay leyes”, sino que el tópico destaca que el estado de cosas, la situación o relación entre personas, que es amparada por el juez sólo tiene sentido en una circunstancia de convivencia, por razón de lo cual no existe *ius* que prescinda del otro, del prójimo, o que autorice que se convierta al otro en mera cosa o

¹¹ Paul Ricoeur, *Lo Justo* (1997), p. 188.

¹² La cita está tomada de J. Guzmán T., *La Sentencia* (1996), p. 15.

medio para lograr mis propósitos. En el mismo sentido, no significan estos tópicos que los jueces conozcan las leyes (claro que deben conocerlas, pero también lo pueden otros letrados y muchos legos) por lo que, una vez que las partes prueben los hechos, ellos —los jueces— dirán a las partes cuál es el mandato legal. No es así. Más bien se trata de que lo sustancial de ser juez está en su experiencia de conocer, y por ende poder decir lo que es justo en la causa singular descrita por los hechos que se le demuestran y por las peticiones de los litigantes.

Por tanto, no hay pretensión jurídica que sea “absoluta”: *summum ius summa iniuria*. Un alcance: el carácter no absoluto del derecho, de lo justo, precede por muchos siglos la máxima kantiana, postulado de toda relación que, por justa, merezca llamarse jurídica: “No degradar a ningún otro hombre convirtiéndolo únicamente en medio para mis fines”¹³.

Desconocer que lo justo es relación entre personas, exigir tanto o de tal modo que el otro ya no sea sujeto de relación jurídica, sino mero objeto o cosa, acarrea lo siguiente:

Si yo soy un puro medio, también es puro medio el tú que amo, y entonces ninguno de los dos tenemos nada gratuito que darnos, porque ni como esencias somos algo único e irrepetible, ni como entes existentes nos está verdaderamente consentido *ser*. Esto quiere decir que el amor personal ya no irradia destello alguno de gloria, o a lo sumo una ilusión engañosa de la misma a la que los amantes deberían mirar con una nostalgia cada vez más grande, o con cinismo: ya que una gloria del amor sólo puede florecer en el ámbito de una gloria del ser al menos barruntada. Donde el amor personal queda degradado en elemento casi mecánico de un proceso trascendental o biológico-evolucionista o materialista, ningún otro valor podrá contrarrestar jamás esa pérdida, la existencia queda completamente privada de sentido y de esplendor, y no sería posible aportar una sola razón por la que es mejor que algo exista en lugar de nada¹⁴.

Muestra el texto anterior que quien utiliza a otro como medio para lograr sus finalidades, quien —en otras palabras— le trata como si fuera una cosa, le priva de ser persona. Y yo no deseo ser tratado como mera cosa, por lo cual la regla de oro pone de mi cargo, siendo con el otro como deseo que el otro sea conmigo, tratar al prójimo siempre como persona, nunca como cosa, como medio, como objeto.

¹³ *Metafísica de las Costumbres*, 2ª Parte, I. § 26; *Crítica de la Razón Práctica*, Libro I, Cap. III.

¹⁴ Hans Urs von Balthasar, *Gloria*, volumen 5, p. 593.

De esta manera, la regla áurea, que es la más antigua de todas las máximas morales, varios de los más significativos tópicos del derecho y la propia máxima kantiana del actuar correcto, apuntan todas en una misma dirección: la del camino que he de seguir para develar el *ius*.

La centralidad del juicio, núcleo de lo jurídico, está en la filosofía ética de Aristóteles, en la jurisprudencia romana, en Tomás de Aquino, en los teólogos juristas españoles del Siglo de Oro y, hasta nuestros días, en pensadores como M. Villey y G. Kalinowski. Pero, más que todo, ha estado y está en la experiencia de quienes practican el arte jurídico.

V

Veamos someramente si la opinión mayoritaria entre nosotros comprende bien la naturaleza del juicio jurídico.

Hay juicios, y por cierto que muy famosos, en que el litigio entre las partes está casi enteramente determinado por lo que llamaríamos cuestiones de hecho, esto es, por el conocimiento que tenga el juez de la realidad de las cosas. El famoso juicio del sabio rey Salomón, la ingeniosa sentencia del gobernador Sancho en su ínsula Barataria, son ilustraciones de aquellos casos que, sin plantear ninguna discusión de cuestiones de derecho, pueden ser resueltos por la perspicacia del juzgador. Ante Salomón nadie discute que el hijo debe quedar con su madre. Ante Sancho nadie controvierte que las monedas de oro dadas en préstamo hayan de ser restituidas. La sabiduría del rey, lo que en el gobernador Sancho se llama sólo ingenio, está en la mirada con que captan la realidad de los hechos por conocer la naturaleza de las personas que ante ellos se encuentran.

En aquellas contiendas en que las reglas aplicables no se discuten, en que ellas son aceptadas por la generalidad de quienes acuden ante el juez, y en que el conflicto reside en una discrepancia sobre lo que realmente ha ocurrido, una vez establecidos los hechos en su verdad el juicio no presenta mayor dificultad.

Otras causas tenemos en que sí hay contienda o controversia sobre aspectos propiamente legales, amén de aquella que pudiere existir respecto de situaciones de hecho. Muchas de estas causas permiten su decisión por el modo paradigmático de aplicación de las leyes, que es el razonamiento deductivo. Dos estupendas ilustraciones de esta manera de aplicar la ley se encuentran en un libro de Neil MacCormick y en el tratado sobre interpretación de las leyes de F. Bennion, quienes muestran magistralmente el modo

de aplicar el razonamiento deductivo en derecho, sus exigencias y limitaciones¹⁵.

Que la lógica sea prescindible al momento de redactar el juez su sentencia y el jurista su opinión o dictamen, es una ineptia. Quien quiera prescindir de la lógica que no se prive de leer *La Génesis Lógica de la Sentencia Civil* que P. Calamandrei publicara a comienzos del siglo veinte, y saldrá de su error.

Pero quien cree que el arte jurídico se agota en la lógica, que no precisa sino de ella, yerra gravemente.

Hay contiendas en que el razonamiento deductivo no puede ser aplicado, sin más, para determinar la adecuada consecuencia de una disposición legal. Ch. Perelman ha escrito, y J. Wróblewski lo cita con aprobación, que en verdad no sería necesario contar con un juez en aquellos casos en que las reglas llevan a la generalidad de las personas a la misma solución, por existir reglas adecuadas de razonamiento que parten de premisas no controvertidas¹⁶. Ambos distinguidos autores están contestes en que la verdadera prueba de fuego del juicio jurídico se encuentra en aquellas controversias en que las reglas son equívocas, en que el razonamiento, por correcto que fuere, no permite inferir una conclusión única, sino que es preciso adoptar decisiones, tantas cuantas fueren necesarias, para permitir volver al modo paradigmático de aplicación de las leyes. Y estas decisiones, cada una de ellas un verdadero juicio jurídico, juicio del jurisprudente en que se aúnan inteligencia y voluntad, no proceden solamente del empleo de la razón.

Son estas contiendas las que van bajo el nombre de casos jurídicos difíciles, en que la dificultad no está en que exista controversia entre las partes sobre los hechos o sobre las leyes o sobre ambos, sino que consiste en que la certeza moral del juicio jurídico no se logra obtener por el solo empleo de razonamientos silogísticos.

Lo dicho en este artículo sobre el juicio en casos difíciles podría hacer creer que, a mi modo de ver, las causas en que la sentencia puede derivarse deductivamente serían banales o mecánicas. No hay tal. Su fallo puede exigir el máximo de quien debe justificarlo, tanto en habilidades argumentativas y de razonamiento, cuanto en la más insigne fortaleza de espíritu y valentía moral.

¹⁵ El ejemplo de MacCormick está en *Legal Reasoning and Legal Theory* (1997), pp. 19 ss. Las explicaciones de Bennion en *Statutory Interpretation* (1997), pp. 909 ss.

¹⁶ Wróblewski, *The Judicial Application of Law* (1992), p. 315.

Sin duda que al juez del caso *Daniels*, expuesto por MacCormick, no le fue simpático acoger la demanda respecto de la señora Tarbard, mientras le negaba lugar respecto de la sociedad comercial que elaboró la bebida contaminada.

La entereza llevada al límite es la del Capitán Vere, creado por la magistral pluma de H. Melville en *Billy Budd, Sailor*. Vere, con el alma hondamente dolida, aconseja a los oficiales que juzgan a Billy Budd que procedan en una forma que, técnicamente, corresponde a la aplicación de la ley en forma deductiva. Sabe Vere que ello no puede sino concluir, como de hecho concluye, en sentencia de muerte dictada contra el marinero. Sabe también Vere que, en otro navío, en otra época, en otras circunstancias, el tribunal podría haber aceptado una excusa o atenuante, que exculpara a Billy Budd o que le permitiera recibir una pena menor. Pero en 1797, recién controlados dos graves motines de la flota, en un navío inglés en campaña contra las escuadras de la Francia del Directorio, no podía el capitán Vere actuar sino como lo hizo.

Las causas en que procede, por ser posible, la aplicación de la ley por modo deductivo, pueden comprometer hasta lo más íntimo al jurista, al juez. Lo “difícil” que se les niega, se refiere a un aspecto del arte del derecho; no se refiere a una exigencia menor a la persona que juzga o dictamina.

VI

El paso de la generalidad de la regla a la particularidad de su aplicación, aquí y ahora, a estas personas y no a otras, respecto de cierta conducta, puede estar marcado por cierto halo de incertidumbre, de indeterminación, de duda.

Quienquiera se haya ocupado realmente de la práctica del arte del derecho, de procurar conocer qué es lo justo de cada uno en una situación de conflicto, por buena experiencia propia sabe que esa incertidumbre, esa indeterminación, esa duda, le han acompañado una y otra vez en su contacto con la realidad de lo jurídico.

¿Y qué es, para una persona, esa duda?

Wenisch la describe así:

El sujeto [que experimenta la duda] (1) considera posiblemente verdaderas al menos dos respuestas que se le ofrecen como solución de una cuestión determinada o de un problema determinado; (2) vacila perplejo entre las posibles respuestas; no sabe a cuál de ellas

quedarse; (3) tiene el deseo no satisfecho de estar seguro, y (4) el sujeto tiene la convicción de que, en el asunto de que se trata, él no debe dar prematuramente su asentimiento¹⁷.

El que la duda que uno tenga constituya o no una duda razonable es cuestión de la calidad de ser discreto, que a la persona le viene de su experiencia en el trato serio y habitual con cuestiones o problemas de la especie de que se trate: en nuestro caso, conflictos entre partes con posiciones encontradas que han de resolverse mediante la decisión de un tercero imparcial y desinteresado. Si un sujeto que trata habitualmente con lo jurídico nunca hubiera tenido la experiencia de la duda, o sería un espíritu puro, o tal vez sería alguien que carece de discreción, del discernimiento requerido para distinguir entre diversas opiniones más o menos bien fundadas.

A continuación se dan tres de muchas ilustraciones posibles sobre las causas o motivos de la incertidumbre, indeterminación o duda que se puede experimentar ante una *litis*.

Es bien sabido desde las primeras reflexiones que el hombre ha hecho sobre la ley que ésta es una proposición de conducta que no es universal, sino que es meramente general, esto es, pretende regir en la mayoría de los casos: aquéllos en que los juristas aprecian que se da la *mens legis* o aquéllos en que realmente se encuentra el bien jurídico protegido por la norma o aquéllos en que se cumple en plenitud la finalidad que la norma persigue. Decir que una regla es meramente general, ha significado siempre aceptar que hay situaciones particulares que parecen estar comprendidas en la letra y el sentido de la ley, pero en las que en realidad la ley no ha de tener aplicación. Reconocer cuáles son esos casos es propio del discernimiento jurídico, particularmente de la calidad de ser discreto que corresponde al juez, que cabe esperar del jurista.

Tan fuerte es este fenómeno, llamado de la equidad o epiqueya, que él se manifiesta no solamente en las leyes humanas, sino que también en la ley divina. Una prueba al canto. Dijo Dios a Moisés, y lo grabó con fuego en las Tablas de la Ley entregadas en el Sinaí, que los israelitas debían guardar el día del Señor. Pues bien, sin discutir un ápice esta ley de Dios, los sabios de Israel, reconociendo que la propia ley de Dios es general y no universal, llenaron muchas páginas de la Misná exponiendo situaciones y conductas que no eran alcanzadas por el precepto del descanso sabático¹⁸.

¹⁷ F. Wenisch, *La Filosofía y su Método* (1987), p. 50.

¹⁸ C. del Valle (ed.), *La Misná* (1997), especialmente en “Shabbat”, pp. 217 ss.

No se trata, como algún moralista actual malamente pueda haber entendido, que los justos de Israel hubieran desconocido la infinita sabiduría de Dios legislador, atribuyendo a algún defecto suyo el que no pudiera dictar una ley plenamente universal. Bien sabían esos sabios que la falla que impide a la ley divina ser universal no está ciertamente en Dios, sino que está en los hombres, en la debilidad que es propia de nuestra condición. Que el Señor hubiera entregado a Moisés un mandamiento detallando todas y cada una de las situaciones en que no era exigible el descanso sabático, hubiera importado dar una regla de tal extensión y complejidad que ninguno de nosotros habría podido comprenderla y ni siquiera leerla en su integridad. Prefirió Dios dejar en manos de los suyos el ejercicio del discernimiento necesario para distinguir cuándo el reposo era exigido y cuándo podía no serlo. No solamente eso, sino que también Dios permitió a los sabios de Israel discrepar sobre algunas de estas materias, como ocurrió entre las escuelas de Samay e Hilel, con lo cual el necesario ejercicio del discernimiento se desplazaba de las opiniones discrepantes de los sabios al juicio de aquella persona que, sin ser hombre de la ley, era un israelita piadoso.

El tratamiento clásico de la epiqueya está en Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, Libro V, 1136 a 34 -1138 a 4, y en Tomás de Aquino, *Suma de Teología*, I^a II^{ae}, Q.XCVI, art. 6. Para comprender la fuerza del ejemplo que pone Santo Tomás (“en una ciudad cercada se decide por una ley que sus puertas permanezcan cerradas, lo que es útil al bien general en la mayoría de los casos”) conviene recordar que a comienzos del siglo en que se escribe la *Suma de Teología*, la infracción de este precepto por algunos imprudentes ciudadanos de Béziers permitió que los sitiadores entraran en la ciudad, la tomaran y masacraran a sus habitantes, tanto a los cátaros contra quienes se dirigía la cruzada, como a los fieles hijos de la Iglesia Romana a los que se quería proteger.

Así como en las contiendas con vocación de equidad se crea un aura de indeterminación, incertidumbre o duda respecto de alguna situación particular en que falla la presunta universalidad de la letra y del sentido de la ley, también ocurre algo similar cuando frente a la ley se yergue un estado que hace que ella, la ley, sea temporal y excepcionalmente inaplicable. Es el estado de necesidad, del cual la más antigua sabiduría jurídica dice que él no reconoce ley. Ciertamente es que el estado de necesidad no tiene ley, pero eso no absuelve al juez de decir el derecho, lo justo, en esa particular circunstancia.

Una bella ilustración del estado de necesidad, de cómo ante él cede la ley para dar lugar a la creación equitativa de lo justo por el juez prudente, es el famoso caso de Luisa Ménard resuelto por el juez Magnaud en un

humilde tribunal de aquella Francia que estaba dominada por la escuela jurídica de la exégesis. Luisa Ménard, dispuesta a trabajar, pero quien no podía hacerlo por falta de un trabajo que fuera compatible con el deber de mantener a su madre enferma y cuidar a su hijo infante, acuciada por el hambre y para beneficiar, no a sí misma, sino a su madre y a su hijo, ambos sangre de su sangre, se apropia de un pan en una panadería y es encausada por robo. El buen juez Magnaud la absuelve y esta absolución, en su época tan duramente criticada, hoy día nos parecería no solamente normal, sino que hasta necesaria en un juez digno y probo¹⁹.

Otro caso notabilísimo es el de la epístola o informe de Maimónides sobre la conversión forzosa de israelitas al Islam en el siglo XII²⁰.

Una tercera y típica causa de “dificultad” en la dicción del derecho se encuentra en la colisión, en la *litis* de que se trate, que se produce entre dos principios que cobran simultánea aplicación, pero que —en el caso en cuestión— parecen apuntar en direcciones opuestas.

En los principios de Unidroit para los contratos mercantiles internacionales, se contemplan —entre muchos— los dos siguientes:

1.1. Las partes tienen libertad para celebrar un contrato y determinar su contenido.

1.3. Todo contrato válidamente celebrado es obligatorio para las partes.

Es el clásico *pacta servanda sunt*.

3.10 (I). Cualquiera de las partes puede dar por anulado un contrato o cualquiera de sus disposiciones si en el momento de su celebración, éste o alguna de sus cláusulas otorgan a la otra parte una ventaja excesiva.

Se trata, aquí, de la lesión por falta de equivalencia de las prestaciones.

Muchos hemos tenido la experiencia de causas en que el actor pone como causa de pedir uno de estos principios, mientras el demandado se acoge al otro. Sería una torpeza que el jurista decidiera que uno de los

¹⁹ La decisión se transcribe y comenta en H. Leyret, *Las Sentencias del Buen Juez Magnaud* (1990), pp. 11 ss. Magnaud incluye el estado de necesidad en la eximente del artículo 64 del Código Penal Francés. “No hay crimen ni delito cuando el procesado [...] ha sido violentado por una fuerza a la cual no ha podido resistir”. Se señala en comentario que, a la época del fallo (1898), los tribunales franceses presuponían que la fuerza irresistible debía ser física y extraña.

²⁰ Véase el texto del informe en Maimónides, *Cinco Epístolas de Maimónides* (1988), pp. 49 ss.

principios es nulo o inaplicable. No se trata de excluir un principio a favor del otro, sino de ponderarlos, y esto sólo es posible ante la circunstancia particular de la *litis*.

Ninguno de los dos principios puede, sin más, constituirse en premisa mayor de un razonamiento deductivo. El peso que uno y otro tengan, siendo ambos principios fundamentales de la contratación, es materia, no de un silogismo, sino de una decisión prudente que importa elegir entre alternativas, ambas tal vez plausibles, pero entre las cuales hay que pronunciarse.

VII

Ocurre, entonces, que hay conflictos jurídicos en que aquello que es exigido saber para decidirlos justamente se encuentra en un área donde la regla no guía hacia una buena decisión, porque en esa área la realidad de las cosas hace que las leyes se presenten inciertas o dudosas. No se trata, en modo alguno, de que los casos jurídicos difíciles sean tales que en ellos todas las leyes adolezcan de incertidumbre. Si así fuera, respecto de tales casos la convivencia se haría imposible. Lo que ocurre en casos jurídicos difíciles es que una o más normas que directamente interesan para la decisión de la *litis* están, por así decirlo, en entredicho, no dan luz en aquella área que es la más importante para decidir la controversia.

Por eso, en estos casos jurídicos difíciles el modo paradigmático de aplicación de reglas de conducta, que es el razonamiento deductivo, no puede tener inmediata aplicación. El caso jurídico difícil exige del juez, del jurista, una o más decisiones o juicios jurídicos parciales que le permitan recomponer, hacer posible, el razonamiento deductivo para seguir el camino desde las premisas hasta la conclusión tantas veces cuanto fuere necesario.

Las fuentes que crean dificultad en una *litis* pueden ser, además de las ya vistas epiqueya, colisión de principios y estado de necesidad, muchas otras, tales como las que encuentran su origen en conceptos jurídicos indeterminados o difusos, en antinomias, en colisión de tópicos, en la novedad del asunto litigioso, etc.

En los casos jurídicos difíciles el jurista y el juez deben, antes de dar el primero su opinión y el segundo su sentencia, tomar decisiones, esto es, emitir juicios: por ejemplo, deben decidir qué significa aquí y ahora, en este caso, la expresión “orden público”; deben decidir cuál sea, de entre dos exigencias diversas, la que se aviene con la *ratio iuris* pertinente, etc.

El saber que informa esos juicios jurídicos es lo que se conoce propiamente como *scientia* del derecho, no en el sentido en que se usa el término “ciencia” a partir de la Edad Moderna, sino en el sentido que la *scientia* tenía para quienes fueron creadores de la jurisprudencia. Qué claro lo tenían esos romanos para quienes la *scientia* o saber del derecho, la jurisprudencia, era sobre lo justo y lo injusto referido a una *litis* específica.

La sabiduría jurídica de los romanos se ocupó muy poco de la *lex*. Quienes sí lo hicieron, al modo de Cicerón, fueron oradores o filósofos estoicos que seguían las aguas de la filosofía helenística. Los jurisprudentes romanos se ocuparon del *ius*, de aquel estado de cosas, de aquella relación específica entre personas, que la *polis*, *civitas*, *regnum* o Estado, encarnado para este efecto en el juez que practica el arte jurídico, protege y tutela.

VIII

La ley es el núcleo del fenómeno político. Su vocación está en el cumplimiento espontáneo o asistido por el auxilio meramente administrativo, que hace posible aquella general eficacia de las normas jurídicas, ausente la cual la *polis* no puede subsistir.

Pero la ley no va directa y necesariamente a lo singular contencioso; ella no decide la *litis* entre partes. Entre la generalidad de la prescripción legal y el particular juicio sobre una controversia en justicia, puede interponerse una situación de relativa indeterminación, de duda o incertidumbre. El *iter* desde aquella generalidad al juicio particular pasa por la persona del jurista, del juez. Pasa por su *ratio*, pero no solamente por ella, sino que también pasa por su *intellectus* y por su *cor*, por lo más profundo de su persona. Así es el juicio jurídico en casos difíciles, así es la causa que informa la sentencia que dice qué es lo justo en la decisión de esta concreta *litis*.

Puede y debe haber decisión jurídica aunque falte, falle o sobrea-bunde la ley; pero no hay derecho sin juicio. Y este juicio procede de *ratio* y *voluntas*, de *intellectus* y *cor*.

En lenguaje de Pascal, el juicio jurídico exige el *esprit de finesse* que describe en sus *Pensamientos*:

En uno (*l'esprit de géométrie*) los principios son palpables, pero están alejados del uso común, por manera que, faltos de hábito, apenas les prestamos atención; pero por poco que atendamos a ellos, captamos los principios con plenitud; y se requeriría de falsedad espiritual para razonar mal a partir de principios tan de bulto que es casi imposible que (su significado) se nos escape.

Pero en el *esprit de finesse*, los principios son de uso común y están delante de los ojos de todo el mundo. No exigen que nos violentemos para aprehenderlos; se trata solamente de tener buena vista, y muy adecuada; porque los principios son tan poco sistemáticos y los hay en tan gran número, que es casi imposible que alguno no se nos escape. Ahora bien, la omisión de un principio arrastra al error; por lo tanto hay que tener la visión clara para aprehender todos los principios, y luego valerse de un espíritu justo para no razonar incorrectamente a partir de principios conocidos²¹.

Comentando este pensamiento, Romano Guardini en su *Pascal*, expone algo que me parece muy pertinente a lo nuestro:

Esprit de finesse es la capacidad de comprender en su singularidad la realidad del hombre, realidad muy distinta a la de los cuerpos simples que el *esprit de géométrie* estudia en las Matemáticas y la Física. *Coeur* es la unidad de los actos que experimentan y se apropian de los valores. Ambos son, no obstante, de procedencia espiritual; conocimientos que se fundan en percepciones. Lo que realiza el *esprit de finesse* no es una intuición irracional; existe, al contrario, una “lógica” que lo ayuda. Y si Pascal declara con modestia que él no se encuentra en condiciones de construirla, sus *Pensamientos* contienen contribuciones sorprendentes al problema de saber con qué instrumentos racionales debe abordarse la realidad viviente del hombre.

Por lo tanto, el *coeur* no es un sentimiento irracional, sino una valoración espiritual, que funda un conocimiento en el sentido más preciso del vocablo; así existe una lógica del corazón, es decir, de los motivos y de los valores de la realidad²².

Que ni *coeur* ni *esprit de finesse* estén al margen de la razón se confirma con una afirmación de la filosofía perenne que, para el caso, tomamos en la formulación que de ella hace J. Pieper.

La Edad Media distingue la razón como *ratio* de la razón como *intellectus*. La *ratio* es la facultad del pensar discursivo, del buscar e investigar, del abstraer, del precisar y concluir. El *intellectus*, en cambio, es el nombre de la razón en cuanto que es la facultad del *simplex intuitus*, es la “simple visión” a la cual se ofrece lo verdadero como al ojo el paisaje. Ahora bien: la facultad cognoscitiva espiritual del hombre, y así lo entendieron los antiguos, es ambas cosas: *ratio* e *intellectus*; y el conocer es una actuación conjunta de ambas²³.

²¹ Blas Pascal, *Pensées* (1997), párrafo 466.

²² Guardini, *Pascal o el Drama de la Conciencia Cristiana* (1955), pp. 34-35.

²³ Pieper, *El Ocio y la Vida Intelectual* (1970), p. 21.

Para nosotros, a quienes el concepto de ciencia significa conversación con lo universal, nos puede parecer inaceptable, por extraño, que la ciencia jurídica del romano haya sido saber de lo individual y concreto. Pero así fue y, en el núcleo de lo jurídico, así es todavía.

La jurisprudencia, la *scientia* del derecho propiamente tal, es la noticia que uno tiene de lo justo y de lo injusto, y no de lo que sea tal en general, sino de lo que es justo e injusto respecto a esta causa que litigan Pedro y María por la propiedad de un terreno, quienes la controvierten por determinadas causas de pedir ante el tercero imparcial y desinteresado que está llamado a dictar sentencia.

Quiero sugerir, en consecuencia, que *scientia* del derecho es conocimiento particular, como aquel conocimiento que el abuelo tiene del amor de su nieta, como aquel conocimiento que uno tiene de la bondad de otro ante su acto generoso de amistad, y no un saber formado de proposiciones generales, ni mucho menos de proposiciones necesarias. La *scientia* del derecho no es conocimiento al modo del que es propio de la geometría, de la aritmética o de la física.

Y qué bien sabían esto los creadores de la jurisprudencia, de la *scientia* de lo justo y de lo injusto. No eran para ellos las consideraciones sistemáticas del estoicismo tardío de un Cicerón, con sus reflexiones sobre la ley general, que el jurista romano bien sabía era una manifestación del poder político y no una creación de los jurisprudentes. Y así lo entienden preclaros romanistas, como Guzmán Brito entre nosotros y Kaser entre los extranjeros.

Escribe este último:

La manera que tenían los romanos de ver su derecho casuísticamente, es decir, desde la perspectiva del caso concreto, domina todos los períodos de la historia de su derecho. En los comienzos de cualquier pensamiento jurídico existe el tribunal, en que se encuentra el derecho para cada caso concreto, no la ley. El derecho romano mantuvo siempre ese carácter de casuística jurídica, o mejor, de problemática jurídica.

Ahora bien, al preguntar por los caminos que conducían a los romanos a elaborar su derecho dentro de este estilo casuístico, lo que se encuentra en primer plano es más bien la intuición, esto es, se llega a la decisión mediante una comprensión inmediata, que no necesita de una argumentación racional. Este ver espontáneamente la solución exacta se basa en dos tipos de fundamentos que se compenetran íntimamente: a saber, el sentimiento jurídico material y la enorme experiencia adquirida en esmerada labor²⁴.

²⁴ Kaser, *En Torno al Método de los Juristas Romanos* (1964), pp. 15, 16 y 17. Sobre los términos “ius” y “iurisprudencia” véase también A. Guzmán B., *Derecho Privado Romano*, Tomo I (1996), pp. 83 ss. y 98 ss.

Ahora es que uno se pregunta: ¿qué tipo de saber, conocimiento o ciencia es esta jurisprudencia que consiste en la noticia de lo justo y de lo injusto? Para proponer una reflexión a este respecto, prestemos brevísimamente atención a dos palabras usadas en la frase anterior. *Saber* es propiamente aprehender aquello que tiene sabor, de donde la “sabrosa ciencia” de que habla Juan de la Cruz²⁵. Conocer, que es la palabra clave con que se define el concepto de jurisdicción, mienta también la relación más íntima y personal entre dos seres humanos. “Conocer desborda el saber humano y expresa una relación existencial. Conocer alguna cosa es tener experiencia concreta de ella; así se conoce el sufrimiento y el pecado, la guerra y la paz, el mal y el bien; es un compromiso real con profundas consecuencias. Este conocimiento incluye una capacidad de discernimiento”²⁶. *Saber* y *conocer* son, en los sentidos indicados, la raíz de la prudencia, que es un conocimiento dirigido a la decisión. La prudencia jurídica es saber y conocer sobre lo singular para ordenar, para disponer, aquí y ahora, respecto de tal o cual persona, lo que se ha de dar, hacer u omitir.

IX

En el más profundo estudio sobre la justicia que nos haya dado la filosofía occidental, expone Platón la alegoría de la caverna: experiencia íntima y personal de quien sigue el camino desde la sombra a la luz, de quien pasa desde las meras apariencias externas hasta la luminosa idea del Bien, mostrada por Platón como un sol que primero enceguece, haciéndonos echar de menos el contacto indoloro con las apariencias, pero que luego, por una transformación del espíritu de la persona, le permite acercarse hacia el bien, la verdad y la belleza del ser.

Esta hermosa alegoría sirva también para mostrar que el *saber* y el *conocer* jurídicos del prudente no quedan, en aquellos casos que se califican como difíciles, agotados por el razonamiento discursivo, sino que hacen uso de la facultad de inteligir, de intuir, de discernir, que es propia de la sensibilidad espiritual. En virtud de ésta, el jurisprudente se encamina desde la retórica de las partes, que pone énfasis en las apariencias, hacia la inteligencia que le permite reconocer la verdad y el bien de lo justo.

²⁵ Juan de la Cruz, “Cántico Espiritual”, Canción 27 [18].

²⁶ La cita sobre el significado de “conocer” es de J. Corbon y A. Vanboye, en *Vocabulario de Teología Bíblica* (1993), p. 183.

La sensibilidad del espíritu frente a lo justo, proveniente de la experiencia del jurisconsulto, encuentra también ilustración en este bello ejemplo que da el Maestro Eckhart:

Cuando un maestro hace una imagen de madera o de piedra, no hace que la imagen entre en la madera, sino que va sacando las astillas que tenían escondida y encubierta a la imagen; no le da nada a la madera, sino que le quita y expurga la cobertura y le saca el moho y entonces resplandece lo que yacía escondido por debajo²⁷.

La frase del místico va a lo más hondo de la visión del artista, calidad que también tienen quienes crean obras de derecho, como son la sentencia, el informe o dictamen, etc. El arte del jurista no consiste en imponer “su” justicia sobre los litigantes, sino en inventar lo que es objetivamente justo en la *litis* actual o potencial. Como aclara C. G. Jung, inventar consiste en encontrar algo, buscándolo. Buscándolo, porque ya está allí y hay que develarlo. “La palabra inventar deriva del latín *invenire* y significa ‘encontrar’, y de ahí, encontrar algo ‘buscándolo’. En el último caso, la propia palabra insinúa cierto conocimiento anticipado de lo que se va a encontrar”²⁸.

Que en la visión del artista hay sentimiento, ni dudar. Pero atendamos bien a lo que realmente es esto.

El sentimiento no es una emoción (que es involuntaria). El sentimiento es (como el pensamiento) una función racional (es decir, ordenante) mientras que la [mera] intuición es una “sospecha”, no es el producto de un acto voluntario; es más bien, un acto involuntario que depende de diversas circunstancias externas o internas y no de un acto de juicio²⁹.

El artista escultor, y también el jurisprudente es artista, tiene la sensibilidad espiritual que le permite recibir de la madera no sólo la materia de su escultura sino que también el develamiento de su forma. Y quienes atienden a la verdad como develamiento de la forma del ser, a la manera de Martin Heidegger o de Hans Urs von Balthasar, en los bellos libros que han dedicado al tema, podrán dar ahora todo su rico significado a la frase, tan conocida de nosotros, que reclama para el juicio jurídico afinado la propiedad de ser verdadero, *pro veritate habetur*. El camino a la verdad supone una inclinación amorosa del sujeto que conoce hacia el ser que frente a él,

²⁷ Maestro Eckhart, *Tratados y Sermones* (1983), p. 225.

²⁸ C. G. Jung, “Acercamiento al Inconsciente” (1979), p. 79.

²⁹ *Ibidem*, p. 61.

mostrándose, se le devela. El develamiento, el mostrarse del ser de las cosas (en lo que a nosotros nos interesa, el mostrarse el ser de lo justo) exige una actitud del ser humano que está lejos de agotarse en el ejercicio de la facultad discursiva. Quien medite los escritos que Heidegger y von Balthasar han dedicado al tema de la verdad, podrá convenir conmigo que, sin desmerecer en nada a la razón como facultad discursiva, sería amputar a la persona de lo más digno que tiene en la esfera del conocimiento, pretender privarlo de la facultad de inteligir, de comprender mediante la captación de la esencia de la cosa, de intuir aquello que aprehende su sensibilidad espiritual.

Hablar de sensibilidad espiritual y de discreción en derecho podrá parecer, a la primera y superficial visión de algunos de nosotros, como un excursus hacia la irracionalidad y el misticismo que dejaría abierto el ánimo del juez a la arbitrariedad que permite el abuso.

Que la sensibilidad espiritual sea tomada muy en serio por otras disciplinas, es algo de lo que debemos tomar conciencia. Para Wenisch la intuición intelectual es el método más propio de la filosofía. Para Gödel y tantos otros matemáticos de distinción, la intuición ocupa un lugar fundamental en la que es ciencia por antonomasia. Qué bien nos hará saber que para físicos de categoría, la belleza sea un respetable criterio de verdad en su ciencia³⁰.

Lo que sea el sentido espiritual lo ilustra von Balthasar citando con aprobación a ese otro gran humanista contemporáneo que fue Romano Guardini:

Guardini explica lo que realmente debe ser la percepción, con un análisis de la función del ojo. Este tiene su razón de ser en lo que ha de ser visto, lo cual no es un caos de cualidades sensibles secundarias, sino un conjunto de formas, que se expresan para ser percibidas. Ahora bien, la forma no es sólo corpórea, significa proporcionalidad, contexto funcional, base evolutiva, imagen esencial, configuración de valor, y todo esto, tanto desde el punto de vista espiritual como desde el material. La cosa puramente material no existe, porque el cuerpo está determinado espiritualmente desde el principio. Y esta dimensión espiritual no se añade al dato sensible posteriormente, por ejemplo, a través de una elaboración del inte-

³⁰ Wenisch, *La Filosofía y su Método* (1987), p. 26 ss. En similar sentido, M. García Morente, *Lecciones Preliminares de Filosofía* (1994), pp. 32-46. Sobre la intuición en matemática se pueden consultar las obras de M. Kline, *Mathematical Thought from Ancient to Modern Times* (1972), y de I. Grattan-Guinness, *The Norton History of the Mathematical Sciences* (1998). Sobre “La ciencia y lo bello”, véase el artículo del mismo nombre por Werner Heisenberg.

lecto, sino que es captada en seguida por el ojo, si bien de un modo indeterminado e incompleto. El ver es un encuentro con la realidad. Ahora bien, el ojo es simplemente el hombre en cuanto que puede ser tocado por la realidad a través de sus formas, que están en función de la luz. Las raíces del ojo están en el corazón; en la más íntima... toma de posición ante la persona del otro como ante la existencia en su totalidad. Ciertamente, esta visión, como toda percepción de los sentidos, va acompañada o es llevada a cabo por un pensar que compara, distingue, ordena, ilumina y cuya labor puede caracterizarse como un extraer conclusiones³¹.

Martin Heidegger, por su parte, describiendo la doctrina de la verdad según Platón, nos recuerda que:

Al modo que el ojo corporal tiene que acostumbrarse, larga y progresivamente, sea a la claridad, bien a la oscuridad, así también el alma, con paciencia y conveniente procesión de pasos, ha de habituarse a los dominios del ser, al que está expuesta. Tal habituación exige, sin embargo, que, ante todo, se vuelva el alma entera hacia la dirección fundamental de su aspiración, a la manera que el ojo no puede mirar rectamente y hacia cualquiera dirección si, primero, no ha comenzado el cuerpo en bloque a estar vuelto hacia el correspondiente lugar³².

Y unas últimas reflexiones de von Balthasar que aparecen en un estudio sobre la esencia de la verdad, verdad como develamiento, desocultamiento, verdad como rectitud, verdad como fidelidad, todo lo cual tiene tan hondas resonancias para el jurista. Dice von Balthasar:

Las palabras *individuum ineffabile* significan sólo que lo individual jamás puede traducirse, sin dejar restos, en lo universal, pero en modo alguno significa que por eso no pueda ser conocido en su esencia. A medida que el ser y también su verdad van perfilándose paulatinamente desde la naturaleza hacia la libertad, desde la universalidad hacia la unicidad, se modifica también el método del conocimiento, el medio adecuado para recibir la verdad. Si del lado de lo universal y abstracto bastara una actitud cognoscitiva impersonal, puramente objetiva, entonces la *ratio*, que debe adecuarse a la recepción de lo personal y único, tendría que satisfacer hasta a las suposiciones y condiciones previas de lo personal. Pero el hecho de que un objeto postule ciertas condiciones previas para ser conocido y que por eso sólo sea accesible a quien acate esas condiciones no significa, evidentemente, que él en sí mismo sea menos cognosci-

³¹ Hans Urs von Balthasar, *Gloria* (1985), Vol. 1, p. 346.

³² Martin Heidegger, "Doctrina de la Verdad según Platón" (1953), p. 124.

ble, menos racional que cualquier otro. Sólo que el conocimiento de tal valor está atado a ciertas condiciones que no cualquiera está en situación de cumplir (p. 200). Los caminos y movimientos de las situaciones únicas e irrepitibles son fundamentalmente materia para el entendimiento judicial, que establece relaciones y ordena las tramas de sentido (pp. 202 y 203). Si las cosas no fueran jamás otra cosa que un “caso de”, una magnitud que puede intercambiarse sin pérdida con otros seres, en cuanto individualmente no poseerían el más mínimo valor propio, por consiguiente, tampoco pretenderían ninguna esfera exclusiva, reservada sólo a ellas. El conocimiento de lo singular no sería entonces sino una discrecional aplicación del conocimiento general, así como se puede aplicar a menudo, a discreción, un axioma matemático, o con un molde de hornear, se pueden formar cuantos pasteles se quiera. En un mundo en el que tal sucediera, la existencia perdería todo sentido, pues el ser habría perdido aquella única propiedad que hace apetecible su posesión: su respectivo carácter único e irrepitible. Todo grado del ser posee su propio amparo diferente del de los otros. Este amparo otorga a su respectivo develamiento y revelación el carácter de un acto único e irrepitible, en cierto modo solemne, en el cual se ostenta, imponente, el siempre nuevo valor de la verdad³³.

Con atrevimiento, propongo estas paráfrasis con el objeto de mostrar hacia dónde apunta la sensibilidad espiritual:

El ver, oír, gustar, tocar y oler del espíritu que ama la justicia son la expresión de la experiencia de la oculta presencia de lo justo, que se devela en el *sapor* de la *sapientia*. La *mens* es la facultad íntima y central con que podemos tocar y sentir lo justo, tocarlo en la inmediatez de su sabor (adaptado de H. U. von Balthasar).

La sabiduría implica rectitud de juicio, la que puede darse de dos maneras: la primera, por el uso perfecto de la razón; la segunda, por cierta connaturalidad con las cosas que hay que juzgar. Así, por ejemplo, juzga rectamente por cierta connaturalidad con lo justo quien tiene el hábito de la justicia. Juicio significa propiamente el acto del juez en cuanto es tal, que es decir el derecho (*ius dicens*). Así, la acepción básica del juicio es la recta determinación de las cosas justas. Y esta determinación requiere el uso exacto de la razón y la idoneidad para juzgar rectamente. Así pues el juicio es en verdad acto de la justicia como de quien inclina a juzgar rectamente, y de la prudencia de quien pronuncia el juicio (adaptado de Tomás de Aquino).

³³ Hans Urs von Balthasar, *La Esencia de la Verdad* (1955), p. 200.

X

Decir el derecho, pronunciar juicio, es acto singular de una persona, no cometido de una regla general. Por obra del jurista, del juez, se hace el tránsito desde la ley o regla general a la particular, específica y determinada contienda de que conoce el juzgador. Y este paso de lo general a lo particular puede no ser ni automático ni necesario ni resultado de un razonamiento deductivo.

Aceptado que sea que en los casos difíciles es no sólo respetable sino que indispensable valerse de los sentidos espirituales para captar la esencia de lo justo en la causa, digamos ahora que la sensibilidad espiritual no es, en modo alguno, una simple irracionalidad. Ella no prescinde de la facultad discursiva del espíritu humano. Lo que ocurre es que quien se vale de la sensibilidad espiritual va más allá de la sola razón, más allá del discurso, tiende a la inteligencia, a la aprehensión de lo esencial, luego de que ha concluido, por agotamiento natural, una cadena de argumentos y razonamientos deductivos.

La sensibilidad espiritual del jurisprudente no es una conjetura, ni un presentimiento, ni un tanteo, ni una mera apreciación superficial del estilo de aquélla a que se refiere el chilenismo “me tinca que...”, eso que los anglosajones denominan “hunch”. La tinca o el “hunch” pueden tal vez ser conjeturas que prescindan de la realidad de las cosas, de la efectividad del ser que está en y frente a cada uno de nosotros. Puede que la tinca o el “hunch” no cumplan con la sentencia socrática de pasar el examen de la inteligencia, de mostrar su justificación; inteligencia y justificación que son esenciales en el actuar del prudente³⁴.

Creo que un ejemplo de sensibilidad espiritual, de saber o *scientia* de lo justo, es el que en su momento presidió la sentencia absolutoria dictada por el juez Magnaud en el juicio contra Luisa Ménard. También hay sensibilidad espiritual, y mucha, en el jurista o el juez que, ante una controversia en el orden económico, por ejemplo en la producción o el comercio de bienes y servicios, está atento a las posibilidades de cálculo del funcionamiento de las empresas que son necesarias para que haya seguridad del tráfico. Es también muestra de la sensibilidad espiritual del jurista o del juez estar realmente atento a que el “audi alteram partem” no signifique un mero pasar la vista por sobre el decir de esta o aquella de las partes intere-

³⁴ Tal vez lo que en los Estados Unidos se denomina “hunch” es bastante más que una “tinca” o conjetura. Véase el artículo del juez J. C. Hutcheson, Jr., “The Judgment Intuitive: The Functions of the ‘Hunch’ in Judicial Decision” (1929).

sadas en la contienda, sino que se tome en serio el deber de escuchar a ambas como una necesaria invitación a comprender la sustancia de sus puntos de vista. Muestra también sensibilidad espiritual el jurista o el juez que está atento a tutelar la igualdad de quienes ante él comparecen, tanto en lo procesal como en lo sustantivo, juzgando de manera tal que ante él se haga realidad la máxima de que ninguna persona del género humano puede usar a otra como un mero medio para el cumplimiento de fines propios.

Por el contrario, creo que falta la sensibilidad espiritual, creo que no existe prudencia en la apreciación de lo justo, en tantos casos que conocemos de dictámenes contrarios dados por los Tribunales de Justicia, sin que los que pronuncian un juicio se hagan cuestión, muestren siquiera tener noticia, de que existe una posible y racional solución en contrario, de la que no se hacen cargo, de cuyo rechazo no dan justificación.

XI

La *scientia* de lo justo que mostró el juez Magnaud en el caso de Luisa Ménard no es una especie de *Deus ex machina* de que el juez se haya servido para ocultar una preferencia personal. La sensibilidad espiritual del juez Magnaud, su intuición de lo que había de hacerse en un estado de necesidad, fue sometida a examen, fue justificada: él introdujo en su fallo el concepto de estado de necesidad, evaluó comparativamente distintos bienes jurídicos, consideró situaciones en que la conducta de la persona puede tener justificación o ser objeto de exculpación. La sentencia que dio está bien trabada en su justificación interna y externa.

Podrá discreparse de mi apreciación sobre la sentencia del juez Magnaud, en cuanto a que yo la estimo correcta mientras que otro pudo encontrarla contraria a derecho, como realmente ocurrió en la época en que esa sentencia se dictó. Pero me parece que no puede negarse que la sensibilidad espiritual de que dio muestras el juez Magnaud, que lo llevó al conocimiento de lo justo en el caso de Luisa Ménard, con aquella certeza moral que es dable exigir del juez, fue una sensibilidad espiritual cuyo resultado, el juicio, fue sometido a examen, respecto del cual se hizo un esfuerzo serio de justificación, por manera que la decisión a que llegó el juez con la intuición del prudente se nos muestra razonablemente justificada por medio de un proceso racional discursivo.

Como antes se mencionó, el ver propio de la sensibilidad espiritual, que devela la forma de lo justo en la controversia que podemos tener entre manos, no prescinde de la razón, ni mucho menos se opone a la atenta

consideración dialéctica de las alternativas de decisión que están frente al jurisprudente. Un modelo de deliberación, al estilo del que nos muestra S. L. Hurley³⁵, o el análisis hasta el límite de argumentaciones tales como las que describen S. Toulmin³⁶ o Ch. Perelman³⁷ o R. Alexy³⁸, son deberes que el jurista debe cumplir en todo caso, va de suyo que con la mayor honradez intelectual, para delimitar el ámbito en el cual habrá lugar a ejercer discernimiento. Porque el discernimiento de la persona discreta no es ejercicio de arbitrariedad, sino manifestación de la virtud de la prudencia, informada por la razón, iluminada por el intelecto, movida por el corazón.

Así, pues, me parece que la *scientia* o saber propiamente jurídico, el del jurisprudente que tiene ante sí un caso jurídico difícil, versa sobre lo particular de la *litis*, informa el juicio jurídico y puede muchas veces reconocer su origen en la intuición o sensibilidad espiritual. El juicio jurídico que de esa *scientia* toma su causa, ha de ser explicado y justificado en la obra de arte primordial del derecho, que es la sentencia. Así, el juicio jurídico justificado, contenido en la sentencia, se comunica razonable y racionalmente a las partes interesadas, al tribunal superior, a todas las personas que forman la comunidad de la *polis*.

La *scientia* jurídica así entendida no es de generalidades, no es de relaciones necesarias, sino que se mueve en el ámbito de la singularidad de un conflicto específico, cuya dificultad consiste en que hay un halo de incertidumbre, duda o indeterminación respecto de lo que, en esa concreta situación, sea la relación justa entre las partes. Corresponde al jurista en su dictamen y al juez en su sentencia mostrar, con razones pero sin verse necesariamente limitado por razones, que el *intellectus* y el *cor* de cada uno le han develado, descubierto, mostrado lo justo del caso más allá de las apariencias. En otras palabras, feliz el jurista y el juez que no añaden nada a la causa, sino que le quitan y expurgan la cobertura meramente retórica que se le haya dado, le sacan el moho, y permiten que resplandezca ante todos lo justo que yacía escondido por debajo.

XII

El foco del hermoso arte que practicamos está, como bien lo ha mostrado Kojève, en el juicio y no en la ley general. Es por ello que el

³⁵ S. Hurley, *Natural Reasons* (1989), pp. 203 ss.

³⁶ S. Toulmin, *The Uses of Argument* (1986), pp. 15 ss.

³⁷ Ch. Perelman, *Traité de l'Argumentation* (1988) y *Ethique et Droit* (1990).

³⁸ R. Alexy, *A Theory of Legal Argumentation* (1989).

³⁹ J. Pieper, *Defensa de la Filosofía* (1982).

⁴⁰ L. Wittgenstein, *Sobre la Certeza*, párrafo 387.

jurista y el juez prudente no pueden ni deben disculparse frente a la comunidad, poniendo de cargo de “la ley” o de su falla, la mala decisión de un caso o, lo que es peor, la falta de sentencia oportuna en el mismo. El juicio jurídico, particular y no general, puede no seguirse necesariamente de premisas tomadas de normas, de manera que el razonamiento deductivo, el discurso racional, tal vez no basten para discernir qué sea lo justo en la *litis*.

Sabemos que es posible, que ocurre cotidianamente, que sobre lo justo de la causa pueda haber una discrepancia de pareceres, como ocurre siempre que un tribunal superior enmienda con arreglo a derecho una sentencia del tribunal de primera instancia. Pero, en los casos jurídicos difíciles, el uno y el otro de estos ejercicios de discernimiento, el del juez de primera instancia y el del tribunal colegiado de apelación, deben, en la sentencia que manifiesta el juicio y que es la obra maestra del arte del derecho, dar justificación de ese juicio en cada una de sus líneas. El artista de excelencia que fue Joseph Conrad exigió de sus obras que lleven justificación en cada una de sus líneas. Cuánto más habrá el jurista de poner justificación en cada una de las de su dictamen, opinión o sentencia, como que en esas obras suyas puede irles la vida, la libertad, la relación de familia, la honra o los bienes a las personas que ante los jurisprudentes han acudido.

La discrepancia de pareceres es una experiencia cotidiana para quien se ocupa en la dialéctica jurídica.

A modo de ejemplo, véase el caso del barbero en D.9.2.11:

Escribe Mela que si varios jugasen a la pelota y uno habiendo golpeado la pelota con más fuerza, la hubiese lanzado sobre la mano de un barbero de tal modo que a un esclavo, al que el barbero estaba afeitando, le fuera cortada la garganta con la navaja, queda obligado por la ley Aquilia cualquiera de los que fueran culpables. [Próculo] dice que la culpa está en el barbero y, ciertamente, si afeitaba donde era costumbre jugar o donde el tráfico era frecuente, hay motivo para imputarle la responsabilidad. Aunque también se dice acertadamente [Ulpiano] que si alguien se confía a un barbero que tiene colocada la silla en un lugar peligroso, sólo él tiene la culpa.

Si haya de encontrarse negligencia en el barbero, en el esclavo o en uno o más de los jugadores, no es cosa que se decida al azar. Si tres juristas imparciales y de nota ofrecen puntos de vista discrepantes, ahí precisamente es donde la dialéctica entre los juristas destierra a las retóricas encontradas

de las partes. La dialéctica permitirá dar una decisión (tal vez sólo por mayoría de votos) y ésta deberá ser justificada con argumentos razonables.

Un libro de J. Pieper se abre así:

Muchas cosas, necesarias y grandes como el derecho, están desamparadas por naturaleza. Han de ser defendidas por el poderoso, que tiene en esto no sólo su quehacer, sino también su legitimación. Ahora bien, el ejercicio del poder del intelecto, para el bien como para el mal, es la argumentación³⁹.

La reflexión que se ha hecho durante el siglo que acaba de terminar ha querido poner el acento en el lado político de la ley, dejando en una situación tal vez desmedrada al juicio propiamente jurídico que está en el centro de nuestra vocación. Debemos reparar esta injusticia intelectual, prestando en lo sucesivo la atención que el juicio jurídico se merece, analizando con seriedad crítica las obras del arte del derecho en que manifestamos nuestros juicios, para abrirnos a la inteligencia del núcleo de lo jurídico y volver la jurisprudencia hacia aquella “ciencia sabrosa de lo justo” que nunca debe dejar de ser.

Permítaseme cerrar estas líneas con una frase de Wittgenstein que puede mostrar el espíritu de estas reflexiones:

Creo que la lectura de mis notas podría interesar a un filósofo [y tal vez ¿por qué no? a un jurista] que fuera capaz de pensar por sí mismo. Puesto que, aunque sólo raramente haya dado en el blanco, podrá reconocer los objetivos que siempre he tenido presentes⁴⁰. (El agregado entre [] es mío).

Nota al cierre

Al terminar de escribir lo que antecede, la honradez intelectual obliga a decir que en este artículo nada hay de original. Confío que tanto su propio texto como las referencias que hago dejen en claro que, si bien la responsabilidad de lo escrito corresponde íntegramente al autor, cualquiera idea meritoria que en el ensayo pudiera encontrarse viene de aquellas personas con que he procurado mantenerme en conversación espiritual durante muchos años de vinculación con las dos más bellas formas de lo jurídico: la enseñanza en la Universidad y la práctica profesional del arte del derecho.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexy, R. *A Theory of Legal Argumentation*. Oxford University Press, 1989.
- Anuario de Filosofía Jurídica y Social*. Valparaíso: Edeval, 1998.
- Atienza, Manuel. "Introducción al Derecho". En E. Garzón Valdés y F. J. Laporta (ed.), *El Derecho y la Justicia*. México: Fontamara 1998.
- Bennion, Francis. *Statutory Interpretation*. Londres: Butterworths, 1997.
- Calsamiglia, A. "Ciencia Jurídica". En E. Garzón Valdés y F. J. Laporta (eds.), *El Derecho y la Justicia*. Madrid: Editorial Trotta, 1996.
- Claro Solar, Luis. *Explicaciones de Derecho Civil Chileno y Comparado*. Santiago: Editorial Jurídica de Chile, 1978.
- Corbon, J.; y A. Vanboye. "Conocer". En X. León-Dufour (ed.), *Vocabulario de Teología Bíblica*. Barcelona: Herder, 1993.
- Del Valle, C. (ed.). *La Misná*. Salamanca: Sígueme, 1997.
- Droits*, N° 10 (1989) y 11 (1990), P.U.F., París.
- Eckhart, Maestro. *Tratados y Sermones*. Barcelona: Edhasa, 1983.
- García Morente, M. *Lecciones Preliminares de Filosofía*. México: Editorial Porrúa, 1994.
- Grattan-Guinness, I. *The Norton History of the Mathematical Sciences*. Nueva York: Norton, 1998.
- Guardini, Romano. *Pascal o el Drama de la Conciencia Cristiana*. Buenos Aires: Emecé, 1955.
- Guzmán B., A. *Derecho Privado Romano*, Tomo I. Santiago: Editorial Jurídica de Chile. 1996.
- Guzmán T., J. *La Sentencia*. Santiago: Editorial Jurídica de Chile, 1996.
- Heidegger, Martin. *Doctrina de la Verdad Según Platón*. Santiago: Universidad de Chile, 1953.
- Heisenberg, Werner. "La Ciencia y lo Bello". En K. Wilber (ed.), *Cuestiones Cuánticas*. Barcelona: Kairos, 1994.
- Hurley, S. *Natural Reasons*. Oxford University Press, 1989.
- Hutcheson, Jr., J. C. "The Judgment Intuitive: The Functions of the 'Hunch' in Judicial Decision". *Cornell Law Review*, 14 (1929): 274-288.
- Juan de la Cruz. *Cántico Espiritual*.
- Jung, C. G. "Acercamiento al Inconsciente". En *El Hombre y sus Símbolos*. Madrid: Aguilar, 1979.
- Kaser, Max. *En Torno al Método de los Juristas Romanos*. Valladolid: Facultad de Derecho, 1964.
- Kline, M. *Mathematical Thought from Ancient to Modern Times*. Oxford University Press, 1972.
- Kojève, Alexandre. *Esquisse d'une Phénoménologie du Droit*. París: Ed. Gallimard, 1981.
- Leyret, H. *Las Sentencias del Buen Juez Magnaud*. Bogotá: Temis, 1990.
- MacCormick, Neil. *Legal Reasoning and Legal Theory*. Oxford: Clarendon Press, 1997.
- Maimónides. *Cinco Epístolas de Maimónides*. Barcelona: Riopiedras Ediciones, 1988.
- Pascal, Blas. *Pensées*. Edición de M. le Guern. París: Ed. Gallimard, 1997.
- Perelman, Ch. *Traité de l'Argumentation*. Univ. Bruxelles, 1988.
- Perelman, Ch. *Ethique et Droit*. Univ. Bruxelles, 1990.
- Pescio, V. *Manual de Derecho Civil*, tomo I. Santiago: Editorial Jurídica de Chile, 1978.
- Pieper, J. *El Ocio y la Vida Intelectual*. Madrid: Rialp, 1970.

- Pieper, J. *Defensa de la Filosofía*. Barcelona: Herder, 1982.
- Ricoeur, Paul. *Lo Justo*. Santiago: Editorial Jurídica de Chile, 1997.
- Toulmin, S. *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- Voegelin, E. *The Nature of The Law*. Louisiana State University Press, 1991.
- Vodanovic, Antonio. *Tratado de Derecho Civil: Parte Preliminar y General*, Tomo I. Santiago: Editorial Jurídica de Chile, 1998.
- Von Balthasar, Hans Urs. *La Esencia de la Verdad*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana, 1955.
- Von Balthasar, Hans Urs. *Gloria*, Vol. 1. Madrid: Encuentro Ediciones, 1985.
- Wenisch, F. *La Filosofía y su Método*. México: F.C.E., 1987.
- Wittgenstein, L. *Sobre la Certeza*. Barcelona: Gedisa, 1991.
- Wróblewski, Jerzy. *The Judicial Application of Law*. Dordrecht: Kluwer, 1992. □

LIDERAZGO EMPRESARIAL EN ÉPOCA DE CRISIS*

Ricardo Capponi

Toda empresa, en algún momento de su existencia, se verá afectada por algún tipo de crisis. De ella saldrá fortalecida la que es capaz de superarla. El resto sucumbirá, o se le dificultará enormemente la sobrevivencia. En las páginas que siguen se describen las características psicológicas del líder empresarial, señalándose cuáles de ellas son las más perturbadoras en períodos de crisis y qué medidas permiten minimizar el impacto desestabilizador, de manera que éste disponga de la mayor fortaleza psíquica para superar el *impasse*. También se incursiona en los diferentes liderazgos sociales con los que está relacionado el liderazgo empresarial, así como en la dinámica de los grupos sociales, en particular los grupos de trabajo, en momentos de crisis.

RICARDO CAPPONI. Profesor de Psicopatología en la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, profesor de Psiquiatría del Departamento de Psiquiatría de la Escuela de Medicina de la misma Universidad. Presidente de la Asociación Psicoanalítica de Chile perteneciente a la International Psychoanalytic Association y profesor del Instituto de Psicoanálisis de Chile.

* Este artículo corresponde a una conferencia dictada por el autor en el seminario organizado por ICU (Asociación Ingenieros Comerciales, Universidad de Chile), "Negocios 2000: Visión de los hombres exitosos 2001", el 22 de noviembre de 2002.

INTRODUCCIÓN

En la psicología individual, las crisis no sólo son eventos inevitables en una mente en crecimiento, sino posiblemente el único camino que nos permite lograr el cambio psíquico necesario para pasar a una etapa de desarrollo superior. Las crisis no son catástrofes. Son, como lo indican sus raíces griegas, los momentos en que el individuo separa, criba y cierne, lo que le permite juzgar y decidir.

No es diferente lo que ocurre al interior de los grupos sociales, entre los que podemos contar a las empresas. Toda empresa, en algún momento de su existencia, se verá afectada por algún tipo de crisis. De ella saldrá fortalecida la que sea capaz de superarla. El resto sucumbe, o se le dificulta enormemente la sobrevivencia.

Cuando se trata de una crisis personal, el pronóstico se define por el juego de fuerzas entre el evento adverso, por una parte; y, por otra, la capacidad de tolerar la ansiedad, la frustración y la incertidumbre. Tal capacidad, junto a los recursos psíquicos almacenados hasta ese momento del transcurso vital del individuo, coagulan en una respuesta nueva y atinente. Esto es, se construye una decisión creativa, que da una salida a la crisis.

En el caso de una crisis que afecte a grupos sociales, su evolución depende de los factores accidentales provenientes de los acontecimientos reales desafortunados. Si tomamos como ejemplo de crisis un estado de recesión, son muchas las variables en juego y los correspondientes actores sociales que participan en la posibilidad de remontar esa situación y reactivar la economía. Entre tales variables, tenemos las características del liderazgo empresarial, del liderazgo político, del liderazgo relacionado con el mantenimiento del orden público, esto es, el liderazgo de la policía; también inciden de manera importante el liderazgo vinculado a los sistemas de valores, sean éstos ideológicos o religiosos, y el liderazgo comunicacional. Es de todos ellos que depende el perfil social particular que tendrá, en el caso de nuestro ejemplo, el enfrentamiento de la crisis recesiva.

En este artículo, nos abocaremos a las crisis que pueden afectar a las empresas y, por tanto, a uno de los liderazgos mencionados, el liderazgo empresarial. En estos casos, el pronóstico de la crisis —sea económica, o de otro tipo— se define por el juego de fuerzas entre el evento adverso, y la capacidad del líder empresarial y de los grupos de trabajo de tomar decisiones que adecuen el funcionamiento organizacional a las nuevas condiciones.

La capacidad de liderazgo en la empresa está determinada por variables económicas, sociales, políticas, nacionales e internacionales, pero inci-

den además las variables psicológicas o psicoemocionales de la persona del líder empresarial. En consecuencia, describiremos las características psicológicas del líder empresarial; señalaremos cuáles de ellas son las más perturbadas en períodos de crisis, y qué medidas se deben tener presente para minimizar el impacto desestabilizador de la crisis en las variables psicológicas del líder empresarial, de manera que éste disponga de la mayor fortaleza psíquica para superar el *impasse*; incursionaremos también en los diferentes liderazgos sociales con los que está inevitablemente relacionado el liderazgo empresarial; y en la dinámica propia de los grupos sociales, en particular los grupos de trabajo, en momentos de crisis.

CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DEL LÍDER EMPRESARIAL

Inteligencia. Un desempeño adecuado de la función de liderazgo requiere capacidad de abstracción, capacidad de distinguir lo esencial de lo accesorio y capacidad de verbalización, todas variables que están al servicio de la resolución de problemas, la proyección y la planificación. Ellas permiten optimizar el uso de los recursos disponibles y obtener un máximo de eficiencia y productividad.

Tolerancia a la frustración. La mente funciona tras objetivos que la gratifiquen, que le den momentos placenteros, que le disminuyan los momentos de ansiedad propios del existir. Y cuando ocurre, como es frecuente, que no es posible lograrlo, el no cumplimiento de las expectativas puede generar estados de intensa frustración.

La frustración despierta emociones y sentimientos ligados a la agresión, a la molestia, a la incomodidad y a una necesidad cada vez más urgente de obtener aquello que se nos está negando. Este estado emocional es el origen de las conductas impulsivas, caracterizadas por la pérdida de capacidad de reflexión frente a realidades que son complejas. Al pretender dar cumplimiento a nuestros deseos en forma apasionada, obcecada, rígida y muchas veces antojadiza, corremos el riesgo de cometer graves errores y pagar precios muy altos por el solo beneficio de eliminar aquella frustración que no podemos tolerar.

La poca tolerancia a la frustración, además de exponernos a la impulsividad, a la realización de actos muchas veces autodestructivos para nuestros propósitos, genera un estado neurofisiológico que hace difícil el pensar. Esto debido a que, en una parte de la mente, la frustración se vive como una amenaza a la subsistencia, frente a la cual se echan a andar todos

los procesos neurofisiológicos que preparan al cuerpo para el ataque o la fuga. En esos momentos, el organismo reacciona quitando la irrigación a las zonas prefrontales del cerebro. Estas zonas, donde está acumulada la experiencia —constituyen el asiento de lo que algunos llaman la “memoria operativa”, que permite la comprensión, la planificación y la toma de decisiones—, funcionan en toda su capacidad cuando estamos con un nivel relativamente bajo de ansiedad. Y cuando hay un nivel alto de ansiedad, el mayor flujo sanguíneo se dirige a otros centros cerebrales más vinculados con el estado de hiper-alerta y con las reacciones primitivas automáticas y condicionadas, y ubicados en sectores más primitivos cercanos al tronco del sistema nervioso central.

En situaciones como la descrita, somos capaces de cometer los actos más insensatos, como faltarle el respeto a un jefe o a un subalterno clave en la organización, comprar o vender atolondradamente, descargar un deseo sexual con graves riesgos, hacer en una reunión una declaración violenta y descalificadora que traerá consecuencias nefastas.

La función de alarma es controlada por el sistema límbico y por una estructura que se llama amígdala y que está en la zona del tronco del cerebro. Esta estructura es la que tiene la facultad de inhibir los lóbulos prefrontales en una fracción de segundo para acentuar el trabajo de las zonas más primitivas y automáticas.

La tolerancia a la frustración consiste en que los lóbulos prefrontales tienen neuronas inhibitorias hacia esta función de la amígdala. De esa manera deshacen el código de alarma, y lo que parece ser una situación de plena emergencia se hace más tranquila. Este mecanismo es fruto de una historia de aprendizajes, y puede ser reforzado o debilitado.

Tolerancia a la incertidumbre. En una situación compleja donde están en juego múltiples variables —como acontece en el mundo de los negocios—, antes de construir una respuesta es necesario familiarizarse bien con la situación. Sin embargo, justamente por tratarse de una situación problema, es confusa y caótica. Y mantenerse en contacto con ella —familiarizarse con ella— requiere capacidad de tolerancia emocional al desorden, a la confusión, al caos, a la dificultad de ponderar cada uno de los elementos; tolerancia al estado de disgregación en que se encuentran todos sus componentes, y a la dificultad de construir una respuesta que los considere e incluya a todos. Vale decir, para mantenerse en contacto con todas las variables que están en juego y adquirir una familiaridad con la situación, se requiere una capacidad emocional que llamamos tolerancia a la incertidumbre.

Cuando no existe tal capacidad, la mente busca dar una respuesta lo antes posible. Y para ello, tiende a negar las variables que pueden ser contradictorias con esa respuesta, a minimizar la complejidad de la situación, a pasar por sobre un aspecto parcial de la realidad. Puede llegar así a construir una respuesta verosímelmente convincente, pero ello más por el impacto estético que alberga que por su realismo. O puede adscribirla a una determinada ideología o postura teórica válida, pero que no considera los acontecimientos de la realidad particular a que se enfrenta. Todas son posibilidades cuya única intención es tranquilizar la incertidumbre por medio de una rápida saturación del conocimiento. Pero esta saturación precipitada paga un alto costo: habitualmente va de la mano con un empobrecimiento de la mirada a la realidad, lo cual más tarde llevará a la incapacidad de solucionar las contradicciones generadas por no haber considerado los hechos duros y determinantes de la situación crítica.

Esta capacidad emocional de tolerar la incertidumbre —que se asienta sobre ciertas variables psicológicas cuyo detalle no tiene cabida en este trabajo, por razones de espacio— se traduce en un liderazgo con capacidad de innovación. El líder innovador es una persona siempre abierta a las nuevas ideas y aproximaciones novedosas, a la nueva información, porque no teme el desorden o el caos que ellas puedan provocar. Al contrario, las siente enriquecedoras y aportadoras de nuevas perspectivas. Es alguien con mucha capacidad para aprovechar las oportunidades que se presentan y tomar iniciativas. A pesar del caos, el desorden y la desintegración a la que está asistiendo, tiene la certeza interior y el optimismo de que va a ser capaz de construir una nueva respuesta. Así, como a pesar de los obstáculos y reveses se sabe capaz de encontrar la mejor salida posible, no se expone a vivir la crisis con niveles altos de estrés, lo que, según veremos, es sumamente nocivo.

Los líderes de este tipo son personas que tienden a prescindir de la burocracia y, cuando es necesario, fuerzan las reglas rígidas para ponerlas al servicio de la tarea que tienen por delante. Desde esta actitud, generan confianza en el resto del grupo, al cual movilizan hacia una actitud más creativa. Tras esto hay un operar, actuar y trabajar no por miedo al fracaso, sino más bien por una esperanza y una expectativa de éxito. Subyace a esta actitud la sensación de que los contratiempos se deben a circunstancias que son manejables y que, con paciencia, podrán ser resueltos.

De fundamental importancia en este cuadro es que, como estos líderes son capaces de asumir la realidad con toda su complejidad, son también capaces de escuchar abiertamente y transmitir mensajes claros y convincentes.

Capacidad de hacer experiencia. La capacidad de hacer experiencia remite a un hacerse cada vez más sabio para enfrentar con respuestas constructivas, problemas complejos de múltiples variables en los que entran en juego elementos difíciles de cuantificar (y donde hay lugar para la intuición, esto es, esa mirada penetrante pero que no da fundamentos de su percepción). Tal posibilidad depende estrechamente de haber tenido en el pasado la capacidad de elaborar respuestas ricas y creativas frente a situaciones complejas que generaban estados de incertidumbre y de confusión.

Estas respuestas que cristalizan frente a una situación compleja tolerada, constituyen lo que podemos denominar *respuestas símbolo*. Símbolo, porque son la creación, en la mente de un sujeto, de una visión que está por sobre la contingencia concreta de cada uno de los elementos que participan en esa realidad compleja, y que al mismo tiempo los representa, los explica y los hace comunicables a otros.

Ahora bien, aunque la capacidad de enfrentar exitosamente situaciones de crisis se ve enriquecida por la construcción de estas respuestas creativas, de estos símbolos mentales que van formando parte del acervo informativo que manejamos en nuestra mente, para hacer experiencia es necesario un segundo requisito fundamental: memorizarlos. Esto es, se hace experiencia no sólo cuando se tiene una aproximación creativa a la realidad, sino también cuando se es capaz de almacenarla. Y este proceso de almacenaje depende de factores emocionales.

Tendemos a recordar aquello que vivimos en un estado mental que nos genera gratificación. Veremos que esto está ligado a la actitud de reparación, o sea, al predominio de vivencias que tienen que ver con arreglar cosas, con construir cosas en un estado afectivo cuyo nivel de ansiedad es moderado. Tal nivel moderado de ansiedad mueve a la acción, a la acción reparadora, a diferencia del estado afectivo de temor, de miedo, que genera niveles altos de ansiedad y que nos impide grabar en nuestra memoria la experiencia hecha.

Los cuatro elementos mencionados —inteligencia, tolerancia a la frustración, tolerancia a la incertidumbre y capacidad de hacer experiencia— son fundamentales en el liderazgo, especialmente en los momentos en que una empresa atraviesa por períodos de crisis. Y lo son porque permiten repensar estrategias, mutar y adaptarse a condiciones nuevas, y así evitar ser desplazado por la competencia. De ellas depende la flexibilidad de la empresa, la capacidad de incorporar y responder ágilmente a información nueva, aunque sea dolorosa. Ellas permiten la búsqueda de ideas nuevas en distintas fuentes, hacen posible generar nuevas soluciones, adoptar perspectivas diferentes aceptando riesgos, asumir las exigencias múltiples de la

realidad con prioridades cambiantes y rápidas mutaciones. Porque en períodos de crisis, para que una empresa se reinvente a sí misma debe poner en tela de juicio sus supuestos, sus visiones, sus tácticas y estrategias habituales. Y para eso se requiere, además de inteligencia, tolerancia a la frustración, y capacidad de tolerar la incertidumbre, poder recurrir a un bagaje rico en experiencias, que ayuden a cristalizar una nueva perspectiva.

En este ambiente, las personas carentes de adaptabilidad —que viven en el miedo, el nerviosismo y la incomodidad frente al cambio— tienden a no incorporar en sus análisis las variables complejas de la realidad, y a no dar cabida a las visiones y perspectivas que otras miradas pueden aportar a la discusión. También están aquellos que se tornan críticos y negativos, cautos y a la defensiva, que sabotean las ideas innovadoras; o aquellos —ya mencionados— que dan repuestas simplificadoras a veces impactantes por su contenido estético o su adhesión a una ideología o a una teoría. Y frente a todos ellos, las personas con capacidad de hacer experiencia, que generan en el ambiente de trabajo una sensación de placer por la originalidad con que responden a los desafíos.

Capacidad de duelo realista. El realismo con que sea conducido un proyecto está relacionado con el conocimiento de las fuerzas con que se cuenta, y el reconocimiento de los propios límites. Esta disposición a asumir los límites tiene que ver con la capacidad de *hacer la pérdida* respecto de determinadas expectativas idealizadas, de ciertos objetivos que no se han cumplido y que ya no se cumplirán. En el ámbito de la empresa, implica asumir la realidad cambiante que echó por la borda determinadas ventajas con que se contó, basadas en cualidades que han dejado de ser operantes o valorizadas en el mercado.

En períodos de crisis, es imperativo estar poniendo constantemente en tela de juicio ciertos fundamentos, visiones, programas, supuestos ideológicos o teóricos en los que está basada la organización, como también estrategias y tácticas que en otro momento pudieron ser muy apropiadas. Esto requiere capacidad y flexibilidad para hacer las pérdidas; exige renunciar a aquello que en otro momento fue altamente apreciado, valorado e incluso idealizado, sin que ello genere una repercusión emocional, de resentimiento o de rabia autodestructiva que conduzca a un rumiar monótono por lo perdido y a una sensación de escepticismo y de derrota.

Un espacio laboral con la flexibilidad necesaria para renunciar a expectativas idealizadas y hacer las pérdidas respecto de lo que dejó de ser útil, de lo que se desvalorizó o, por cualquier motivo, ya no es un activo en la empresa, genera un ambiente que favorece la crítica constructiva; a la

vez, ésta es considerada un aporte con un sentido reparador y esperanzador, más que persecutorio y destructivo. Esta actitud dispone a la humildad, la cual lleva a recabar más información, buscar más antecedentes, reconocer que no se tiene “la sartén por el mango” y que, por lo tanto, va a ser necesario aplicarse a obtener más datos, recurrir a otros para conocer su opinión, e ir reclutando una red de informantes que enriquezcan la toma de decisiones. Cuando no se desarrolla esta actitud, los grupos de trabajo se conforman con la información que llega por casualidad, o consultan a algunas fuentes habituales, fáciles de conseguir, lo que termina por empobrecer su mirada a la realidad.

Capacidad de reparación. La motivación para llevar a cabo un trabajo puede provenir de distintas fuentes. Una de las más habituales, y que se nos trasmite desde niños, es el imperativo de cumplir con una exigencia. Por lo general se trata de una exigencia punitiva, en el sentido de que su cumplimiento será causa de un castigo, una mala nota, una descalificación, una mala evaluación. En estos casos, la motivación a trabajar se alimenta de un estado mental persecutorio.

Otro estado mental habitual que motiva a llevar a cabo una tarea, es el de las gratificaciones narcisísticas que dicen relación con el éxito, el reconocimiento, el aplauso, las ambiciones, el control y el poder.

En estas dos situaciones, prácticamente no existe placer en el trabajo en sí. El placer que puede darse es oscilante: se obtiene cuando se alcanza el logro, el triunfo, el control y/o el éxito; pero cuando no se logra el objetivo, cuando las cosas no salen con el grado de perfección que asegure un éxito rotundo y que llene de gloria, la persona queda profundamente herida, desilusionada, muchas veces deprimida y con una sensación de derrota y escepticismo.

Una tercera modalidad de satisfacción, más estable, que genera un vínculo de compromiso a largo plazo, un estado de mayor paz y, por lo tanto, con frecuencia mayor disposición a la creatividad, es la que surge desde el estado mental de reparación. Esta modalidad produce un placer tal vez a veces menos intenso que el de las gratificaciones narcisistas, pero notoriamente más tranquilo. La gratificación, en este caso, proviene del agrado vinculado a llevar a cabo una obra y poder admirarse, sentir gratitud y placer por haber conocido una situación difícil y haberla solucionado. Es un placer que también proviene de la experiencia en sí misma; a haber prestado un servicio a otros, haber respondido comprometida y responsablemente a una empresa y a un jefe, todos los cuales están investidos de sentimientos amorosos.

Esta actitud se ve habitualmente en las personas que tienen un determinado talento muy desarrollado y que han tenido la fortuna de que su trabajo esté vinculado a ese talento. Es una experiencia que puede darse quizá con mayor facilidad en el caso del artista, del científico puro, del religioso. La gratificación no está puesta ni en el éxito, ni en el dinero, sino más bien en la resolución permanente de nuevos desafíos que gratifican una y otra vez, pues dan curso a una actividad que no es sino una reparación de aquello que estaba inconcluso. Son estas personas las que con mayor nitidez nos muestran cómo mueve el amor a la tarea.

Uno de los factores de mayor relevancia en el trabajo realizado desde la actitud reparadora, es el tipo de compromiso que se crea con la tarea, y con los miembros del grupo que están al servicio de la tarea. Dicho en otras palabras, con la institución. Las personas en actitud reparadora están más dispuestas que otras a hacer sacrificios para lograr los objetivos generales; se gratifican en la sensación de ser útiles a la construcción de un proyecto que va más allá de sus propios intereses; utilizan los valores del grupo en la toma de decisiones de sus propios trabajos; y se encuentran en una permanente búsqueda de oportunidades, de soluciones y de alternativas que sean funcionales al grupo y a la institución general, más que a sus propios aspectos egocéntricos y narcisistas.

Contención de los subalternos. Todo trabajo está movilizado por un montante de ansiedad, que es el que impulsa a la búsqueda de soluciones a los problemas abiertos, portadores de caos e incertidumbre, que hemos definido más arriba. Siempre existe una instancia superior a la que hay que dar cuenta de la resolución de estos problemas, situación que casi inevitablemente genera algún nivel de ansiedad. En este sentido, el líder debe ser capaz de contener las ansiedades de sus subalternos; debe poder ponerlas al servicio de la productividad, del trabajo creativo, y no de la desesperación y de la persecución. De lo contrario, estas emociones o estados mentales, en casos extremos —por ejemplo, alguna forma de crisis— pueden llevar a situaciones de pánico paralizantes y absolutamente autodestructivas de la empresa.

La capacidad de contención es un rasgo enormemente importante en la conducción de grupos de trabajo por parte de los líderes; en este caso, los líderes empresariales. Se vincula a la capacidad de resolver los aspectos más narcisistas de su personalidad, aquellos que los llevan a estar centrados en sí mismos, en sus propias necesidades, en sus cálculos y en la gratificación de sus objetivos. En la perspectiva de su capacidad de contención, un líder debe poder ponerse en la mente de sus subalternos, de aquellos que

forman parte de un grupo de trabajo; debe poder desprenderse de sus propias proyecciones y necesidades, de tal manera de percibir los sentimientos, las perspectivas y los puntos de vista de los otros, e interesarse activamente en las preocupaciones de ellos. Debe ayudar a que cada funcionario se despliegue en su trabajo a partir de sus necesidades, de sus actitudes, de sus talentos, aunque a veces ellos no resulten necesariamente de la simpatía del jefe. En síntesis, este tipo de líder aprovecha las capacidades de cada uno de los miembros del grupo de trabajo con miras al cumplimiento de la tarea, y no al servicio de su propio control, manejo y logro de objetivos que tienen más que ver con mantenerlo en el poder que con la buena gestión de la empresa.

Esta manera de manejar el liderazgo le va dando al líder poder sobre su gente, en el sentido de que adquiere capacidad de sugerir, persuadir y conducir la tarea, sin que ello se convierta ni sea percibido como una activa manipulación, la cual produce mucho rechazo en el grupo. De esta manera, es capaz de generar un ambiente de trabajo articulado en torno a metas compartidas. Y puede hacerlo sin activar en exceso los deseos —de alguna manera inevitables en todos los seres humanos— de contradecir, discutir y rebelarse a la autoridad.

Manejo de la agresión. La agresión es un componente de nuestra afectividad de suma importancia en las relaciones humanas y en el trabajo. Puede estar puesta al servicio de la construcción o de la destrucción; puede servir a la defensa o al ataque. Desde un punto de vista psicológico, la agresión puede ser primitiva, muy poco elaborada, muy poco pensada; por lo tanto, impulsiva y aplicada en forma aleatoria y habitualmente con el objetivo de vengarse, de destruir al enemigo o de destruirse a sí mismo para evitar una situación intolerable de dolor o de angustia. Por otra parte, la agresión como un estado afectivo derivado y no primitivo, es más elaborada. Se despliega en función de manejar una situación con la fuerza necesaria para romper los elementos que están trabando la consecución de un bien, para irrumpir, para imponer, para defenderse de un ataque, para limpiar o deshacerse de los elementos que puedan ser perjudiciales. Este uso de la agresión revela una actitud de cuidado hacia lo propio.

En los momentos de tranquilidad, tenemos más acceso al uso de la agresión derivada, elaborada y sublimada. En los momentos en que suben nuestros niveles de ansiedad, se va produciendo un resurgimiento de la agresión primitiva al servicio de la destrucción y del ataque indiscriminado. Por eso, en los momentos de crisis, el líder empresarial corre el riesgo de aplicar las normas en forma muy estricta, centrarse en buscar culpables de

la situación crítica, vengarse (aunque también puede volcar la agresión contra sí mismo y deprimirse, sentirse impotente y dejarse arrastrar por un pesimismo aparentemente irremediable). Estos aspectos sádicos del ejercicio de la agresión son captados por los grupos de trabajo, y generan en ellos altos niveles de sentimientos de persecución o de depresión, los cuales —como veremos más adelante— constituyen uno de los puntos fundamentales en la agravación de los períodos de crisis.

Quizá uno de los aspectos más graves de las dinámicas de agresión primitiva es que llevan a perder algo que es fundamental en la resolución de períodos de crisis: la capacidad de negociar y de resolver los desacuerdos a través de un diálogo lo más democrático posible, o con un ejercicio de la autoridad que no aumente la persecución ni active la rebeldía hacia la autoridad en los grupos.

Con lo anterior no se pretende plantear que el liderazgo deba estar libre de dureza, especialmente en los momentos pertinentes, allí donde es necesaria. Al respecto, tan nocivo es un liderazgo demasiado condescendiente, que se complace en una actitud blandamente democrática, como la incapacidad de mostrarse empáticos cuando es necesario. El líder debe ser empático, pero a la vez firme cuando la situación lo exige; por ejemplo, para decir que no con decisión.

Resistencia al estrés sostenido. Como decíamos, la zona prefrontal del cerebro es el lugar donde se registran las experiencias acumuladas, y es desde éstas que se presta atención a los eventos circundantes. Este centro es vital para el entendimiento, la planificación, la toma de decisiones, el razonamiento y el aprendizaje. Pero funciona en su plenitud cuando la mente está tranquila. Cuando surge una situación de emergencia, lo que interesa es mantener los sentidos en hiper-alerta, en una actitud mental inmediatamente dispuesta al ataque o la lucha. Para ello, el cerebro les roba recursos a las zonas prefrontales y los manda a otros centros cerebrales. Cuando éstos se activan, sentimos preocupación, ataques de ansiedad, pánico, frustración, irritación, enojo, ira, y así por delante.

El circuito de alarma está en el tronco del cerebro y forma parte del sistema límbico. En el sistema límbico está almacenada la memoria que tiene que ver con los afectos, con las sensaciones de triunfo, de fracaso, de persecución, de miedo, de esperanza, de indignación, de frustración, etc. Y cuando esta memoria es activada, se recurre a las conductas automáticas de defensa, de ataque, de fuga o lucha. Vale decir, se agudizan los sentidos, se desconecta el pensamiento reflexivo, se activan las respuestas reflejas y automáticas y se desencadena un aumento de irrigación y de inervación de las zonas musculares para huir o atacar.

Al mismo tiempo que se activa el sistema límbico de emergencia, se estimula una glándula que produce una hormona llamada cortisol, que es la que va a preparar el cuerpo y el físico para el estado de emergencia. Esta hormona basta para un ataque o una huida; sin embargo, una vez segregada, queda circulando por muchas horas en el organismo. Si le agregamos un nuevo incidente generador de un estado de alarma, volvemos a segregar hormonas del tipo cortisol, que siguen circulando. Se va produciendo así un fenómeno acumulativo —la situación de estrés—, en que las hormonas afectan el flujo sanguíneo, se acelera el ritmo cardíaco, la sangre se va de los lugares más cognitivos y reflexivos hacia sitios de funcionamientos más automáticos vinculados a la cólera, la irritabilidad, el pánico y la violencia. En estos casos en que el cortisol está más elevado, las personas cometen más errores, están más distraídas y no recuerdan con mucha claridad una situación que requirió concentración.

Si se mantiene el estrés, se produce un agotamiento del sistema nervioso y, en algunos casos, incluso se puede llegar hasta la muerte de algunas neuronas, con el consiguiente efecto nocivo muy destructivo para el cerebro.

Si consideramos los procesos y mecanismos descritos, podemos postular que la resistencia al estrés está muy ligada a la capacidad de manejo de la agresión al servicio de la defensa; también, por supuesto, a la otras variables que hemos mencionado, como la tolerancia a la frustración y a la incertidumbre; y, junto con ello, a la inteligencia como capacidad de distinguir lo esencial de lo accesorio, de forma tal de no desgastarse en el enfrentamiento de detalles irrelevantes.

En momentos de crisis y de adversidad, éstas son las capacidades que se ven afectadas en un líder empresarial. La razón es que todas nuestras capacidades mentales son fruto de un trabajo psíquico de elaboración y sublimación que exige niveles moderados de ansiedad. Si la ansiedad aumenta por situaciones inesperadas de amenaza, el aparato mental echa mano a recursos más primitivos, útiles en la sobrevivencia a corto plazo. Disminuye el funcionamiento de los centros corticales superiores, del pensamiento más elaborado, y toman el control los aspectos afectivos emocionales y cognitivos más primitivos y automáticos. Este fenómeno se llama *regresión*.

Los líderes, en general, se caracterizan por la capacidad de enfrentar la adversidad sin regresar a funcionamientos primitivos, o haciéndolo de manera transitoria. Es uno de los aspectos que los distingue de la masa, que en situaciones amenazantes tiende a quedar pegada en dicho tipo de funcionamiento.

¿Cómo podemos fortalecer estas capacidades de liderazgo empresarial, de forma tal que no queden expuestas a las regresiones que impiden el uso de la energía mental para enfrentar con realismo, y al mismo tiempo con posibilidades de éxito, un período de crisis, recesivo y de pesimismo generalizado?

A continuación describo algunas variables que afectan el funcionamiento de estas capacidades de liderazgo, ya sea creando círculos viciosos que agravan la situación, o creando círculos virtuosos que contribuyen a que el líder empresarial disponga de mayor energía psíquica para enfrentar con más lucidez los tiempos difíciles.

LA ESTABILIDAD EMOCIONAL DEL LÍDER EN MOMENTOS DE CRISIS

Son varios los factores que contribuyen a determinar la estabilidad emocional del líder en situaciones de crisis, y que veremos sucintamente a continuación.

El grado de consistencia, coherencia y solidez de su identidad versus el componente de difusión de identidad. La identidad dice relación con el grado de autenticidad y coherencia interna con que un sujeto lleva a cabo su tarea. Se construye a través de las identificaciones adquiridas a lo largo de la vida y durante la formación profesional, las cuales se traducen en una determinada manera de perfilarse y proyectarse, en este caso en el marco de los roles propios de un líder empresarial. En la medida en que sean identificaciones construidas con solidez y coherencia en su personalidad, le permitirán enfrentar los conflictos de una manera definida y sin dispersarse. No ocurre así con las identificaciones construidas por gratificaciones espurias de tipo narcisista, esto es, basadas solamente en los beneficios del poder y en el aumento de la autoestima; tampoco cuando constituyen formas de compensar necesidades afectivas intensas de reconocimiento por parte de los grupos, en un estilo dependiente e infantil; o, por último, cuando su objetivo es dar cumplimiento a propósitos ideológicos un tanto fanáticos que tranquilizan angustias persecutorias.

Las identidades '*como si*' —esto es, las identidades inauténticas y falsas— habitualmente colapsan en los períodos de crisis, porque es ahí justamente cuando se ponen a prueba las *verdaderas* habilidades emocionales de un liderazgo empresarial.

La capacidad de objetivar la situación externa sin dejarse arrastrar por rasgos de carácter. Esta variable se ve determinada por las distin-

tas tendencias de personalidad o carácter que pueden presentarse en el líder.

- Si el conflicto o la crisis que se ha desencadenado en la realidad externa moviliza aspectos del carácter excesivamente *obsesivos*, el líder corre el riesgo de hacerse detallista en exceso; se perderá en lo accesorio por sobre lo central; tendrá conductas fóbicas de evitación del conflicto clave; intentará asumir el control de situaciones frente a las cuales sería más pertinente dejar que siguieran su curso; se hará demasiado exigente y a veces sádico con sus subalternos, y muy sometido y condescendiente frente a las figuras superiores ante quienes debe rendir cuentas.
- Si en una crisis se activan en el líder rasgos de carácter *histérico*, tendrá reacciones emocionales desmesuradas frente a los problemas; se hará proclive a tomar medidas desproporcionadas; buscará en forma desesperada la aprobación de sus superiores; perderá su capacidad de independencia y autonomía; y se transformará en un sujeto temeroso, dependiente y un tanto infantil.
- Si lo que se activan son los rasgos de carácter *depresivos*, el líder puede caer en un pesimismo que paraliza; en un rumiar culpas por hechos pasados que no se hicieron bien, y a raíz de los cuales quedó atrapado en un pasado culposo, con sensaciones de resentimiento hacia aquellos subalternos que no han cooperado bien. A esto se puede sumar una tendencia a las psicomatizaciones, a la angustia, y a un desánimo generalizado que se transmite tanto al resto de los grupos liderados por él, como a sus jefes o directivos.
- Si la crisis activa en el líder una reacción en la línea de lo *narcisista*, o —como lo denominamos— en la línea de lo *hipomaníaco* en contraposición a lo depresivo, tenderá a negar la complejidad de lo que está aconteciendo; vivirá el problema con una sensación de omnipotencia, que lo llevará a imaginar que no hay de qué preocuparse, pues todo va a salir bien, todo se va a manejar. Hay una sobreoptimización, un ‘piensa positivo’ frente a cualquier circunstancia y condición; hay falta de cuidado y de consideración hacia los hechos y también hacia las personas, a lo que se suma una búsqueda indiscriminada de sacar partido de la situación para el propio provecho. Con frecuencia se pierde la ética y se cae en la corrupción.
- Si se activa una estructura de carácter *paranoide*, el líder ve enemigos por todas partes, y habitualmente las medidas que toma son desproporcionadas a la situación, en especial a la desventaja que pueden presentarse frente a los competidores. El ambiente de trabajo

que se genera es de mucha persecución, porque el jefe permanentemente busca culpables, tiene mucha dificultad para asumir los errores propios, y tiende más bien a percibirlos y proyectarlos como fallas provenientes del ataque de los demás.

- Por su parte, las reacciones caracterológicas *esquizoides* son gravísimas. Llevan a los sujetos a alejarse de los conflictos, a negarlos; incluso, en ocasiones llegan a distorsiones en su apreciación de la realidad con tal de no verse perturbados por la angustia que significa tomar conciencia de la crisis en la cual se encuentran inmersos. Evitan las reuniones con los demás, las interacciones en grupos, y llegan a evadir la entrega de los informes requeridos por sus superiores.

El momento del ciclo vital en que se encuentra el líder. El estado emocional de las personas también depende del momento del ciclo vital en que se encuentran. Es distinto ejercer un trabajo, tomar decisiones y enfrentar un período de crisis cuando se está en la adultez joven, que cuando se ha llegado a la edad media de la vida. Las características psicológicas de cada uno de esos estados mentales son muy distintas.

En el primer caso, se está en un estado mental lleno de idealizaciones, de energía, de proyectos, con mucho mayor impulsividad en la toma de decisiones y gran fuerza mental puesta en el rendimiento y en la obtención de determinados objetivos productivos. Pero la crisis de la edad media viene a cuestionar muchos de los logros establecidos en términos de la productividad. Se plantea la necesidad de una búsqueda de sentidos más trascendentes en las cosas. Se trata de incorporar a la racionalidad no sólo su capacidad instrumentalizadora, sino también un sentido más afectivo y reparador en el logro de las soluciones, en la relación con las personas, con los ambientes y las organizaciones. A esto se suman todos los conflictos derivados de estar llegando a un momento de la vida en que se está terminando el proyecto familiar de educación de los hijos; a una etapa en que se toma conciencia de lo que ya no se hizo, de los errores cometidos, de lo que ya no tiene reparación y de lo que ya no se va poder emprender, y todo se tiñe de un clima un tanto depresivo. Estas variables también van a influir en la estabilidad emocional del líder, en su conducción de grupos, en las interacciones personales y en la toma de decisiones, todo ello positivamente en la medida en que las pueda elaborar adecuadamente, o negativamente en caso contrario.

Los vínculos que ha construido el líder en su vida. La estabilidad emocional del líder también va a depender de los vínculos nutritivos o

tóxicos que haya construido a lo largo de su historia, ya sea en sus relaciones de pareja, en sus relaciones con los hijos, o con sus padres y amistades. En particular en los períodos de crisis con altos niveles de estrés, donde —según veíamos— los circuitos límbicos tienden a tomar el control por sobre las áreas prefrontales, se hacen especialmente relevantes aquellas relaciones afectivas que son *contenedoras*. Esto es, que permiten al sujeto descargar niveles altos de tensión y agresividad en la relación, mientras lo hacen sentirse comprendido, ayudado, resignificado y tranquilizado. Eso disminuye los efectos deteriorantes del estrés, que —como también señalábamos antes— afectan notablemente la capacidad de trabajo, de concentración y de decisión.

El sentido dado a la crisis. Otro factor de perturbación de la estabilidad emocional es el sentido que el sujeto da al conflicto, al problema, o al accidente que está provocando la crisis en la empresa. Ocurre que los distintos eventos accidentales que perturban el desarrollo de un determinado proyecto en una empresa, en un trabajo, pueden activar en nosotros viejos traumas. Operan así como amplificadores emocionales del conflicto. Por ejemplo, si un líder empresarial participó durante su adolescencia en grupos políticos opositores de raigambre revolucionaria, la caída de las Torres Gemelas en Nueva York por un acto terrorista desencadenará en él una serie de ambivalencias no resueltas: por una parte, estará la identificación con actores del pasado que se rebelan frente a las estructuras establecidas; pero, al mismo tiempo, vivirá indignación frente aquellos elementos destructivos que erosionan el funcionamiento de una sociedad civilizada.

INTERACCIÓN DE LIDERAZGOS SOCIALES

El desarrollo, éxito o fracaso de una empresa depende de variables circunstanciales o accidentales que a veces escapan al control de los empresarios, de los grupos políticos y de los organismos reguladores de la economía. También hay, sin embargo, aspectos en que esos destinos posibles dependen de variables que están bajo el control de otros liderazgos, cuyas decisiones van a influir facilitando o perturbando el desarrollo de la empresa. Son los liderazgos políticos, los liderazgos de las instituciones reguladores de la economía, del Banco Central, del Ministerio de Hacienda, Economía, Transportes, etc.

Especialmente en los períodos de crisis, los distintos tipos de liderazgo existentes en una comunidad pueden contribuir a generar un clima

capaz de favorecer el ejercicio de un rol empresarial lúcido, estable y con las energías psicológicas puestas en la resolución de problemas; o, al contrario, pueden llevar a funcionamientos bastante regresivos, los que Kernberg ha denominado paranoiogénicos, psicopáticos o depresivos.

- En el funcionamiento *paranoiogénico*, ningún líder le cree a ningún otro, todos mantienen una permanente actitud de suspicacia y desconfianza. Se sospecha frente a cualquier medida que se implemente, siempre creyéndola destinada a favorecer a determinados grupos políticos o intereses personales. Los líderes y los grupos están en franca contraposición de intereses, y funcionan con una lógica maniqueísta que adscribe todo lo malo al adversario, y todo lo bueno al grupo propio. En estas condiciones se hace muy difícil el diálogo. El liderazgo funciona en un nivel regresivo de ataque o fuga, esto es, ganar, destruir, imponerse, o arrancar salvándose como se pueda. Un ejemplo dramático de esta situación es la que vivimos durante los dos últimos años de gobierno de la Unidad Popular.
- Las crisis también pueden desencadenar un estado mental regresivo con características diferentes a las anteriores, donde lo que predomina es la corrupción, la pérdida de los valores, de los límites, un deterioro del superyó y de la ética. Es lo que denominamos de tipo *psicopático*, en el cual la toma de decisiones por parte de los líderes involucrados, de los actores sociales, está determinada por intereses personales, ya sean económicos o de poder político, o narcisistas de cualquier estilo. Se pierde la actitud de servicio, de preocupación por el bien común y de respeto a una convivencia civilizada. El honor y la vergüenza, como reguladores éticos de la convivencia social, desaparecen. La toma de decisiones está orientada no al desarrollo de un proyecto, de una obra, de un servicio con un cierto grado de altruismo, sino a la obtención de beneficios en provecho propio; se promueven medidas de corto plazo, y ello justamente en un período en que lo que se requiere es mucho desprendimiento y generosidad, confianza y disposición al sacrificio y al trabajo, con miras al largo plazo. Quizá un ejemplo de situaciones como la descrita es lo que hoy se vive en Argentina.
- Un tercer tipo de regresión en el funcionamiento psíquico de los actores sociales involucrados en un período de crisis, es el *depresivo*. En este caso, lo que predomina es una sensación de pesimismo y escepticismo, que lleva a los actores sociales a replegarse, a tomar una actitud pasiva, a perder la iniciativa y la creatividad, a no querer

contaminarse en un proceso que se les hace sumamente difícil de manejar. Se llega a una especie de conformismo con lo que se tiene, y a formas de conducta pasivo-agresivas acompañadas de lamentaciones hacia los grupos o actores sociales que han llevado a tal condición.

Estos niveles de regresión dependen no sólo del liderazgo empresarial, sino de su interacción con otros liderazgos sociales. Sin embargo, en nuestro país y en esta ocasión, debemos resaltar la importancia del liderazgo empresarial-gremial. Y ello porque, interactuando con los otros liderazgos mencionados, pueden contribuir ya sea a profundizar los niveles regresivos de comportamiento socioeconómico, o a promover funcionamientos más maduros y más dispuestos a resolver los problemas propios de la tarea que hoy enfrenta el país en el ámbito productivo.

Al respecto, un factor que contribuye a que el aporte de los líderes empresariales vaya más en la línea madura que en la regresiva, es su capacidad de identificar con precisión las relaciones claves de poder, y los elementos cruciales en tales relaciones. Es esencial detectar, por ejemplo, cuáles son las redes sociales de mayor relevancia que están en juego en períodos de crisis; distinguir con claridad las amenazas —políticas y de los competidores—, y tener la capacidad de discriminación para saber exigir a los otros liderazgos sociales un manejo racional sobre variables que realmente dependan de ellos, y no de expectativas que van más allá de la realidad.

DE LA DINÁMICA DE LOS GRUPOS DE TRABAJO

Los grupos de trabajo se definen como asociaciones de sujetos que se reúnen en torno a una tarea. Sin embargo, como configuran una relación grupal, están expuestos a ser arrastrados por las características afectivas y emocionales que generan los grupos, por lo general vinculadas a aspectos primitivos de nuestro funcionamiento mental. Vale decir, los grupos tienden a funcionar en lo que Bion ha descrito como *supuestos básicos*, los cuales, en otros momentos de nuestra condición filogenética primitiva, cumplieron una función al servicio de la sobrevivencia, pero que hoy pueden constituir un obstáculo a ella.

Especialmente en períodos de crisis, los grupos de trabajo activan distintos supuestos básicos que los llevan a los siguientes comportamientos:

- Búsqueda de un líder poderoso que defienda del enemigo, ayude a atacar o a huir. En este tipo de funcionamiento se consume mucha energía psíquica para la elaboración de estrategias defensivas, lo que lleva a desatender los objetivos y las tareas principales atingentes al funcionamiento de la institución o de la empresa.
- Búsqueda de un líder de quien depender. Este supuesto básico de dependencia lleva al grupo a idealizar a uno de los miembros del grupo, a esperar que él resuelva todos los problemas y dé respuestas a todas dificultades. Se asume así una posición pasiva poco creativa, donde las energías psíquicas se pierden en una actitud infantil hacia una figura paterna idealizada, protectora de toda adversidad.
- Una tercera forma de reacción regresiva del grupo de trabajo dice relación con la búsqueda de una pareja al interior del grupo; una pareja cuyos miembros son imaginados como los que originarán las ideas capaces de resolver los problemas y sacar adelante al grupo. Éste es denominado el supuesto básico de apareamiento.

Estos tres tipos de comportamiento de los grupos de trabajo corroen y afectan el funcionamiento de la institución, porque cooptan y monopolizan grandes cantidades de energías psíquicas al servicio de factores emocionales y no de trabajo. En especial en períodos de crisis, cuando las resoluciones técnicas tienen mucha importancia para sobrevivir en un ambiente competitivo, estas regresiones de los grupos de trabajo son extremadamente nocivas. Los líderes deben estar muy alertas a diagnosticarlas para poder desactivarlas, cambiar de tipo de liderazgo, movilizar al grupo en otra dirección.

La energía psíquica se puede movilizar en las masas con un eslogan como “piensa positivo”, generando así un optimismo contagioso que rompa círculos viciosos derrotistas. En cambio, en círculos sociales de toma de decisiones complejas y de alta responsabilidad, la energía psíquica disponible para la tarea es la resultante de la fortaleza psíquica con que se cuente para enfrentar con realismo y capacidad creativa la adversidad.

En este ámbito, la figura del líder empresarial, sus características psicológicas y su estabilidad emocional; la calidad de su interacción con otros líderes; su capacidad de desactivación de los supuestos básicos de dependencia, ataque-fuga y apareamiento de los grupos de trabajo, van a ser decisivas a la hora de conducir una empresa en condiciones de crisis social y/o económica.

¿QUÉ HACER CON EL DINERO?*

Martín Hopenhayn

Vivimos un tiempo —y un mundo— en que la mayor parte de los intercambios entre personas, sean de objetos o de servicios, se hacen mediante dinero. ¿De qué maneras esta particularidad histórica determina nuestro modo de ver, nuestra conexión con los objetos y las personas, nuestra visión del tiempo? A esa indagación se consagran las páginas que siguen. Pero también buscan contextualizar esa pregunta en la historia del concepto del dinero: cómo este ha sido pensado y definido, de qué manera hemos transferido al dinero nuestro poder de dotar la vida de sentido, en qué formas hemos fetichizado el dinero imprimiéndole un rango de segunda naturaleza, y cómo el dinero y su uso difundido han calado en zonas de nuestra subjetividad y sociabilidad. En este recorrido, el artículo parte de una premisa sencilla: el dinero es el único producto social que en sí mismo no es nada, pero por su racionalidad para el intercambio

MARTÍN HOPENHAYN. Realizó estudios de filosofía en Buenos Aires y Santiago de Chile y, posteriormente, en París. Investigador de ILPES y CEPAL. Autor de numerosos artículos y ensayos, *Repensar el Trabajo* (Ed. Norma, 2001) y *Crítica de la Razón Irónica* (Editorial Sudamericana, 2001) y de los libros *¿Por qué Kafka?* (Editorial Paidós, 1983), *Ni Apocalípticos ni Integrados* (Fondo de Cultura Económica, 1994), *Después del Nihilismo (de Nietzsche a Foucault)* (Ed. Andrés Bello, 1997).

* Texto de la exposición del autor en el marco del ciclo organizado por el Centro de Estudios Públicos, “Preguntas Éticas Actuales”, el 22 de agosto de 2000.

contiene en sí todos los bienes y servicios existentes y potenciales. Y desde esa premisa interroga sobre cómo nos afectan fenómenos propios de la actual globalización centrada en el dinero, como son el capitalismo financiero, el boom del crédito del consumo y la expansión del dinero virtual. Finalmente, el artículo concluye con algunas recomendaciones ético-prácticas para relacionarse con el dinero sin someterse a su mecánica tanto expansiva como centrípeta.

Nosotros hemos creado el dinero y nosotros reproducimos, extendemos y consagramos su uso día a día. ¿De qué modo determina nuestro modo de ver, nuestra conexión con los objetos y las personas, nuestra visión del tiempo? Aquí se intenta plantear la pregunta por el sentido del dinero, vale decir, por aquello que el uso generalizado del dinero modifica en la existencia humana como tal. Pero también se busca contextualizar esa pregunta en la historia del concepto del dinero: cómo éste ha sido pensado y definido.

1. Definiciones y funciones del dinero: en busca de un fundamento

Tratándose del dinero, es difícil encontrar en el pensamiento económico una definición que no se reduzca a sus funciones. Ya Platón definía el dinero, en un pasaje de su *República*, por su función de facilitar el cambio, y pocos años después Aristóteles entendía por dinero un signo destinado a servir de común medida para los objetos del intercambio y para agilizar dicho intercambio. En la Edad Media primó la definición de dinero como medida de los valores, y en el siglo XIV Nicolás Oresme concebía el dinero en tanto intermediario de los cambios (instrumento, común medida, “tercera mercancía”). En el siglo XVII William Petty escribe, en su *Ensayo de Aritmética Política*, que “la moneda no es más que la grasa del cuerpo político”, mientras un siglo antes Hobbes, recurriendo también a la metáfora organicista, veía en el dinero la función irrigadora que la sangre cumple en los organismos vivos. Pero no sólo los pensadores liberales concebían el dinero en base a sus funciones. En el siglo XIX Simone de Sismondi nos dice del dinero que “realiza simultáneamente diversas funciones: es el signo de todos los demás valores; es su prenda y también su medida”¹. Marx se refiere a la doble función del dinero, “medida de valores como encarnación

¹ Simone de Sismondi, *Economía Política* (1969), p. 153.

social del trabajo humano; patrón de precios, como un peso fijo y determinado de metal”².

Pero no es en la consistencia de la materia-dinero ni en sus funciones económicas donde podemos hallar una definición comprehensiva. Ensayemos una entrada más fenomenológica al tema. El dinero está siempre, potencialmente, “fuera de sí”. No es pensable más que como un dinero-para: contiene en sí la permanente eventualidad de su propia negación. Nadie puede alimentarse de dinero, alojarse en el dinero, desplazarse sobre el dinero. Al respecto es elocuente el mito del Rey Midas, que por ver cumplido su deseo de verlo todo trocado en oro murió de hambre. Allí encontramos la primera afirmación de la inconsistencia del dinero: en sí mismo *no es*, carece de inmanencia, su propiedad esencial es estar condenado a volcarse fuera de sí mismo.

La pura formalidad del dinero lo priva de todo sentido *actual*, pero lo dota a la vez de sentidos potenciales inconmensurables. Podríamos definir, pues, el dinero como *el único producto social que en sí mismo no es nada, pero que potencialmente contiene en sí todos los bienes y servicios existentes, y cuyo sentido es siempre indeterminado*. Una vez determinado, el dinero desaparece: se metamorfosea en otra cosa o bien cambia de volumen. El dinero es *ninguna cosa capaz de convertirse en cualquier cosa*.

Semejante definición puede parecer tautológica, pero muchas veces lo más obvio es lo que menos se ve. Que el dinero sea “nada” es una evidencia que con mucha frecuencia ha sido socialmente olvidada en sociedades mercantiles. El caso más característico de este olvido es el de la ética mercantil del Renacimiento. Los comerciantes y banqueros del naciente capitalismo comercial hicieron del comercio una virtud y del dinero una religión profana. Los comerciantes instituyen la operación “dinero-mercancía-dinero” que presenta al dinero como principio y fin, y no como simple instrumento de las transacciones económicas. No es raro que en el siglo XVI el inglés Armstrong afirme que “vale más tener dentro del país una provisión abundante de oro y plata, que muchos comerciantes y una abundante provisión de mercaderías”³. En la misma época Bodino señalaba que “la plétora de oro y plata que constituye la riqueza de un país debe excusar en parte la carestía”, mientras Montchrestien afirmaba que “no vivimos tanto del comercio a base de mercancías en bruto como de oro y plata”⁴. El Rey Midas parece reencarnar en el espíritu mercantilista del siglo XVI. El ideal de la ciudad celeste de la Edad Media es sustituido por el mito del

² Carlos Marx, *El Capital* (1968), tomo I, p. 59.

³ Juan Morrison Leclerc, *Evolución del Concepto del Dinero* (1950), pág. 354.

⁴ *Ibid.*, p. 354.

dinero. No sólo se lo exalta como medio del progreso, sino también como su finalidad. Contra la advertencia de Aristóteles, dinero y riqueza se convierten en términos homologables.

La ética del capitalismo comercial nos presenta la paradoja del endiosamiento de la nada. Es allí, en los orígenes de la modernidad, donde puede situarse el “olvido social” respecto de la vaciedad fundamental del dinero y su consecuente fetichización. El dinero se convierte en relevo de la beatitud, y en una de sus cartas Cristóbal Colón dice con entusiasmo que con el oro pueden hasta “llevarse las almas al paraíso”. El endiosamiento del dinero en los albores de la cultura moderna es parte de un proceso que incluye la primacía del comercio (y de la ciudad sobre el campo). El desarrollo de una cultura y un poder laicos, la crisis del mundo feudal y de los gremios corporativos, la hegemonía de la cosmovisión del mercader-capitalista y la moralización de la ganancia. La alianza del poder político del príncipe con el poder económico del comerciante sella y garantiza este proceso que ha de transformar hasta los últimos subterfugios de la vida cotidiana de las ciudades.

En las economías primitivas, como también en gran medida en el mundo medieval, en las corporaciones de artesanos y en sociedades agrarias con escasa integración al mercado, la vida social se regulaba por la tradición, la costumbre, las relaciones de parentesco, la jerarquía de la familia o de la comunidad. El hombre habitaba un mundo de sentidos definidos, posesiones delimitadas y hábitos fijados. Su inconmensurabilidad de sentidos es transferida a una fuerza exógena (el señor feudal, el patriarca, el maestro, las normas de convivencia) que reduce esa infinitud a una serie delimitada de sentidos establecidos. Por otro lado, la religión transfiere dicha inconmensurabilidad a un *poder inconmensurable*. Así la transferencia es realizada depositando en la divinidad el ilimitado *ser* y *hacer*.

Muy distintas pueden ser las transferencias en sociedades mercantiles, donde las relaciones entre los hombres son antes que nada relaciones entre propietarios individuales. Nos encontramos entonces con un proceso de dos caras. Por un lado, al romperse las trabas de las costumbres y de la autoridad (social, política, religiosa, valórica), el hombre rescata para sí mismo la potencia de asignar al mundo sentidos individuales y de diversidad indeterminada. La expansión del conocimiento en la cultura del Renacimiento es en buena parte deudora de esta liberación. Cada hombre decide individualmente sobre la importancia que *para él* tienen los otros hombres, y lo hace como propietario potencial de todos los servicios que estos hombres están dispuestos a ofrecer.

Pero esa es sólo la primera cara del proceso. A la transferencia premercantil se opone una de tipo mercantil. *El hombre transfiere al dinero este potencial de sentidos indeterminados*. Esta transferencia no es en absoluto arbitraria. Es sintomático que las primeras monedas de la cultura de Occidente llevan impresas el símbolo sagrado del templo donde son acuñadas (de Atenea en Grecia, de Juno en Roma), como si allí se acuñase el paso de la transferencia “mercantil: del ser y el hacer infinito en lo divino al poseer indeterminado en el dinero.

Desde la perspectiva del humanismo y su crítica a la alienación, la transferencia-dinero supone una doble “pérdida de humanidad” del hombre. Por un lado, reduce su potencial al potencial de posesión, su conciencia intencional a la intención de poseer o adquirir, su abertura al mundo a dominio o propiedad del mundo. Por el otro lado, proyecta este potencial de posesión en un objeto socialmente producido: humaniza el dinero a la par que se deshumaniza a sí mismo. El hombre-propietario encuentra en el dinero su vínculo nodal con el mundo. A través del dinero puebla de sentidos a los objetos y a las personas que pueblan el mundo. Y al dinero como tal le otorga un sentido: el de *incommensurable potencia de apropiación*. *Reducir su potencial humano al potencial de posesión, transferirlo al dinero son la misma cosa*: está contenida aquella reducción en esta transferencia.

La transferencia-dinero supone y refuerza, pues, un mundo donde los hombres se relacionan como propietarios individuales que, además de poseer, siempre buscan *poseer más*. Tal como el dinero permite usos indeterminados, es indeterminada la cantidad de dinero susceptible de ser poseído por un individuo: siempre puede tenerse más de lo que se tiene. Por decirlo de un modo expresivo, no hay sosiego posible bajo el estigma del dinero. La indeterminación tanto en volumen como en uso del dinero convierte la transferencia-dinero en una espiral: el dinero que poseemos es el espejo que nos devuelve la imagen de nuestro rostro deformado, pero sólo podemos atinar, mientras no rompamos la transferencia, a cubrir el espejo con... ¡más dinero! Mientras carecemos de dinero sentimos que carecemos de posibilidades para realizar nuestra existencia; pero el dinero a su vez cristaliza esa misma carencia. Transferimos nuestra inconmensurabilidad existencial a una nada, nuestro ser total a un total no-ser. El dinero abre un gran hueco en nosotros que sólo puede colmarse con... ¡más dinero!

También hay un cambio muy fuerte en la percepción y uso del tiempo cuando internalizamos el uso del dinero. Si la rápida circulación del dinero es fuente de su crecimiento, cuanto más comprimimos el tiempo, más podemos ejercer a través del dinero nuestra mediación con el mundo.

Esta racionalización del tiempo no la encontramos en sociedades que no hayan consumado la transferencia-dinero⁵. En el mundo medieval el tiempo tiene un sentido completamente distinto. En los feudos es la naturaleza la que rige el uso del mismo, y en los monasterios el tiempo se valoriza por el desarrollo espiritual que hace posible. Pero al mercader del Renacimiento le hará falta “un calendario con fechas fijas para oponerlo allí donde no existía más que un calendario regido por fiestas movibles que difícilmente podía utilizarse en los negocios [...] la introducción del reloj que sonaba regularmente las veinticuatro horas de la jornada fue obra del comerciante [...] al imponer en todas partes el reloj que midiera un tiempo regular y fijo, el burgués de las ciudades transforma radicalmente la vida social misma, es decir, el trabajo y el reposo [...] no será ya la hora de los clérigos sino la hora laica y municipal la que guiará la actividad de todos los habitantes de la ciudad”⁶. La transferencia-dinero, la identificación de dinero y riqueza y la consideración de la utilidad como fin último de la vida social revolucionan el sentido del tiempo y lo incorporan a ese círculo de maximización.

Quisiera traer a colación un texto del alemán Folkert Wilken que me parece resume la crítica del fetichismo del dinero en la modernidad —crítica emprendida por anarquistas y socialistas decimonónicos, así como por comunitaristas, humanistas y ecologistas del siglo XX: “[...] el deseo de utilidad se ha convertido gradualmente en el foco central dominante de la existencia humana. En el fondo está el deseo de volverse infinito; y este deseo es, en su forma apropiada, bastante natural como fuente de todo desarrollo espiritual [...]. Lo que ocurre es que la forma auténtica de este

⁵ Según Max Weber “lo decisivo de la actividad económica consiste en guiarse en todo momento por el cálculo del valor dinerario aportado y el valor dinerario obtenido al final, por primitivo que sea el modo de realizarlo. En este sentido, ha habido ‘capitalismo’ y ‘empresas capitalistas’ (incluso con relativa racionalización del cálculo del capital) en todos los países civilizados del mundo, hasta donde alcanzan nuestros conocimientos: China, India, Babilonia, Egipto, en la Antigüedad helénica, en la Edad Media y en la Moderna” (Max Weber, *La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo*, 1979, p. 11). Pero cabría responder a esto que es en la sociedad mercantil moderna donde la utilidad subordina toda la vida social a su dinámica; antes hay racionalidad económica, pero subordinada a un principio que la trasciende. Para Weber lo específicamente moderno es la organización racional-capitalista del trabajo formalmente libre. Pero esta misma organización exige a su vez un tipo de transferencia que lleve a maximizar el valor de uso del trabajo “formalmente libre”.

⁶ Gérard Mairet, “L’Éthique Marchande” (1978), pp. 227-228. Si bien el dinero se convierte en el único objeto cuya utilidad marginal nunca parece llegar a cero, cuando esta utilidad marginal desciende por debajo del costo marginal del dinero significa que la relación tiempo-dinero se altera, o en otras palabras, que el sujeto opta por *su tiempo vs. su tiempo de inversión en dinero*. Cuando la utilidad marginal que el sujeto adjudica a una hora de ocio adicional es mayor que la utilidad marginal menos el costo marginal que adjudica a una hora adicional de trabajo productivo, de cierta forma rompe con la racionalización del tiempo que es propia de la transferencia-dinero.

deseo se transfiera erróneamente a la esfera económica de la vida social [...] de allí la ilusión de que los logros económicos tienen un valor intrínseco en sí mismo [...] estigmatizados con el deseo del crecimiento ilimitado. La noción seductora de que el crecimiento es el principio fundamental de todos los sistemas económicos proviene particularmente del dinero [...]. Como alter ego de todos los valores materiales [...] el dinero hizo que todos estos valores artificiales parecieran tener existencia independiente real [...], esto haría de la cultura materialista la forma dominante en todo el planeta, y convertiría la sociedad humana en una gigantesca corporación productora de dinero, tal como parece ocurrir en la actualidad”⁷.

Wilken postula que la transferencia-dinero crea la ilusión para enmascararse a sí misma: lo artificial asume la forma de lo natural y la maximización de ganancias se convierte en esencia humana. Esto ya tiene su precedente en el análisis de Marx respecto de su noción de fetichismo del dinero, en la teoría del valor planteada en *El Capital*. Allí desprende el fetichismo del dinero del fetichismo de la mercancía: la máxima cosificación de las relaciones humanas y la máxima subordinación del hombre a un producto creado por él. Marx capta la paradoja del dinero: “*Cualitativamente* o en cuanto a su forma, el dinero no conoce fronteras: es el representante general de la riqueza material, pues puede trocarse directamente en cualquier mercancía. Pero, al mismo tiempo, toda suma efectiva de dinero es *cuantitativamente* limitada, pues sólo posee poder adquisitivo dentro de límites concretos. Esta contradicción entre la limitación cuantitativa del dinero y su carácter cualitativamente ilimitado, empuja incesantemente al acaudalador al tormento de Sísifo de la *acumulación*. Le ocurre como a los conquistadores del mundo, que con cada nuevo país sólo conquistan una nueva frontera”.

2. El dinero en la fase de la globalización financiera, el boom del crédito de consumo y el intercambio virtual

Sin duda las disquisiciones previas nos permiten inferir el papel central que ocupa el dinero en nuestra vida cotidiana y en nuestro orden simbólico. No sólo porque diariamente lo ocupamos en operaciones que cubren todo el rango de nuestros gustos y necesidades, sino también porque racionalizamos nuestro tiempo en torno a nuestra productividad medida en dinero, y racionalizamos nuestras gratificaciones futuras respecto del dinero disponible; y porque fetichizamos el dinero al punto que lo damos por

⁷ Folkert Wilken, *The Liberation of Capital* (1982), pp. 91-92.

hecho natural, nos sometemos a su lógica de circulación-acumulación, y solemos tomarlo como un fin en sí mismo; y porque nuestro bienestar depende en gran medida del acceso al dinero. Todo esto, a partir de algo que cuya cualidad fundamental es su vaciedad fundamental. El vacío del dinero nos llena la cabeza y los días.

Todo esto probablemente es consecuencia de un largo itinerario histórico que podemos resumir en los siguientes hitos. Primero, el paso del trueque en especies a las economías basadas en pagos en dinero, vale decir, la institucionalización de un denominador común contra el cual se valora y precia el conjunto de productos que se intercambian socialmente. Segundo, la invención y difusión del dinero en papel y su consecuente autonomía respecto del soporte material de la moneda, lo que implica un mayor tipo de abstracción y, por tanto, también un desarrollo mayor del uso del cálculo numérico en la inteligencia común. Tercero, la difusión de una cultura que exalta el individualismo y la iniciativa personal en el intercambio de bienes sociales que, junto al desarrollo del liberalismo económico, lleva a las personas a mayor autonomía respecto del manejo del dinero, su uso y su acumulación. Cuarto, la expansión de las economías modernas, donde el crecimiento se traduce también en un aumento sostenido de la masa monetaria y de su capitalización en manos privadas.

Pero eso no es todo. Las últimas dos décadas marcan nuevos hitos respecto del papel del dinero en nuestras vidas, exacerbando en la práctica la condición del dinero como vaciedad, o como una nada convertible en cualquier cosa. Quisiera destacar aquí tres de ellos que me parecen fundamentales, a saber: el auge de la globalización financiera, el *boom* del crédito de consumo y la aparición del “dinero electrónico”.

a) La globalización financiera

Hace ya tres décadas el crecimiento del sector financiero de la economía mundial se da a un ritmo muy superior del desarrollo de la economía productiva. En otras palabras, la masa monetaria crece mucho más que la producción de bienes y servicios. En años recientes, las transacciones anuales en los mercados de divisas superan hasta en más de cincuenta veces el valor del comercio internacional. ¿Locura o racionalidad? Quizás, la racionalidad de una locura.

El efecto combinado del desarrollo de la microelectrónica y la desregulación financiera a escala global permite la hipercirculación monetaria de manera instantánea y sin fronteras nacionales. Y dado que el flujo micro-

electrónico ocurre de manera instantánea a lo largo y ancho del mundo, los efectos en los desequilibrios son sentidos de manera inmediata en todas partes. No es casual que Wall Street cuente con el segundo sistema de información computarizada de mayor capacidad en el mundo.

¿Qué significa todo esto? Dado que los mercados financieros son especulativos y manejan un volumen de dinero que desborda fuertemente la economía “real”, y dado que están interconectados de manera instantánea y sin regulaciones internacionales, generan interdependencia y vulnerabilidad progresivas. La suerte económica de incalculable cantidad de personas, distribuidas en todos los puntos del planeta, puede depender para bien o para mal de acontecimientos financieros que ocurren en cualquier otro punto del globo y “carambolean” el valor de las acciones en todas partes. Un descalabro financiero en la bolsa de Corea puede producir efectos inmediatos de desvalorización de los ahorros en la clase media de Chile o de México, y efectos bastante rápidos de pérdida del empleo en trabajadores brasileiros o venezolanos. Los mercados son cada vez más sensibles, y se ven permeados cada vez más por efectos psicológicos que rebasan toda lógica económica, como son el pánico de los inversionistas o el entusiasmo de los apostadores. La interrelación es tan estrecha que “todos los mercados y todas las monedas están integrados en un mercado mundial de comunicaciones electrónicas que a su vez llega a “cada granja, isla y aldea del planeta [...]. El dinero ha creado una economía mundial unificada que incluye el precio de la leche y los huevos en el mercado de Bandiagara al igual que el precio de las acciones de Sara Lee Foods o PepsiCo en la Bolsa de Nueva York”⁸.

El impacto de este nuevo estilo de interdependencia global no sólo afecta los comportamientos de agentes económicos (o de las personas en su exclusiva dimensión de agentes económicos), sino que permea la vida cotidiana, las conversaciones y la sensibilidad de tantos otros. Cultura del riesgo que va desde la apuesta en el mercado de valores hasta los paseos en alta velocidad; valoración de la contingencia presente sin proyección a largo plazo, desde la plata fácil hasta el colapso de las utopías. El doble signo de los nichos que se abren y cierran en el comercio mundial, y de las corridas hacia arriba y hacia abajo en los mercados financieros, son resortes y metáforas en otras esferas de la vida. Cada vez más pensamos en estrategias oportunas, manejo rápido de información, “jugadas” en lugar de “obras”. Lo financiero, que es la máxima abstracción, se hace concreto en la percepción de sus efectos. Lo concreto se enrarece a medida que recibe

⁸ Jack Weatherford, *La Historia del Dinero* (1997), p. 27.

el impacto de la especulación del dinero, y también a medida que la economía real no necesariamente se refleja en la economía financiera. Cuanto más crece esta última, más se van convirtiendo en fines lo que estaba diseñado para ser medio o instrumento.

La insustancialidad propia del dinero se articula en sistemas intrincados de información y de transacción financieras. La microelectrónica “virtualiza” el intercambio, pero al mismo tiempo hace que lo abstracto (el dinero) circule 50 veces más que lo concreto (el comercio de productos). La complejidad se convierte no sólo en una palabra obligada para hacer referencia al intercambio financiero global, sino también para entender los desastres ecológicos, el estrés, la planificación estratégica, la tecnología y la vulnerabilidad de pueblos y personas frente a decisiones que no controlan ni conocen. La sensación cada vez más recurrente en la experiencia cotidiana, de que estamos expuestos a un destino que nadie controla, tiene su expresión paroxística en el movimiento de capitales, donde esa complejidad varía sus componentes en tiempos infinitesimales y exige, por lo mismo, ser reconstruida mentalmente a ese mismo ritmo. No hay mayor “caja negra” hoy para la comprensión humana, ni mayor pérdida de control sobre la complejidad en lo que se refiere a sus propias creaciones, que esta red de flujos, informaciones y conjeturas superpuestas donde son muchos millones de señales, y muchos miles de millones de dólares, los que diariamente circulan y cambian precios relativos, estados de ánimo y posiciones de los jugadores.

b) El *boom* del crédito de consumo

Otro fenómeno que crece exponencialmente en las últimas dos décadas es el crédito al consumo. Este crecimiento, asociado a la fuerza adquirida por el capital financiero en la economía, se desglosa en varios sentidos. En primer lugar, el “hábito” como también el “servicio” del crédito de consumo se expande fuertemente desde las economías industrializadas hacia la mayor parte de los países del mundo. En segundo lugar, crece en las economías familiares, en todas partes, la demanda de crédito y la incidencia del pago de créditos de consumo en los gastos familiares. Tercero, los créditos de consumo se expanden desde la clase alta y media hacia sectores medio-bajos y bajos. Cuarto, los créditos de consumo dejan de ser patrimonio exclusivo de instituciones financieras tradicionales y son operados por una gran diversidad de agentes, y en gran medida por casas comerciales.

A diferencia del crédito a la inversión y los créditos hipotecarios, en el crédito de consumo pagamos mayoritariamente lo que ya consumimos,

vale decir, lo que ya no está en nuestras manos, o bien lo que está hace ya tiempo y, por lo tanto, se ha depreciado monetariamente y ha perdido importancia en nuestras preferencias. No es sólo, pues, que diferimos al futuro un gasto realizado en el presente. Sino que diferimos al futuro una gratificación o satisfacción realizada hoy, y que muy probablemente se extingue mucho antes de terminar de pagarla (a diferencia de montar una fábrica o habitar una casa). Sea un viaje, un electrodoméstico, una operación o simplemente el uso de nuestra línea de crédito para gastos cotidianos. Ocurre aquí lo opuesto a los mecanismos consagrados de ahorro, como son los seguros de vida y de salud, los gastos educacionales y las pensiones, donde se difiere al futuro los beneficios de gastos presentes.

¿De qué manera esto trastruca nuestra percepción del dinero? El crédito supone un juego en el tiempo, porque usamos hoy el dinero del futuro. Exacerba la vaciedad esencial propia del dinero: accedemos a él sin dar nada a cambio y lo traducimos en bienes que consumimos; y luego nos esclavizamos a él sin tener a cambio nada entre las manos; o teniéndolo en progresivo deterioro, sin que eso implique una reducción en las cuotas de pago, que suelen aumentar por su ajuste a la inflación y el pago de intereses. Entramos en un mercado de tiempos más que de bienes, donde algo tan incierto como el futuro adquiere materialidad en objetos que nos apropiamos en el presente. Doble insustancialidad: la del dinero, y la de su temporalidad. Sobre el presente prevalece una suerte de futuro anterior. Y la gratificación presente suele ser mucho más breve que el compromiso futuro.

El crédito de consumo es causa y consecuencia de una dimensión valorativa propia del capitalismo avanzado, pero también de la precariedad: en lugar de diferir el goce presente para el ahorro futuro, invertimos la ecuación y minimizamos los costos futuros en aras de la gratificación inmediata. En esto, claro está, concurren otros elementos como la publicidad, la incertidumbre respecto del futuro en un mundo de cambios acelerados, el metabolismo de los mercados en expansión y renovación continua de su oferta, el estímulo a un consumo de productos de obsolescencia acelerada y el hedonismo como valor de la modernidad.

Lo cierto es que esta forma de relacionarnos con el dinero no es inocua en nuestra existencia. Modifica nuestra percepción del tiempo, nos arroja a una extraña situación en que arrastramos un esfuerzo incesante de generación de ingresos en pago por lo que tal vez fue un goce fugaz, nos hacemos más consumidores sin ser más productivos o más ricos; y expandimos la gama de objetos con los cuales nos relacionamos posesivamente, pero a la vez sin poseerlos más que hipotecando el acto mismo de posesión.

Creamos la ilusión de acceder a las bondades del progreso y del mercado. Una ilusión eficaz, material, tangible. Pero ilusión en la medida en que dicho acceso es el espejismo de la riqueza, no la riqueza misma. Todos somos cenicientas por un día o un mes y volvemos a una realidad recrudescida por el contraste y también por las deudas. Una extraña sensación de vacío empieza a acumularse cuando a comienzos de mes hay que destinar parte del salario a pagar deudas cuyos beneficios se hacen cada vez más remotos en la conciencia del deudor. Nada más desalentador, en el largo plazo, que condenar el ahorro futuro a las fiestas del pasado.

c) El intercambio virtual

Si la naturaleza misma del dinero le imprime el destino de su abstracción progresiva, nada mejor, como corolario de este destino, que la aparición del dinero virtual. Esa “nada eficaz” adquiere su expresión más cabal en la circulación microelectrónica del dinero y su primacía sobre la circulación “material” en billetes o cheques. Tarjetas de crédito o meras digitalizaciones en computadores de mesas de dinero, brokers, líneas aéreas (está, también ahora, el dinero-millaje que es otra abstracción), seguros, cajas de pensiones: la mayor parte de la masa monetaria que se desplaza en el mundo no tiene presencialidad ni sustancia.

¿Es posible pensar un estadio superior en la progresiva abstracción del dinero? Sintomáticamente, y tal como lo advertía Simmel hace ya un siglo, cuanto más abstracto y formal el dinero, más pesa en nuestra vida⁹. Máxima racionalización y máxima invisibilidad concurren al unísono. Y como además señalaba Simmel, esto también se traduce en mayor movilidad y libertad para los usuarios. Se nos libera de un sinnúmero de fastidiosas tareas administrativas, de buscar compradores para nuestros productos y oferentes para nuestros deseos, y nos abre otras tantas posibilidades de viajar, consumir, adquirir, habitar y usar.

La virtualización del dinero rompe toda necesidad de proximidad o presencialidad en la mayoría de las operaciones monetarias, incluso de la vida cotidiana. Esto supone una vaciedad adicional, a saber, la de la distancia. No hay “nada” entre un operador de bolsa en Japón y un agente inmobiliario en Los Angeles cuando el primero coloca dinero de sus clientes (que también pueden estar en cualquiera otra parte) en la compra de tierras en Minnesota, por poner un ejemplo. No hay nada, tampoco, entre el cajero automático que usamos y el banco contra el cual retiramos dinero. Ni entre

⁹ Véase Georg Simmel, *The Philosophy of Money* (1990).

un teatro en Nueva York y las entradas que compro por Internet desde mi casa. Todo se comprime a la instantaneidad y proximidad absoluta. Categorias básicas para aprehender la realidad, como son el espacio y el tiempo, se despiden de nosotros en estas operaciones (aunque obviamente no en nuestros movimientos reales).

Otro cambio tiene que ver con la confianza. Una gran cantidad de estas operaciones se hacen sin certificación y en el entendido de que nadie va a faltar a un compromiso que es sólo de palabra o de señales digitalizadas. Sin confianza, gran parte de las operaciones electrónicas no serían posible. Entregamos nuestro número de tarjeta de crédito a vendedores que no conocemos, y otros mueven nuestro dinero con un mínimo gesto de dedos en la computadora de nuestra parte. A mayor abstracción y complejidad, más necesaria es esta confianza por parte de todos los que ingresan en el intercambio. Curiosamente, en un momento donde precisamente la complejidad infunde temor e inseguridad en tanta gente.

3. ¿Qué hacer con el dinero?

Quisiera finalizar con algunas propuestas respecto de qué hacer con el dinero. Obviamente, no se trata de consejos para los negocios ni políticas económicas. Me refiero más bien a la pregunta ética que surge de la dimensión que el dinero adquiere en nuestra vida personal. Dado el conjunto de consideraciones precedentes, de cómo he definido el dinero a partir de su insustancialidad y el lugar que ha ido adquiriendo en nuestra subjetividad, me interesa deducir unos pocos preceptos. Estos no pretenden fundar una ética imperativa ni aspirar a validez universal. Se trata, más bien, de compartir con otros lo que infiero de estas reflexiones: una ética menor que construyo para mi propia vida y proyecto a un auditorio imaginario, y que tiene por objeto moverse en un mundo donde el dinero es parte de nosotros, pero que tanto mejor podemos relacionarnos con él si lo mantenemos sólo como parte de nosotros.

- **Siempre tomar el dinero como un instrumento, nunca como un fin.** Esto implica no proponerse metas de acumulación dineraria que no respondan a la prefiguración de objetos y acciones que realmente anhelamos. Convertir los instrumentos en fines es replicar la jaula de hierro que Max Weber diagnosticó para la modernidad: primacía de la razón formal sobre los fines. Si hacemos del dinero el fin, estaremos privilegiando en nuestra vida la cantidad sobre la calidad, lo abstracto sobre lo concreto, el cálculo sobre el goce. De esta vida

nos vamos como llegamos, y el atesoramiento sin fin u objeto sólo despertará en nosotros sentimientos que nos harán menos felices: la codicia, la envidia, la avaricia y el gusto por el poder.

- **No olvidar la insustancialidad propia del dinero.** De lo contrario es fácil fetichizarlo y erguirlo en fundamento. Si lo hacemos, sacrificamos parte de nuestra autonomía y subordinamos otros valores al valor del dinero, como son la amistad, el amor y la comunicación. Se trata de desarrollar el arte de manejar el vacío sin sucumbir a su seducción. No porque la seducción sea reprochable, sino porque tras esta seducción sólo hay... más vacío. No por nada, el dinero exacerbaba un cierto sentimiento de vaciedad. No significa que el dinero sea intrínsecamente perverso, sino que transmite su vaciedad esencial a quien lo manipula como si fuese sustancial.
- **No olvidar que el dinero no es parte de la naturaleza sino una convención/construcción histórica.** Esto es obvio en la reflexión, pero en nuestra vida cotidiana operamos como si el dinero fuese parte de un orden natural. Hacer del dinero una segunda religión es perder lo mejor que hemos logrado de la secularización moderna: la autonomía de espíritu y la libertad respecto de otras postraciones. Cuanto más podamos mantener esta relación externa con el dinero, más soberanos seremos en nuestro vínculo con él y menos nos rendiremos ante un ídolo que nosotros mismos creamos. Tal vez un buen contrapeso sea religarnos con más fuerza a la naturaleza, re-estetizar el entorno natural, salir a caminar por los bosques, trepar cerros o hundir los pies en la arena. Que la conexión presencial con la naturaleza vuelva a colocar las invenciones humanas en su justo lugar.
- **No imprimir sentido a las cosas en función de su valor en dinero.** Esta prescripción puede parecer también obvia, pero lo cierto es que el intercambio en dinero, que constituye una de nuestras prácticas sociales básicas y cotidianas, condiciona a sustituir sentido por valor, y valor por precio. Recordemos que el dinero es “una nada convertible en cualquier cosa”, y como medio de cambio, ordena el mundo en función de las posibles metamorfosis de esa nada en objetos. Desde un mismo punto de vista fenomenológico, el ser humano afirma su humanidad imprimiendo sentido a su entorno: no es “nada” hasta que se vincula intencionalmente con su entorno inmediato y mediato. El ejercicio es análogo, y confundirlos es fácil: dos vacíos que se colman proyectándose. Por lo mismo, diferenciar sentido de valor, y valor de precio, es un tercer ejercicio que conviene practicar a diario.

- **No inmolar nuestro tiempo en el fuego del dinero.** La vida suele ponernos en la encrucijada entre más dinero o más tiempo disponible para nosotros. Tanto porque hacer dinero consume tiempo, como también porque el crédito hipoteca nuestro tiempo futuro. Solemos valorar más el tiempo que el dinero al comienzo y al final de nuestra vida productiva, pero no en su trayectoria. Y lamentablemente, en esa trayectoria se van nuestros mejores años. Creemos que somos nosotros quienes domamos la relación tiempo-dinero, pero por lo general es el dinero quien racionaliza nuestra relación con el tiempo. Y esta racionalización del tiempo implica suprimir su ritmo natural en nosotros, o nuestro propio ritmo. En el camino, se impone exógenamente un sentido del tiempo que equivocadamente redefinimos como propio. Y llegado el punto en que queremos revertirlo, descubrimos que las pausas nos impacientan y el tiempo libre se nos hace anárquico. Entonces, para recuperar el tiempo perdido habrá que empezar por recobrar el *tempo* perdido.
- **Usar el excedente de dinero para adquirir más tiempo y más libertad, y no expandir inercialmente la gama de bienes como destino de ese excedente.** Este precepto es la contraparte positiva del anterior. Como ya se ha dicho, el mercado tiende a construir sobre nosotros necesidades crecientes para abrir públicos cautivos a nuevos bienes y servicios, y también a nuevas inversiones para capitalizar el dinero acumulado. Lo ideal es regular en nosotros esta incorporación de nuevos satisfactores y oportunidades, preguntándonos no sólo para qué nos sirven, sino también si contribuyen a nuestro tiempo y nuestra libertad. Nada hay de malo en aprovechar el dinero, y la facilidad cada vez mayor de su circulación e inversión, para ahorrarnos tiempo en salir a buscarlo, usarlo o expandirlo. Pero no porque se abra una oportunidad tenemos que aprovecharla. Ése es el peligro: confundir oportunidades con necesidades. Hay que desarrollar el arte de descartar opciones, dejarlas pasar, y más bien concentrarse en aquellas que nos facilitan la vida que realmente queremos.
- **Mantenerse en un temple anímico que ni se refugie en la represión del deseo, ni subordine el deseo a los objetos.** Manejarse en un entorno poblado de objetos y de publicidad que los promueve, sin sucumbir a los nuevos ídolos del consumo, no nos obliga a la autocontención calvinista. Para conjurar las tentaciones del dinero sobran consejos moralistas que nos recomiendan reprimir deseos. No es necesario llegar a este punto para manejar el dinero a la

medida de nuestra felicidad o nuestra virtud. Sugiero, más bien, un estoicismo moderado, un hedonismo no centrado en el consumo pero que sí puede recurrir a objetos de consumo manteniendo relativa independencia, y un eudemonismo conectado con nuestras aspiraciones más esenciales.

- **Nunca dejar de ejercer el don de dar.** La fuerza inercial del dinero inhibe la vocación del don de dar y regalar. Nos hace aprehensivos y contenciosos incluso frente a nuestros afectos. Dar y regalar siempre se revierten positivamente sobre nuestro ánimo, aunque impliquen menor acumulación de dinero. La desaprehensión y el desapego con el dinero también nos regalan mayor desapego y desaprehensión frente al dolor emocional que la vida nos pone en el camino. Dar es bueno, incluso derrochar puede serlo, porque forja un espíritu dispuesto a limpiar sus heridas. La historia del mundo está poblada de culturas donde el derroche y la fiesta formaban parte esencial del orden simbólico y abrían los espacios para la reconciliación y para relacionarse más allá de la mera racionalidad productiva.
- **No sobrevalorar la dimensión especulativa del dinero.** La idea de “plata fácil” en los mercados accionarios, la especulación inmobiliaria y la rápida capitalización del dinero hoy día tienta a todos. No hay que olvidar, sin embargo, que el dinero tiene un carácter distributivo, y es posible que si duplicamos nuestra fortuna de un día para otro, alguien que no conocemos puede perder la mitad de sus ahorros también de un día para otro. La “plata fácil” erosiona el sentido de solidaridad y de ecuanimidad. Posiblemente, y sin darnos cuenta, nos hacemos menos íntegros si nos jugamos por la especulación dineraria.
- **Restringir la vulnerabilidad y volatilidad en el manejo del dinero a situaciones manejables.** Esto no es fácil dada la complejidad creciente del sistema económico mundial. Pero no todas las actividades económicas tienen el mismo nivel de imprevisibilidad y volatilidad. A mayor carga especulativa en nuestra inversión de dinero, más volátiles sus resultados, y más dependientes somos de situaciones que nos rebasan y que no podemos prever. Esta situación no sólo nos hace vulnerables en nuestra relación con el dinero, sino que afecta también otros ámbitos de nuestra vida. A mayor vulnerabilidad, mayor ansiedad. Casi sin darnos cuenta, todo nuestro ser se va impregnando de pensamientos obsesivos y catastrofistas. La mesa de dinero se nos cuele en el ánimo y siembra allí una adrenalina que nos crispa la sangre. Incluso aunque tengamos un golpe de suerte en

las apuestas, éste sólo confirma nuestra dependencia respecto de las especulaciones de los demás. La heteronomía del espíritu crece junto con la volatilidad de nuestro dinero. La salud del espíritu nos pide que apostemos menos y que pongamos nuestro excedente en aquello más significativo para nuestra propia vida.

El dinero no es ni bueno ni malo. Capitalizarlo implica, antes que multiplicarlo, usarlo y no ser sometido por su adicción. Como decía Montaigne: “Y en cuanto os acostumbráis y plantáis vuestro pensamiento en cierto montón de dinero, deja de estar a vuestro servicio: no osaréis ya mermarlo. Se os aparece como un edificio que se vendrá todo abajo si lo tocáis... Vamos siempre engordando el montón y aumentándolo de una cantidad a otra hasta privarnos vilmente del goce de nuestros propios bienes centrando todo en conservarlo sin tocar una perra”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De Sismondi, Simone. *Economía Política*. Trad. de Mercedes Paredes Larrucea. Alianza Editorial, 1969.
- Mairet, Gérard. “L’Ethique Marchande”. En François Chatelet, *Historie des Ideologies*. París: Hachete, 1978.
- Marx, Carlos. *El Capital*. Tomo I. Trad. de Wenceslao Roces. México: Fondo de Cultura Económica, quinta edición, 1968.
- Morrison Leclerc, Juan. *Evolución del Concepto del Dinero*. Santiago: Editorial Jurídica de Chile, 1950.
- Simmel, Georg. *The Philosophy of Money*. Trad. al inglés de T. Bottomore y D. Frisby. Londres y Nueva York: Routledge 1990.
- Weatherford, Jack. *La Historia del Dinero*. Trad. de Jaime Collyer. Santiago: Edit. Andrés Bello, 1997.
- Weber, Max. *La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo*. Trad. de L. Legaz Lacambra. Barcelona: Edic. Península, 1979.
- Wilken, Folkert. *The Liberation of Capital*. Trad. al inglés de D. Green. Londres: George Allen y Unwin, 1982. □

OVACIÓN POR MILLER

Mario Valdovinos

En estas páginas se recorre la obra de Arthur Miller desde los años cincuenta hasta nuestros días. Provisto de una conciencia clarividente, se señala, el escritor norteamericano desarticula el sueño americano. Siempre atento a las fracturas de su tiempo, echa por tierra los mitos de la vida en su país, en la que, como advirtiera F. Scott Fitzgerald, “no hay segundos actos”. Autor de novelas, relatos, guiones de cine y de una veintena de piezas dramáticas, Miller explora en su obra nuevos mundos, renovando las temáticas y los lenguajes escénicos.

Leyenda en vida, aunque indiferente a ella, ha descrito con pasión la índole del siglo, sus vaivenes, derrotas y retrocesos, desde una postura volcada a la indagación de la verdad, por contradictoria que sea; un ejercicio que los individuos y la sociedad se resisten a emprender. Del naufragio doctrinario y ético de hoy no son responsables los testigos como él, coherente ante los hechos históricos; es más, Miller fue capaz de anticipar errores y horrores generalizados, situándose en la zona que su conciencia le dictaba: la del cuestionamiento. Es el intelectual equidistante entre el com-

MARIO VALDOVINOS. Escritor y profesor de literatura y cine en el colegio The Grange y en la Universidad Arcis (Santiago).

promiso dogmático, a *puertas cerradas*, al estilo sartreano, propio de la Segunda Guerra y la ulterior posguerra, la llamada hemiplejía ideológica, es decir, ver la realidad con un ojo, tapándose el otro, y lo *políticamente correcto* de los años posmodernos; la ubicación elástica, el don por excelencia de algunos pensadores, que ampara y estimula la escritura de chatarra, de mercancía cultural desechable. El otro extremo es el confinamiento en la soledad, el artista tornado, como diría Neruda, *un faro de espanto*, aislado y prometeico, clamando en el desierto del sin sentido, con la voz apagada por el rumor de la existencia desprovista de la posibilidad de evaluar el entorno.

Miller y el sueño americano

Arthur Miller nace y se convierte en escritor en Nueva York. Lo primero, inevitable, el 17 de octubre de 1915, dentro de una familia de inmigrantes judíos que a corto plazo serán tocados por el obsesivo sueño americano: hallar la tierra prometida en el país de las oportunidades, bajo la vigilancia de la Estatua de la Libertad. El hijo que inscriben como Arthur, quizás en memoria de algún pariente errante y venturoso, se transformará en los años universitarios en un joven atento a los sueños y frustraciones de su propia familia, y va a escribir tiempo después su severo drama *Las Brujas de Salem*, movido por la mirada acusadora de la estatua, convertida en una pesadilla concreta en las persecuciones emprendidas por el senador Mc Carthy.

Graduado en 1938, financió sus estudios de bachiller en artes en la Universidad de Michigan en buena medida con los ahorros obtenidos en innumerables empleos improvisados. El primer drama que estrenó, *off Broadway*, el 23 de noviembre de 1944, fue *The Man Who Had All the Luck*, aunque antes había escrito otras piezas de teatro y gran número de libretos radiales, para su propio asombro, puesto que sentía mayor inclinación por el deporte que por la cultura. La obra permaneció en cartelera sólo cuatro días. Llegó al drama por intuición, atraído por la atmósfera realista que produce el teatro, semejante a la vocación figurativa de un pintor; de allí no se movería hasta hoy, consciente de los límites y de la lenta agonía que amenaza a este arte, en especial en un contexto de infravaloración y de malos entendidos respecto del verdadero papel de los creadores artísticos. También como miembro del Pen Club (organización internacional de escritores) mantiene una actitud de defensa de los derechos de éstos en todo el mundo. En este sentido de su condición profesional y humana vino a Chile en la década de los ochenta, junto al novelista William Styron, e impactó la

juventud espiritual que lo anima, el manejo milimétrico del pasado y de la memoria de su país y, al mismo tiempo, el sincero ajuste de cuentas con su existencia. En las respuestas desprendidas del diálogo con lectores, críticos y profesores, demostró una visión lúcida de los hechos de su vida.

En su caso, por fortuna, no se trata de un escritor mantenido en estado *puro*; su obra y su vida han experimentado los azares del siglo; las creencias sólidas vueltas cenizas al cabo de pocos años; aun así, no parece claudicar ante la alienación que experimenta el intelectual en su país, tentado con frecuencia por la trivialidad de los medios masivos de comunicación: el oro, el triunfo, el prestigio, el ego, cuatro jinetes del Apocalipsis disfrazados de glamour. Hollywood atrae a los escritores al cine; los transforma y los vuelve guionistas, oficio híbrido y excluyente aunque bien remunerado. No pocos talentos literarios sucumbieron al embrujo; el caso más dramático es el de Scott Fitzgerald (*Scotch* Fitzgerald debido a su alcoholismo), el brillante narrador que a los veinticinco años conocía la fama y la riqueza y recién pasados los treinta estaba hundido en el desconcierto y la esterilidad creativa, sin mencionar su drama personal: pasión amorosa, locura, divorcio; todo envuelto en llamas. En su efímero momento de gloria era capaz de escribir una novela o un cuento de antología con la misma facilidad con que descorchaba una botella de whisky. Reventó de un paro cardíaco. Antes de sufrir el ataque, sin haber llegado aún al medio siglo de vida, pronunció esta frase descomunal: “Hablo con la autoridad que proporciona el fracaso”.

La Muerte de un Vendedor, de Miller, le debe mucho a tamaña sentencia.

William Faulkner, el irascible novelista de Oxford, tras algunos *rounds* con Hollywood y después de dejar como guionista huellas notables, en especial en filmes de cine negro, escapó a tiempo premunido de un puñado de dólares y se refugió en sus tierras del Sur profundo a escribir novelas y a beber whisky destilado en los alambiques del mítico condado de Yoknapatawpha, el territorio de sus pesadillas. También explotó, aunque un poco después de los cincuenta años de edad y tras haber obtenido el Premio Nobel, un hecho que no lo conmocionó demasiado, más bien lo sorprendió, puesto que la batalla real del escritor se establece, hora tras hora, entre su voluntad inclinada a diluirse en el mundo y el llamado, en su tiempo, de la página en blanco; hoy, de la pantalla vacía.

Algo para recordar

La figura de Miller, desde sus inicios en el mundo del teatro, le resultó incómoda al oficialismo cultural. Ajeno a toda arrogancia, pero

defensor de la independencia del escritor, asumió un rol crítico aunque desprovisto de radicalidad y fundamentalismo, atento incluso a volverse contra sí mismo cuando la postura de francotirador le impedía mostrarse de cuerpo entero desde la azotea donde se parapetaba dispuesto a poner en la mira los mitos, los prejuicios y las visiones falsificadas de la vida americana. Los riesgos asumidos no fueron escasos, si tomamos en cuenta que empleó buena parte de su biografía y la de sus íntimos, la familia, sus esposas, su particular forma de acercarse y alejarse del modo de vivir en Estados Unidos, como materia dramática. Véanse al respecto *Todos Eran Mis Hijos*, *La Muerte de un Vendedor*, *Las Brujas de Salem* y *Después de la Caída*. Se convirtió en un aguafiestas, un tábano distanciado de los pactos y los consensos. Su actitud, sin embargo, presenta algunos matices, en especial el aparente coqueteo del dramaturgo con el rutilante mundo de Hollywood; según sus detractores, habría emprendido la retirada tras el fracasado *affaire* con la diva Marilyn Monroe; el episodio, sin duda algo más que una pasión trivial que desemboca en un divorcio demasiado ventilado y público, puso al descubierto las trampas de los medios de recuperación del sistema estelar que acepta sólo el vasallaje, siendo capaz de tolerar la crítica y la autonomía en tanto pueda recuperarlas y volverlas un producto más de consumo. En este sentido resulta *ejemplar* la majadería a que ha llegado, de modo universal, su pretérita y bullada relación con la rubia platinada, donde se anteponen en especial las aristas morbosas —el cerebro se casa con el cuerpo y otras especulaciones más chabacanas— por encima de sus propuestas dramáticas y narrativas o de la elaboración de guiones destinados al cine. Sin duda para el mundo en que se desarrolló por esos años resultaba más atrayente una historia de cuernos con ramificaciones insospechadas que la toma de conciencia de un escritor insumiso respecto de la comisión encabezada por el senador Joseph Mc Carthy, en la década de los cincuenta, cuyo objetivo era investigar presuntas actividades antinorteamericanas; lo que terminó desatando, como era previsible, una afiebrada caza de brujas donde todos eran sospechosos y llamados a declarar por acciones atentatorias contra la seguridad del Estado. La postura del dramaturgo fue valiente; se negó, citado el año 1956, a denunciar a nadie frente a la Comisión sobre Actividades Antinorteamericanas de la Cámara de Representantes y observó con desaliento cómo hombres “manifiestamente ridículos”, en su reflexión ulterior, eran capaces de paralizar la evolución del pensamiento en el país.

El propio Miller, maduro y experimentado como artista y como ser humano, entiende que el peligro de resurgimiento de la cacería de la disidencia se diluye en el consumo, en las ventas y en la omnipotencia del

dinero, aunque no desaparece y adopta variantes como la discriminación sexual y racial, el sida o las opciones eróticas. En todo caso, cuando la historia se apaga y termina por evaporarse en el curso de la Historia y cada cual se vuelve a su propia parcela, queda este hermoso sentimiento expresado con melancolía por el escritor en una entrevista en la que intentó, sin eficacia, exorcizar para siempre el fantasma de Marilyn. Son unas cuantas palabras teñidas de nostalgia, pero una nostalgia activa y no paralizante, la del hombre que entiende el amor extinguido como un aliento para seguir y no como una tumba: “Regresar a mi casa con su olor todavía en mis manos, es una de las experiencias más intensas de mi vida”.

Con motivo del estreno —en 1996— de la versión fílmica de su drama *The Crucible* (*El Crisol*)*, Miller escribió el guión para el cine publicado en español junto al texto teatral y destacó lo contradictorio que le resultaba comprobar cómo Hollywood había producido parte del proyecto cinematográfico y a la vez promocionado y distribuido la película en todo el mundo. Es decir, los mecanismos de absorción de todo cuanto sea un potencial negocio siguen intactos. De hecho, las persecuciones del delirante senador han servido como base de varias obras cinematográficas y televisivas, que resultaron rentables porque el tema de la intolerancia ideológica es una buena veta. Cabe señalar que la escritura del guión de *The Misfits* (*Los Inadaptados*), dirigido por John Huston, en 1961, en el que el director norteamericano escogió un reparto memorable: Marilyn Monroe, Clark Gable y Montgomery Clift, significó el punto de quiebre con Hollywood, aunque en las décadas siguientes retornó de modo esporádico a la colaboración con el cine, una industria capaz de quebrantar la voluntad más dura frente a la avalancha de dólares. Aun así el dramaturgo mantuvo su postura solitaria.

La Muerte de un Vendedor

Hijo de un sastre (Isidore Miller), artesano especialista en la confección de chaquetas, originario de Austria, nació en Manhattan pero la depresión económica originada en 1929, que se extendió a toda la década posterior, obligó a la familia a trasladarse a un barrio más populoso: Brooklyn. Este desplazamiento que degradó el nivel social y económico de los Miller se encuentra en el centro de *La Muerte de un Vendedor*, una de las tragedias más intensas del siglo XX; un auténtico clásico. En ella se plenifica la

* Esta obra, estrenada en 1953, se tradujo al español con el título de *Las Brujas de Salem*, tomado de la versión francesa de Marcel Aymé (*Les Sorcières de Salem*).

dimensión social de su dramaturgia y el anhelo, propio del realismo, de plantear una tesis posible de contrastar con la conciencia colectiva en crisis; al mismo tiempo, la dimensión social y la tesis presentes en su teatro exhiben sus límites, en especial cuando el sicologismo, vuelto causalidad en la estructura dramática, avanza un paso más lejos de las conductas obsesivas; por ejemplo, el deseo de Willy Loman, el protagonista, de triunfar y ser el número uno a través de un trabajo sacrificado y honesto, y se transforma en comportamientos perversos que alcanzan lo excepcional. Este descenso a lo morboso y patológico de la conducta humana ya lo había anunciado O'Neill y continúa, extremado, en el teatro de Tennessee Williams. También el propio Miller siguió el mismo camino, en especial en *Panorama desde el Puente* (1955).

En *La Muerte de un Vendedor*, estrenada el 10 de febrero de 1949, galardonada con el Premio Pulitzer y dirigida en el Morosco Theatre por Elia Kazan, el drama explota cuando Willy Loman, un vendedor viajero, regresa a casa durante la mañana tras salir a trabajar de madrugada; se siente mareado, apenas puede conducir su viejo automóvil; tampoco desea preocupar a su esposa, que siempre lo aguarda al anochecer, ni mucho menos aceptar su verdadero problema: envejece. Loman empieza a convertirse en desecho; ya no es el sagaz vendedor de otras décadas, pronto será chatarra. Los anhelos de igualar al mítico hermano Ben que emigró al África, entró a la selva pobre y tras unos años volvió rico, se desmoronan. La familia, una esposa y dos hijos, ha esperado demasiado tiempo que las ilusiones se hagan realidad. Los muchachos, en sus *colleges*, no son triunfadores, admirados ni exitosos. Miller demuele en esta obra un mito radical de los Estados Unidos y cuestiona la soberbia del protagonista para reconocer que miró la vida bajo un prisma errado. Ahora es tarde, es el momento de hacer los ajustes, las sumas y las restas, sólo que no tiene ninguna paz interior y los abismos de la convivencia con la familia son insalvables.

El tío Ben, reiterado paradigma de Willy frente a su esposa e hijos como modelo de conducta, el *self made man* voluntarioso, en otros momentos una sombra con la que dialoga la conciencia de Loman, es una aparición recurrente y nutricia cuando el vendedor viajero decae y ve alejarse sus metas. Loman, desde la primera escena del drama, está enmascarado; ha vivido resistiéndose a asimilar la inmensidad de su derrota; prefiere ocultar ante su hijo Biff, en un amargo enfrentamiento, un intento de suicidio inhalando los gases venenosos del automóvil.

Miller ha contado, en un bello texto de reflexión sobre esta pieza, cómo al decidirse a escribirla se retiró a una cabaña de madera en el campo y la obra gruesa de la estructura dramática la desarrolló en la tarde de un

día, toda la noche y la mañana siguientes; en su cabeza había un esbozo argumental: la imagen de un hombre viejo y cansado —quizás el fantasma de su padre— que regresa de modo intempestivo al hogar una mañana y, por encima de todo, en el texto ocurría una muerte, la implacable aniquilación de un ser que fue un creyente, una víctima anónima del sueño americano; un NN que especuló con la victoria y la admiración. Con palabras llenas de ternura, el dramaturgo confiesa haber reído, llorado y sufrido con intensidad durante la composición; al amanecer, exhausto, y tras descender a los infiernos de sus recuerdos, emergió limpio y reconciliado.

La Muerte de un Vendedor (Ciertas Conversaciones Privadas en Dos Actos y un Réquiem) forma parte del repertorio universal del teatro, al punto que Arthur Miller fue invitado, en los años ochenta, a supervisar el montaje de su obra en China Popular. Existe también una adaptación cinematográfica (1985) del cineasta alemán Volker Schlöndorff, con un impecable Dustin Hoffman en el rol protagónico. El filme sigue la versión hecha en Broadway por Michael Rudman, más de treinta años después de su estreno el año 1949. No es en modo alguno teatro filmado, más bien una propuesta que trata de asimilar la teatralidad del texto e incorporarla a las imágenes. La escenografía, el maquillaje, la iluminación y la puesta en cámara revelan una expresividad destinada a quebrar el viejo pánico a la fusión de los dos lenguajes, un miedo con bases reales, puesto que el teatro y el cine han sido primos mal avenidos, ese tipo de parientes con los que se comparten un origen y una sangre pero no siempre las simpatías. En el terreno de las actuaciones, Hoffman aparece insuperable, secundado por John Malkovich y un elenco de actores de sólida formación en las tablas. La escena del clímax, cuando Willy Loman se enfrenta con su hijo Biff, antológica; el muchacho arrastra una vida universitaria jalonada por el fracaso académico (reprobó matemática) y la mediocridad deportiva; se le ha sorprendido en raterías de poca monta; su condición moral está en entredicho y lo debilita aún más descubrir que su padre era infiel; así, la posibilidad de graduarse se ve inalcanzable. Encara al padre con una mezcla de actitud acusatoria y deseo de reconciliación. Las palabras irracionales orientadas a quitarle la careta de triunfador y a evidenciar ante la familia el intento de suicidio, que Willy esconde, chocan contra un muro espeso. Biff agota su energía y termina intentando una aproximación física al cuerpo de Willy; éste, demasiado soberbio para amparar a un hijo vulnerable, no lo toca en ningún instante. La cámara de Schlöndorff registra la escena, arrolladora en sus ribetes emocionales, de modo implacable; la imagen no toma partido, sólo evidencia. Biff, angustiado, le grita el colofón: es, como su padre, un ser anónimo, un don nadie, gente a un dólar la hora.

El clímax obedece al empleo de técnicas y de recursos propios de un drama de factura clásica, donde el autor y su palabra constituyen una base casi inapelable en términos de texto dramático. Teatro aristotélico que apunta a una catarsis final de probada eficacia, donde las acciones deben culminar en un punto, gritado a voz en cuello. Este recurso derivó, en los autores teatrales posteriores a Miller, en una retórica; véase el caso de Edward Albee, quien lo lleva al paroxismo en *¿Quién le Teme a Virginia Woolf?*

Arthur Miller, autor también de novelas (*Foco*, la primera, *El Punto de Mira* y *Una Chica Cualquiera*, las últimas), ensayos y textos teóricos sobre el ser y las proyecciones del arte dramático, escribió un memorable mensaje a los teatreros del mundo con ocasión del Día Mundial del Teatro, en 1963. Guionista esporádico, libretista radial y autor de memorias (*Vueltas al Tiempo*, 1987), por encima de todo, es un humanista atento a “considerar el descubrimiento de la verdad como el fin más elevado del hombre, y no temer a la paradoja y la contradicción, sino, al contrario, buscarla” (discurso ante el Club de Autores de Washington, 1961).

Si hay justicia en la evaluación del futuro, no rodará su cabeza por Times Square y, cada cierto tiempo, la presencia de su fantasma vagando por Broadway será necesaria. El nuevo siglo lo encuentra en plena producción, visitado por los cuatro hijos de sus tres matrimonios —todos eran mis hijos—, recordando quizás en la granja de Connecticut, donde reside, el momento más hermoso de su carrera de dramaturgo, la escritura de *La Muerte de un Vendedor*, cuando entró a la cabaña lleno de papeles blancos, con la imagen de un hombre viejo y cansado que se devuelve a lo que él cree es su hogar. Lo animaba una sola certeza: en la obra ocurría una muerte.

Miller espera, lúcido y activo, el último mutis y, sin duda alguna, la ovación final. □

“PANORAMA DE NARRATIVAS”
LOS INICIOS DE UNA COLECCIÓN

Jorge Herralde

Jorge Herralde describe en estas páginas los orígenes de la colección “Panorama de Narrativas”, de editorial Anagrama, dedicada a obras escritas en lenguas extranjeras (en especial literatura anglosajona, italiana, francesa y alemana), que ya cuenta hoy con 500 libros publicados. Deteniéndose en los títulos de la serie que aparecieron durante los primeros años (1981-1983), Herralde describe las circunstancias y complicidades que rodearon el descubrimiento y elección de cada obra, así como la “euforia” que pronto lo llevaría a inaugurar una nueva colección, esta vez de “Narrativas Hispánicas”.

En 1980 parecían algo aliviadas las graves dificultades económicas que había padecido Anagrama en los últimos años. Las causas más importantes: la crisis de Enlace, nuestra distribuidora, que los socios, entre ellos Anagrama, debieron refinanciar para evitar su desaparición; la insuficiencia y percances de las exportaciones; las consecuencias del llamado “desencanto”, que significó que los libros políticos, o sea buena parte del fondo de la editorial, se quedaron súbitamente sin lectores.

JORGE HERRALDE. Editor de Anagrama. Premio Nacional a la Mejor Labor Cultural de España (1994) y Premio Tarda d'Argento al mejor editor europeo (1999). Autor de *Opiniones Mohicanas* (México: Editorial Aldus).

La colección “Contraseñas”, iniciada en 1976, con el Nuevo Periodismo, Bukowski y Copi al frente —una colección etiquetada como salvaje, forajida, marginal, etc.—, había paliado un tanto los problemas, pero decidí que debía pensar en una nueva colección, menos adjetivada, más abierta, con la única consigna de la calidad literaria y dedicada exclusivamente a literatura traducida.

Haciendo de la necesidad virtud, porque la capacidad financiera no permitía pagar anticipos elevados, empecé a rastrear diversas literaturas, buscando autores que hubieran quedado ocultos para otros editores españoles, o bien buscando las nuevas voces, los escritores emergentes, los posibles clásicos del futuro. En aquella época, la tarea tampoco era tan difícil, ya que, muy al contrario que hoy en día, apenas había editores interesados en tal tipo de indagación, se apostaba tan sólo por los muy consagrados, los más obvios.

Primero hubo, pues, esa fase de búsqueda, así como de elección del título de la colección, “Panorama de Narrativas”, que me pareció el más ajustado a mis propósitos. También, como la mayoría de los autores eran poco conocidos en nuestro país, si no totalmente desconocidos, para subrayar la credibilidad literaria de la colección pensé que sería aconsejable “amparar” algunos de los primeros títulos con un prólogo. Algunos, encargados expresamente a buenos amigos, como Carlos Barral, Luis Goytisolo, Juan Goytisolo y Esther Tusquets. En otros casos, buscando textos de autores extranjeros que pudieran utilizarse a modo de prólogo.

El tan importante tema de la maqueta fue muy trabajado por nuestro grafista, Julio Vivas, que fue presentando diversos proyectos, que íbamos discutiendo hasta la elección final, con sus elementos tipográficos fijos y el luminoso color vainilla de fondo, como signo más inequívoco (aún conservamos en nuestros archivos el curioso trayecto entre la primera idea y la que consideramos ya conseguida). Un diseño de colección que sólo tuvo una ligera modificación, en el año 1991, y que es una de las más fuertes señas de identidad de Anagrama; reforzada, además, por el diseño de la colección “Narrativas Hispánicas”, iniciada a finales de 1983, que sólo se diferencia de su colección hermana en el color de fondo, gris claro.

En la primavera del 81, ya con bastantes títulos contratados, con el nombre de la colección y el diseño decididos, se fletaron simultáneamente los tres primeros, de Jane Bowles, Ruggero Guarini y Grace Paley. Pese a tratarse de tan ignotos autores, los lectores, libreros y críticos, los *cognoscenti*, que ya conocían sobradamente Anagrama, en especial por sus ensayos y por la colección “Contraseñas”, acogieron con curiosidad e interés aquella nueva colección, un tanto enigmática, “Panorama de Narrativas”,

que en marzo de 2002 ha llegado a su número 500 en plena forma, gracias a tales complicidades.

Ahora, veintiún años después, propongo un recorrido por los dos primeros años —de la primavera del 81 a la del 83— y sus primeros 30 títulos publicados.

* * *

Cuando empecé a preparar “Panorama de Narrativas”, el nombre de los Bowles, Paul y Jane, una extraña pareja, era poco más que una contraseña para los muy iniciados. *Dos Damas Muy Serias* (PN 1), de Jane Bowles, había sido publicado en Inglaterra por Peter Owen, un editor independiente, excelente, minoritario y de finanzas siempre precarias. Me encantó esta extravagante y chifladísima novela y decidí inaugurar con ella la colección. Además de una introducción propiamente dicha a la novela, a cargo de Francine du Plessine Gray, se añadió un perfil escrito por su fan Truman Capote: para él y otros muchos, incluido Paul Bowles, el auténtico talento literario pertenecía a Jane, *she was the one*.

El exquisitísimo Franco Maria Ricci, a quien conocí ya en el 69, en mi primera Feria de Frankfurt, tenía entre sus colecciones una de literatura, la Biblioteca Blu, refinada, con textos inesperados, quizá demasiado, rozando la extravagancia, por lo que tuvo poca continuidad. Entre ellos estaba una perla, *Parodia*, de Ruggero Guarini, con prólogo de J. Rodolfo Wilcock, que había sido saludada como la primera gran novela erótica italiana, “una tentativa de romper el muro del sonido de la Obscenidad”, en palabras del autor, en la que destacaban, escrito está, “la maestría casi ofensiva del estilo y el irónico centelleo de una cultura refinada y exquisita”. Guarini fue el primero de los muchos escritores italianos publicados en esta colección.

Batallas de Amor, de la norteamericana Grace Paley, fue el tercer título. Una escritora extraordinaria, de gran actividad política y feminista, siempre en la brecha izquierdosa, en detrimento de su actividad literaria, reducida a tres excelentes libros de relatos, publicados en esta colección, poemas y ensayos. En un viaje a Estados Unidos fuimos a visitarla a su casa al norte de New Hampshire, una cabaña en el bosque en la que vivía con su marido, también escritor, donde nos prepararon una cena con productos de su huerto. También estuvo una vez en Barcelona, con ocasión de una Feria Feminista en las Atarazanas, y organizamos una comida en casa con ella, Angela Carter y otros amigos. La primera vez que oí hablar de ella fue en los años 70, en una visita a Barcelona del gran cuentista Donald Barthelme, a quien había publicado en la “Serie Informal” tres libros de relatos. (Axio-

ma: Barthelme fue el gran cuentista de los 60 y 70, a quien todos admiraban; su relevo, en un registro bien opuesto, fue Raymond Carver, en los 80, el otro gran maestro.) En un almuerzo en La Venta, entre vodkas y vodkas y más vodkas (antes de empezar a comer), me recomendó especialmente a una autora y un título, espléndido, que me apuntó en un papelito: *Enormous Changes at the Last Minute*. Retuve el papelito y el nombre y el título y cuando lo leí se lo agradecí a Donald: en “Panorama de Narrativas” se editaron los tres libros de relatos de Grace Paley, por su orden cronológico de publicación en inglés.

El cuarto fue una rareza, de sugestivo título: *Medianoche en Serampor*, que reunía dos hermosas novelitas del rumano Mircea Eliade, tan conocido por sus estudios sobre las religiones, y a quien había publicado en la excelente colección “Nouveau Cabinet Cosmopolite”, de Stock, la que después fue gran amiga, Marie Pierre Bay.

Con el quinto, *A Pleno Sol*, comenzó la “operación Patricia Highsmith”, una autora poco publicada en España y con escaso éxito, básicamente conocida por las películas basadas en sus novelas *Extraños en un Tren*, *A Pleno Sol* y luego *El Amigo Americano*. La autora, que detestaba Estados Unidos, tras una muy larga estancia en Francia se había trasladado a un pueblecito de la Suiza italiana y había nombrado agente de sus obras a Diogenes, su editorial en lengua alemana, con residencia en Zurich. Mercedes Casanovas y Michi Strausfeld habían puesto en marcha una agencia literaria en Barcelona. Michi se encargaba de los derechos de Diogenes Verlag y se empeñó, con notable éxito, en cambiar el destino de Patricia Highsmith en lengua española. Tras tanteos con varias editoriales, finalmente Anagrama hizo la mayor apuesta y contrató de golpe bastantes títulos, mientras que Alianza y Alfaguara albergaron algunos otros de la extensa obra de la autora.

Los dos primeros títulos publicados, en otoño de 1981, fueron *A Pleno Sol* (PN 5) y *La Máscara de Ripley* (PN 7), la presentación en sociedad, en una colección declaradamente literaria, de Patricia Highsmith y de su héroe o antihéroe favorito, Tom Ripley, el elegante asesino, *nonchalant* e impune. Poco antes, los cineastas Fernando Trueba y Óscar Ladoire habían ido a su casa de Suiza, donde la entrevistaron para *El País*. Con ellos dos, y otro gran fan, el cineasta y escritor Gonzalo Suárez, organizamos una presentación en la librería Visor de Madrid, que fue el pistoletazo de salida para una de las grandes estrellas de la colección, seguido en la primavera del 82 por *El Amigo Americano* (PN 15). “Se los llevan de tres en tres”, me comentaban los encargados de la caseta de Anagrama en la Feria de Madrid; la autora ya estaba lanzada. En el periodo aquí comentado

se publicaron un total de siete títulos de Patricia Highsmith, que llegaron más adelante hasta diecinueve, y que fueron decisivos para la implantación de “Panorama de Narrativas”.

Regresando al orden cronológico, el sexto título de 1981 fue *La Leyenda del Santo Bebedor*, una breve joya de Joseph Roth que había leído en la edición de Adelphi, una editorial italiana que seguía con particular atención, cuyo director era Roberto Calasso, buen amigo y después *auteur maison*. De los cuatro libros publicados por este gran escritor, fue el único que tuvo un notable éxito de ventas, propiciado sin duda por el prólogo que le pedí, por razones obvias, a Carlos Barral y que éste generosamente escribió, y por el tema, que no nos era precisamente ajeno: “De cómo el vino transforma el mundo, cambia sus leyes, todas, incluso la virtud de los santos, para hacerlo habitable y agradable a los que creen en él”. Palabras de Barral.

Otro autor en lengua alemana fue Thomas Bernhard, del que en España sólo se había publicado unos años antes *Trastorno*, en Alfaguara, con el típico *succés d'estime* y ventas escuálidas. En aquellos años, después de la Feria de Frankfurt acostumbraba pasar unos días en París, para ver cine, exposiciones y desengrasarme un poco de libros, pero no tanto, porque solía visitar a los editores François Maspero y Jérôme Lindon, que jamás ponían los pies en Frankfurt. En uno de esos viajes, en la librería La Hune, estratégicamente situada entre el Café de Flore y Les Deux Magots, y que estaba abierta hasta las tantas, compré un libro publicado por Gallimard, una novela breve, *Oui*, de Thomas Bernhard, que leí con entusiasmo en el hotel. Lo contraté y se transformó en *Sí* (PN 8), con un prólogo de un autor-lector tan exigente como Luis Goytisolo (para quien, aparte de Proust, Musil, Faulkner y Joyce, escaso interés tiene la novelística del siglo XX). Pedí más obras suyas a la agente de su editorial, Suhrkamp, pero Alianza las tenía en opción desde hacía meses y al final se decidieron. Por fortuna había otra vía, la editorial austriaca Residenz Verlag, para una veta mayor de la obra de Bernhard, su pentalogía autobiográfica, compuesta por *El Origen*, *El Sótano*, *El Aliento*, *El Frío* y *Un Niño*, publicados en la colección entre el 84 y el 87.

1982 empieza con otro italiano, o mejor dicho, argentino, que después de escribir en español se marchó a Roma y se pasó al italiano: J. Rodolfo Wilcock, autor de *La Sinagoga de los Iconoclastas* (PN 9), que presentamos con un prólogo de Ruggero Guarini (a modo de devolución de la visita). Un libro excepcional —una galería de retratos de utopistas, in-

ventores, teóricos, sabios, todos ellos abnegados héroes del absurdo—, que se inscribe en la línea de *Vidas Imaginarias* de Marcel Schwob y *La Literatura Nazi en América* de Roberto Bolaño, por nombrar un predecesor y un sucesor.

La colección de cuentos muy breves *La Mujer Oculta*, de Colette, fue el primero de los cuatro títulos publicados en “Panorama de Narrativas” de esta gran autora, heterodoxa, inconformista, escandalosa, gloriosamente amoral y de sensualísima prosa. Un libro que no excluye una ácida visión de las relaciones amorosas: “ese calabozo que se llama la vida a dos”, “el moho de la vida conyugal”.

Amor por un Puñado de Pelos (PN 11), de Mohammed Mrabet y Paul Bowles, es quizá el mejor ejemplo de la abundante colaboración entre ambos: Mrabet le contaba sus historias magrebíes a Paul Bowles, quien las elaboraba y escribía en inglés. El libro lo había publicado Peter Owen y me lo había recomendado Juan Goytisolo, quien escribió un excelente prólogo. Por fin, fetichismo de editor, podía inscribir a Paul Bowles en el catálogo: unos años antes, en los 70, conversando en México con Carlos Monsiváis de tantísimos libros, salió en la conversación Paul Bowles, de quien Black Sparrow Press (el editor de Bukowski) había publicado sus *Collected Stories*, una amplia colección de cuentos. Carlos se ofreció a hacer una selección y traducirlos él mismo, pero no fue posible un acuerdo, insistieron en la edición íntegra. Se trataba de un libro muy extenso, una inversión considerable en una mala época de la editorial, y con dos agravantes excesivos: ser un libro de relatos y además de un escritor entonces desconocido en nuestro país.

Compañía (PN 12), de Samuel Beckett, un autor a quien había empezado a admirar leyendo su obra de teatro *Esperando a Godot* (publicada si bien recuerdo en el primer número de aquella excelente revista que fue *Primer Acto*), era, aunque no muy largo, el texto más extenso de Beckett en muchos años y realmente magnífico. Negocié los derechos con su editor John Calder, viejo compinche de los tiempos del Premio Internacional de los Editores en los años 70. Uno de los especialistas en Beckett era el italiano Aldo Tagliaferri, colaborador de Feltrinelli, a quien en una Feria de Frankfurt le pedí un texto que figura a modo de epílogo.

En cuanto a *El Reposo del Guerrero* de Christiane Rochefort, fue un texto escandaloso en su época, que en España sólo se podía leer en francés o en su edición argentina. La historia era el *amour fou* de la autora por un personaje, copia literal, se afirmaba, de Pierre-François Rey, el autor de *Les Pianos Mécaniques* y presencia frecuente durante años en los bares de Cadaqués. Me pareció oportuno incluirlo en la colección, con una ilustra-

ción de Balthus, “Jeune fille à la chemise blanche”, la primera de un autor que luego he utilizado con frecuencia. Le encargué un prólogo a Esther Tusquets, que también lo había devorado en su época, pero que tras la relectura me envió un texto más bien reticente, que preferí colocar como epílogo.

Cuando recibía los catálogos semestrales de Louisiana University Press, esperaba encontrar las informaciones habituales: libros sobre jazz o los campos de algodón o los barcos que bajaban, con sus fulleros a bordo, por el Mississippi. Pero de pronto hubo una excepción: se anunciaba la única novela publicada por dicha editorial universitaria, *A Confederacy of Dunces*, de John Kennedy Toole. En el catálogo se reproducía el texto del prestigioso novelista Walker Percy, que figura como prólogo del libro, en el que cuenta cómo, estando en su despacho de la editorial, entró una señora con un paquetón de cuartillas de una novela de su hijo, John Kennedy Toole, quien no logró que se publicase, pese a ser genial, y que al fin se suicidó. Percy cuenta su lógica prevención ante el mamotreto inédito y cómo quedó fascinado por su lectura; ese texto de presentación era muy excitante, por lo que decidí pedir una opción. Nos enviaron el libro, advirtiéndonos que teníamos una segunda opción, otra editorial española acababa de pedir la primera. Estuve en vilo varias semanas, ya que la novela era tan estupenda (y divertidísima) como prometía Walker Percy. Finalmente la otra editorial (no supe cuál era hasta bastantes años después) no se decidió, pasé una modesta oferta de mil dólares, que fue aceptada, se puso la traducción en marcha y en la primavera del 82 publicamos *La Conjura de los Necios* con una primera tirada de 4.000 ejemplares. Los primeros meses fueron más bien sosegados, pero en septiembre, al volver de vacaciones, el libro se había agotado, por lo que hicimos una reedición, también moderada, que duró un día, así que volvimos a reeditar y se convirtió en el mayor *longseller* de la editorial. Me comentaron que, en aquel verano, en las playas españolas, se podía observar un curioso fenómeno: gente agitándose espasmódicamente sobre sus tumbonas o toallas; si uno se acercaba, veía que estaban leyendo un libro a carcajadas: *La Conjura de los Necios*. Un caso de boca-oreja en estado puro y que se transmite de generación en generación.

El libro, entretanto, había ganado el Pulitzer, lo que para el efecto de las ventas españolas significa bien poco, y se había convertido en un *best-seller* en su país y también en el Reino Unido. Como anécdota, en Francia, pese a ganar el Premio al Mejor Libro Extranjero, no funcionó (quizá la traducción, que comparé, era demasiado argótica, como de una novela de la “Serie Noire”), ni tampoco en Italia (el editor que la adquirió, mi amigo

Piero Gelli, cambió de editorial y su sustituto la publicó sin el menor entusiasmo). Yo me había convertido en un gran propagandista de *La Conjura* entre mis colegas amigos, y así Christian Bourgois compró más adelante los derechos de bolsillo para su colección “10 x 18”, donde funcionó muy bien, y el director de la italiana Marcos y Marcos la adquirió hace pocos años, al quedar sus derechos libres, y ha sido uno de los mayores éxitos de su pequeña y vivaz editorial.

Años después apareció *La Biblia de Neón*, una primera novela, también inédita, de Kennedy Toole, escrita a los dieciséis años con sorprendente madurez: una lúgubre visión del *deep South*, con ecos de *Otras Voces*, *Otros Ámbitos*, de Truman Capote, aunque sin su maestría. Pero nos quedaremos para siempre sin saber de las andanzas de Ignatius Reilly en Nueva York.

A Giorgio Manganelli, escritor estrictamente genial, lo conocí en Barcelona, donde estuvo de paso, exactamente el día del confusísimo atraco del Banco Central. Estábamos en un hotel cercano, el Calderón, y nos llegaban noticias indescifrables de secuestradores y secuestrados. Otro italiano y esta vez no de Adelphi (aunque muchos años después Calasso empezó a editar su *opera omnia*). Aparte de esa tarde, lo vi después en una Feria de Frankfurt en la que Italia era el país invitado. Poco sociable, aunque estuvimos en un par de cenas en *petit comité*, aparcaba un rato cada día en el stand de Anagrama, como refugiado, miraba los libros, comentaba el catálogo, ¡ah, la Compton Burnett! En su espléndido libro de ensayos literarios, *La Letteratura como Menzogna*, le dedicaba un ensayo a esa incomparable escritora, que coloqué como prólogo de *Padres e Hijos*. Mirada penetrante, cultura inagotable, perverso sentido del humor; a veces resultaba casi cálido, otras segregaba una sensación de peligro, como animal feroz rumiando el modo de aniquilar al contertulio. Así me lo pareció en un par de ocasiones, a menos que fuera un despliegue teatral de humor negrísimo.

El primero de los cuatro libros de Manganelli publicados en la editorial fue uno de los más accesibles, *Centuria* (PN 16), con un subtítulo memorable y engañoso: *Cien Breves Novelas-Río*. Pero que el lector no se confunda: no encontrará ahí cien miniaturas, cien novelas bonsai o cien barquitos dentro de una botella, sino cien historias a menudo enigmáticas y esquivas. Eso sí, breves. Y fulgurantes.

Joseph Roth comparece de nuevo con *A Diestra y Sinistra* (PN 17), que había sido publicada ya en los años 30, en versión de quien fue, en su día, primer traductor de Freud al español: Luis López Ballesteros y de Torres, traducción que utilizamos en nuestra edición. Una excelente novela,

aunque no llega a las alturas literarias de *La Noche Mil Dos* y *Confesión de un Asesino*, que aparecieron más tarde en la colección.

Mario Brelich es otro italiano, o mejor dicho, un húngaro que escribía en italiano (cosecha Adelphi), un escultor que escribió varias curiosas novelas sobre temas bíblicos. Quizá la mejor era *La Ceremonia de la Traición* (PN 18), una compleja visión de Judas. Pensé que el personaje ideal para prologarlo era Jesús Aguirre, amigo, ex colega y recién duque de Alba, y tras cierto intercambio epistolar casi lo escribí: la idea le hizo mucha gracia pero, en su última carta, meses después, el mensaje era que sus múltiples y novedosos quehaceres le impedían dedicarse a ello. Lo sustituí *in extremis* un texto de Giorgio Manganelli.

Con *El Placer del Viajero*, una novela veneciana, inquietante y macabra, de Ian McEwan, hace su entrada en la colección el después bautizado “British Dream Team”, en aquel entonces, el 82, un puñado de brillantes jóvenes autores con apenas obras publicadas. En la colección “Contraseñas”, en el 80, ya había aparecido su primer libro de cuentos, *Primer Amor, Últimos Ritos*, uno de los mejores debuts que se recuerda en la literatura inglesa en décadas (otro fue *El Libro de Rachel* de Martin Amis, que también apareció en “Contraseñas”). Luego iría apareciendo en la colección toda su obra posterior, con títulos como *El Inocente, Niños en el Tiempo, Amor Perdurable, Amsterdam*, con el que ganó el Booker, o el último, que aparecerá en otoño próximo, *Atonement*.

Los números 22 y 24 corresponden a Patricia Highsmith —*Crímenes Imaginarios* y *El Juego del Escondite*—, mientras que a finales de 1982 comparece una extraordinaria escritora del *deep South*, Eudora Welty, con el que había sido su primer libro de relatos, *Una Cortina de Follaje*, donde el lirismo mágico, por una parte, y el llamado “grotesco sureño”, por otra, brillan con personal intensidad. Después publicamos dos títulos más, *El Corazón de los Ponder* y *Las Manzanas Doradas*, libros acogidos siempre con excelentes reseñas y escasísimas ventas. A veces nos lamentábamos en Frankfurt con su editora inglesa Marion Boyars de sus pocos lectores: “Ganará el Nobel”, me decía siempre. Un día le pregunté, por si tenía fuentes suecas, por qué lo repetía con tanto énfasis: “Es mi candidata”, repuso, “*that’s all*”. Eudora murió hace poco sin el Nobel, pero respetada en su país como una de las grandes escritoras del siglo.

En el mismo viaje a Estados Unidos en el que conocimos Lali y yo a Grace Paley, bajamos luego a Nueva Orleans (imprescindible homenaje a Kennedy Toole) y de ahí, en coche, a Jackson, Mississippi, donde vivía Eudora Welty, altísima, huesudísima, tímida. En una semana, habían estado en su casa un equipo de televisión de Nueva York, un periodista

francés con motivo de la publicación de sus libros en Flammarion, y después nosotros: “¿Qué pasa con usted, miss Welty?”, nos dijo, como incrédula, que le preguntaban sus vecinos. Nos habló con mucho afecto de Richard Ford, a quien conoció de niño, cuando era vecino suyo en Jackson.

El año 1983 se inicia con Gesualdo Bufalino, un escritor publicado por la exquisita editorial siciliana Sellerio: su primera novela *Diceria dell'Untore*, que se convirtió en *Perorata del Apestado* (PN 23), tras serias dudas sobre la traducción nada fácil del título, fue una revelación. Su historia es bien conocida: un ignoto profesor sexagenario escribe unos textos para acompañar un libro de fotografías, la editora, Elvira Sellerio, y su asesor literario, Leonardo Sciascia, detectan un extraordinario talento de escritor, le preguntan si tiene manuscritos en sus cajones... y los tenía a mansalva. Entre ellos, su segunda novela, *Argos el Ciego*, que con *Perorata del Apestado* me parecen no sólo las mejores novelas de autor, sino también de la literatura italiana de las últimas décadas.

Y ahora comparece de nuevo nuestra vieja amiga Grace Paley con sus *Enormes Cambios en el Último Minuto* (PN 24), al que más adelante seguirá su tercer y último libro de cuentos, *Más Tarde, el Mismo Día*. Para muchos lectores, los grandes cuentistas norteamericanos de los 60 en adelante podrían ser estos tres: Donald Barthelme, Grace Paley, Raymond Carver (ampliación del axioma anterior).

Otro extraordinario y atípico escritor italiano, el sardo Salvattore Satta (Adelphi, *again*), un jurista de extraordinario prestigio que, como a escondidas, escribió una obra maestra, *El Día del Juicio* (PN 25). En ella se cuenta la historia de una antigua familia de notarios acomodados en Nuoro, una ciudad que es “un nido de cuervos” en esa isla de “demoniaca tristeza”. Releo en la contraportada: “Detrás de la prosa austera, de la concreción durísima de los hechos, percibimos en estas páginas una continua fiebre visionaria”. Un texto que no recuerdo si lo escribí yo o, más probablemente, fue traducido de la contraportada italiana, que solía redactar el propio Calasso. Satta era uno de esos “casos literarios” con los que los italianos nos sorprenden a menudo, como ha podido verse en este recuento: Wilcock, Manganelli, Brelich, Bufalino y ahora Satta.

Luego siguen *Dúo* (PN 26), una excelente novela corta de Colette, y *Extraños en un Tren* (PN 27), la primera novela de la Highsmith que, como es sabido, llevó al cine con gran éxito Hitchcock y en cuyo guión trabajó, rezongando, Raymond Chandler. *Anyway*, gran novela, gran película.

El polaco Andrzej Kusniewicz es el autor de uno de mis títulos preferidos de aquellos años, *El Rey de las Dos Sicilias* (PN 28). Lo descubrí en Frankfurt, en el stand de Sellerio, lo empecé a leer y me quedé deslumbrado; le pregunté a Enzo Sellerio por los derechos, y éste, muy complacido y complaciente, me llevó a conocer a la agente polaca para pedir una opción. Lo terminé entusiasmado, y lo publicamos, al igual que otra novela suya, *La Lección de Lengua Muerta*. Como anécdota, cuando conocí a Álvaro Mutis en México, en casa de Alejandro Rossi, me saludó con su mejor vozarrón: “¡Te estaré para siempre agradecido por haber publicado *El Rey de las Dos Sicilias!*”

Jean Rhys, una de las escritoras más singulares de la literatura británica, quebradiza y quebrada y a la vez indestructible, comparece por primera vez en la colección con el libro de relatos *Los Tigres Son Más Hermosos* (PN 29) —hipótesis de trabajo: las personas respetables son más feroces que los tigres... y desde luego menos hermosas—, al que seguirán más adelante *Ancho Mar de los Sargazos*, la novela de su *revival* que la sacó del olvido, y *Después de Dejar al Señor Mackenzie*.

Y con *Tras los Pasos de Ripley* (PN 30), en la primavera del 83, termina este repaso de los 30 primeros títulos de “Panorama de Narrativas”, en los dos primeros años de su existencia.

Resulta patente la prioridad de la literatura anglosajona, seguida de la italiana, francesa y alemana, y con un título de lengua más exótica, el polaco; una tónica que se prolongará de forma similar a lo largo de los años, con una diferencia en los últimos tiempos, el aumento de autores franceses y un bajón italiano. (En los años 80, “Panorama de Narrativas” compitió con nuestra colección “Contraseñas”, muy activa en esa década —con sus Tom Sharpe, Tom Wolfe, Kurt Vonnegut, Douglas Adams, más Bukowski, y tantos otros— y que luego siguió más en sordina.)

Los títulos de “Panorama de Narrativas”, de extraordinaria calidad literaria todos ellos, resultaron a menudo minoritarios, pero fueron propulsados por *La Conjura de los Necios* y las siete novelas de Patricia Highsmith, que tanto facilitaron la buena marcha de la colección y mejoraron las finanzas de la editorial. Y debido a ello, en plena euforia, decidí, literalmente de un día para otro, convocar un premio de novela que inauguraría una nueva colección, “Narrativas Hispánicas”, que se inició en diciembre de 1983. □

EL PROFESOR IRIARTE

Alfredo Bryce Echenique

Feliciano Iriarte pertenecía a esa desgraciada categoría de maestros a las que ningún alumno le decía profesor sino “profe”, por esas cosas de la vida en el Perú de los años cincuenta, en que las cosas estaban claras, las cholitas eran bonitas, y nadie quería imaginarse siquiera lo pluriétnica y pluricultural que podía ser la auténtica realidad nacional.

La gran diferencia entre un profesor y un profe es que a aquél se le respeta dentro y fuera de la sala de clases y dentro y fuera del colegio, mientras que al profe se le mete vicio, se le indisciplina uno, dentro y fuera del aula, e incluso después, ya de regreso a casa, de vuelta del colegio, o sea cuando el pobre hombre ni siquiera está presente. Digamos, pues, que uno es *esencialmente* irrespetuoso con el profe.

Y en el ambiente de colegio bien, de barrio bien, de alumnos bien, con padres económica y socialmente bien, Feliciano Iriarte calificaba para profe, *quintaesencialmente*, pero él como que estaba muy consciente de ello y confiaba en que, con ahínco, con tesón, tarde o temprano iba a escalar, por más que de profe lo tuviera todo —color modesto, uniforme

ALFREDO BRYCE ECHENIQUE. Escritor. Licenciado en Derecho y Doctor en Letras por la Universidad de San Marcos de Lima. Ha enseñado en distintas universidades; entre ellas, la Universidad de Nanterre, la Sorbona, Vincennes y la Universidad de Paul Valéry de Montpellier. Autor de las novelas *Un Mundo para Julius*, *Tantas veces Pedro*, *La Vida Exagerada de Martín Romana*, *No me Esperen en Abril* y *La Amigdalitis de Tarzán*, entre otras, y de las colecciones de cuentos *Magdalena Peruana* y *Guía Triste de París*.

militar de muy baja gradación sin tendencia al alza, y condición de atleta nacional, lo cual en el Perú implica un desamparo institucional tan sólo comparable al amor por la camiseta patria, aunque prácticamente jamás se compita en el extranjero ni contra extranjeros. Se nace entrañablemente atleta peruano, o algo así, y después ya cada uno ve cómo se las arregla, cómo se alimenta, cómo se uniforma, y cómo entrena aunque sea de noche y en la calle.

Feliciano Iriarte era, se deduce, nuestro profesor de educación física, con rigor y disciplina militares, pero nuestro colegio era norteamericano, como lo era también todo el cine que veíamos, y en el mundo en que vivíamos quien no egresaba de West Point como que no era muy militar que digamos, o, por decirlo más clara y explícitamente, nuestros héroes máximos habían muerto todos en la guerra con Chile, en el siglo pasado, y un militar actual de baja gradación, metido en un colegio norteamericano y enseñando educación física, mucho, muchísimo más tenía que ver con un atleta nacional que con un auténtico West Point.

En nuestro colegio norteamericano se le enseñaba a uno a ser primero de la clase, a ser campeón interescolar, a ser un hombre que va a triunfar en la vida y a ser siempre más alto que los profesores y alumnos de los colegios nacionales, desde la más temprana adolescencia. Se mitificaba el *american way of life*, como si en cualquier otro país la gente no quisiera también vivir con gran confort, en una buena casa, con alguno que otro viaje al extranjero y un buen par de automóviles. Y, aunque con todos estos “elementos” ya adquiridos, la verdad es que no sé cómo se la han arreglado los norteamericanos para convertir el *american way of life*, en los Estados Unidos, en la abominación de la desolación.

Pero, digresión aparte, el profesor Feliciano Iriarte no sólo quería transmitirnos educación física sino también algunos ideales que hacen que el hombre pueda ser ejemplar, cívica y moralmente ejemplar, noble, bondadoso y desinteresado en su trato con los demás, incluido él, por cierto. Y nos contaba de sus nocturnos y solitarios entrenamientos con una jabalina, allá en un terreno baldío de Pueblo Libre. Y nos contaba que también él quería triunfar, destacar, pero no a cualquier precio, sino dando siempre el ejemplo. Y constantemente empleaba las palabras *psicología* y *psicólogo*, y también todo podía deberse a un problema psicológico, para él. Y así hasta que nos enteramos de que, además de militar, profe, y atleta nacional, el tal Feliciano Iriarte estudiaba medicina y quería especializarse en psicología, y así, con ahínco, con gran tesón, triunfar también, pero no cueste lo que cueste, sino dándonos a todos el ejemplo ahí, en el colegio, por más que ustedes ahora se rían, se burlen, sí, burlense, nomás, nada de ello impide

que yo tenga mi jabalina y mi filosofía propias. Con la primera batiré algún día un récord y, gracias a la segunda, sé que, si bien una golondrina no hace verano, el verano tampoco existiría sin la primera golondrina.

Tanto ahínco, tan gigantesco tesón, su pasión por la psicología, sus estudios vespertinos, sus esfuerzos al alba y otra vez de noche, con la jabalina, su rigor militar, su excelente estado físico y su mente sana, hicieron que Feliciano Iriarte, como por arte de magia, accediera de golpe y porrazo a la categoría de profesor, y verdaderamente respetable, incluso admirable, casi heroico. Los diarios hablaban de él y él hablaba modélicamente por cuanta radio había por entonces en Lima.

Y, oh hazaña nacional, una tarde hicieron formar al colegio entero ante el balcón de las grandes ocasiones, el de los Discursos Mayúsculos, que hasta entonces ningún peruano había pisado y que llevaba sin usarse desde que el cardenal USA Spellman pasó bendiciendo la guerra de Corea y un poquito también a nosotros. Y habló desde allá arriba con su acento teitano, el padre director, aquella tarde:

—El profesor Feliciano Iriarte, para quien rogamos el más fuerte aplauso jamás escuchado en colegio alguno, va a dirigirles la palabra...

Perdón: el profesor Iriarte, que acaba de batir el récord sudamericano de lanzamiento de jabalina, con homologación y todo, va a dirigirles unas palabras.

—En efecto —asintió, feliz, el profesor y golondrina Feliciano Iriarte, quien más que presente en el balcón de los Grandes Discursos, como que se había encaramado ferozmente en él, para que nunca más lo sacaran de ahí, para que aquello fuera interminable, sublime y para siempre, ya que él, gracias a su tesón, gracias a su ahínco riguroso, auroral, matinal, diario, vespertino, nocturno, no pensaba bajarse de su balcón ni de su récord en el resto de los días de su vida—. Y por eso, jóvenes, alumnos, juventud, peruanos, muchachos compañeros de mi vida, por eso, sí, por eso, antes de empezar a hablarles, quisiera decirles unas cuantas palabras...

Duró más mucho más que su récord el discurso del profesor Feliciano Iriarte, y fue el eterno aguafiestas de Garrido Malo quien llegó con la noticia de que el atleta colombiano no sé cuántos Zaldívar acababa de pulverizar una plusmarca sudamericana de jabalina a la que ni nosotros, ni el pobre Feliciano Iriarte, mucho menos, nos habíamos acostumbrado todavía. O sea que ni siquiera hubo que sacarnos de nuestro asombro y las clases de educación física se tornaron tristes y silenciosas, y, aunque siempre puntual y eficaz, Feliciano Iriarte como que sólo había soñado que estuvo algún día en ese balcón, en ese récord, y en ese verano.

Y nosotros también, profe. □

**EL INCA GARCILASO,
UN INDIO ANTÁRTICO (1539-1616)**

Marta Blanco

INTRODUCCIÓN

Era hijo del conquistador español Garcí Lasso de la Vega Vargas y de Chimpu Ocllo, bautizada Isabel, nieta de Túpac Yupanqui y prima de Atahualpa. Nació en el Cuzco el 12 de abril de 1539. Era de alcurnia por sus dos índoles: de nobles ancestros españoles por parte del padre y de sangre inca por el lado materno. De niño vivía con su madre y su padre en el Cuzco y se educó junto con los hijos mestizos del conquistador Francisco Pizarro, el que tuvo hijos con la hermana de Atahualpa, bautizada Inés y apodada por él “la Pizpita”, por un pájaro de la tierra que se le parecía en la delgadez y agilidad. Pero aún siendo hermana del último Inca nunca contrajo matrimonio con ella. O quizás por lo mismo, pues los indios dieron en llamar Atahualpa a los gallos traídos de España, copiando a los españoles que decían gallina a los cobardes. Lo cual sería un indicio de su mal comportamiento y crueldad, aunque al principio los españoles tradujeran “hualpa” por gallina, error que el Inca se apresura en corregir.

MARTA BLANCO VIDAL. Escritora y periodista. Su novela más reciente es *La Emperadora* (Alfaguara, 2001). Autora de las colecciones de cuentos *Para la Mano Izquierda* (1995) y *Todo es Mentira* (1974), y de las novelas *Maradentro* (1977) y *La Generación de las Hojas* (1966). En 1988 apareció su libro *Entrevistas* (recopilación de sus entrevistas en el diario *El Mercurio*).

Bautizado Gómez Suárez de Figueroa, su educación fue el resultado del entrecruzamiento de dos culturas. Su padre le dio como tutor a don Juan de Alcobaza, “hijodalgo devoto y ejemplar”, quien le enseñó gramática, latín y equitación y sus parientes maternos le enseñaron la historia y la tradición del Tawantinsuyu, el territorio conquistado y ennoblecido por sus antepasados Incas —a muchos de los cuales incluirá al escribir sus *Comentarios Reales*.

Este capitán de la Vega vivía con opulencia. Por carta del Marqués Virrey de Cañete se sabe que hubo un tiempo en que comían en su casa no menos de ciento cincuenta a doscientos camaradas, aparte algunos deudos empobrecidos a los que acogía, poniendo a su disposición cabalgaduras enjaezadas, algún dinero y techo. Era generoso con los indios y solía rebajarles los tributos.

Acaso lo más justo y equitativo para el Inca sea recordar su infancia, que le dio el empuje y la necesidad de contar la historia de la familia real del “Birú”, apodo que terminó en nombre del país, pero que en quechua sólo quiere decir río. Los incas de su parentela iban con frecuencia a visitar a su madre, Chimpu Ocllo, y la numerosa servidumbre indígena lo entretenía en su infancia contándole fábulas. Pero también le hablaban de las vagas hazañas y las remotas expediciones de sus antepasados, los Incas que el imperio español y la cultura occidental apodamos emperadores (lo que es una aproximada traducción del nombre del autócrata que tenía todo el poder en el Tawantinsuyu), y le hablaban de la aparición del dios Viracocha, del ave sagrada *corenque*, de los agüeros, conjuros y secretas hierbas medicinales. Su anciano tío abuelo, el Inca Cusi Huallpa, relataba los hechos invictos de Huayna Cápac. Dos viejos capitanes de su guardia, don Juan Pechuta y don Chauca Rimachi, referían a menudo los misteriosos presagios que anunciaron la caída del Imperio. Y por la noche sus tíos le mostraban la alpaca celeste, cuyos miembros forman la Vía Láctea, y en las manchas de la luna las huellas de los abrazos de la zorra mitológica que se enamoró de la diosa Quilla. Dice el Inca, en el libro II, cap. XXVII de los *Comentarios*: “A mí me la querían mostrar —la vía láctea— diciendo: ‘ves allí la cabeza de la oveja, ves acullá la del cordero mamando, ves el cuerpo, brazos y piernas del uno y del otro’, mas yo no veía las figuras sino las manchas, y debía de ser por no saberlas imaginar”.

Su madre y su tío carnal Francisco Huallpa Túpac recordaban en largas conversaciones junto a él las muertes y persecuciones de los tiempos de Atahualpa, a las que dedica el último capítulo de sus *Comentarios*, pues fue el origen de la pérdida de poder de su rama familiar. Esto le da pie para

reflexionar sobre la ventaja y virtud de la conquista hispana, que en definitiva los habría salvado de un tirano cruel, medio hermano de Huáscar, que dividió el Tawantinsuyu en dos, asentándose con su gente y su ejército en el Cuzco. Garcilaso anduvo toda su larga vida tironeado por lealtades opuestas y contradictorias. Al ver perderse las tradiciones incas por la fuerza torpe que ejercían los españoles tanto en la conversión religiosa como en la expropiación de los bienes materiales y la tierra, buscó mostrar a los incas a la luz de una buena doctrina y mejor filosofía. La ardiente fe cristiana y la salvación eterna que esta procuraba, inculcada desde su infancia, lo hicieron un devoto cristiano que terminó su existencia dedicado a la oración y nombrado clérigo. Pero nos adelantamos.

Cuando aún no había cumplido seis años la guerra civil entre el Virrey Nuñez Vela y Gonzalo Pizarro lo amenazó de muerte pues su padre, dándose cuenta de los giros nefastos de la revuelta impulsada por su amigo de infancia, aunó a muchos españoles que corrieron a Lima a ofrecer sus espadas al Virrey. Gonzalo Pizarro lo supo y cargó su furia sobre el Cuzco, entregando al saqueo de la soldadesca las casas de los comprometidos, los que se ensañaron con la de Garcilaso como organizador del alzamiento, asaltándola y despojándola de todos sus muebles. “Por esto la dejaron de quemar, pero no dejaron en ella cosa que valiese un maravedí ni indio ni india de servicio, que a todos les pusieron pena de muerte si entraran en la casa. Quedaron ocho personas en ella desamparados: mi madre fue la una y una hermana mía y una criada que quiso más el riesgo de que la matasen que negarnos y yo y Juan de Alcobaza mi ayo y su hijo Diego de Alcobaza y un hermano suyo y una india de servicio que tampoco quiso negar a su señor”, cuenta el Inca en el libro IV, cap. X. de los *Comentarios*.

Algunos jefes amigos los defendieron durante los ocho meses que duró el sitio. Al principio pasaron hambre pero durante un apaciguamiento de las luchas el cacique don García Pauqui logró hacerles llegar en dos noches cincuenta fanegas de maíz, lo único que tuvieron por comida durante el asedio. La casa era un regalo de Gonzalo Pizarro a Garcilaso, efectuado en 1543. Había pertenecido al almagrista Oñate y a la muerte del revolucionario pasó a su poder. Un año después de la Vega se batía contra su compadre y el temido capitán Bachicao casi destruye la casa del rebelde a cañonazos.

Pero las guerras civiles de las tierras nuevas solían esfumarse por conveniencias mutuas de las partes. En el aislado mundo americano ello resultaba la más de las veces ventajoso. Los españoles eran pocos, los indios, muchos. Mejor era lo malo conocido que lo bueno por conocer, se

decían, buscando cómo excusar al amigo convertido en adversario. Y así, aunque el capitán de la Vega se batió contra su amigo en el Alto Perú, a su regreso fue nombrado por la Audiencia corregidor y justicia mayor del Cuzco. Se cuenta que de la Vega aplacó las iras de Gonzalo al entregarle su propio caballo cuando le mataron el suyo en plena batalla.

A su regreso, Garci Lasso pasó algunos años dedicados a la administración y gobierno de la ciudad, pero Chimpu Ocello tuvo que regresar donde sus parientes cuando el capitán, a los cincuenta años, decidió que había llegado la hora de casarse. Los conquistadores podían multiplicarse cuanto quisieran con las mujeres indias, pero debían casarse y dejar su herencia a mujer e hijos españoles y ayudar así a poblar de españoles ibéricos el nuevo imperio. Elige a doña Luisa Martel de los Ríos y Lasso de Mendoza, quien le dará dos hijas. Garcilaso siguió viviendo con su padre y un tiempo después este le cedió una *chácara* de coca llamada Havisca en Paucartambo. Garcilaso visitaba a su madre y a su hermana a menudo, pero la huella del rechazo nunca se le borró.

Viajó extensamente por el Perú y en 1559, a la muerte de su padre, partió a España a estudiar, donde busca a sus parientes paternos, averigua sobre los bienes que ha heredado, solicita un puesto en la corte y al no conseguirlo, se dedica a la carrera de las armas; gana el título de Capitán de su Majestad combatiendo en la guerra contra los moros en las Alpujarras y hace campaña en Italia, donde se hace un ferviente de la obra de León Hebreo. De regreso se consagra a la vida religiosa y al estudio. Frecuenta los círculos humanistas en Sevilla, Montilla y Córdoba. Se dedica al recogimiento espiritual y al estudio. La vida literaria de Garcilaso comienza después de los cincuenta años.

En 1562 conoce en Madrid a Bartolomé de las Casas y a Hernando Pizarro. El tiempo transcurrido lo va obligando a cavilar sobre América, no sólo por su descontento al no conseguir de la corte el trato esperado sino por su propia experiencia de mestizo. El padre Las Casas, campeón de los indios y opositor de las conversiones por la fuerza y las guerras de dominación, pide al monarca una ley que proteja a los indios del exterminio, la esclavitud y la pobreza. Pasará su vida escribiendo a la corte y a los obispos, azuzando a la justicia y a la caridad, con el corazón henchido de dolor y vergüenza, apuntalando sus ideas con una de las lenguas más agudas de España. Este encuentro con el cura más alzado que jamás anduviera por las Indias Occidentales de seguro influyó para que Garcilaso pensara en escribir la verdadera historia de los Incas.

Pero América queda lejos. En 1571 fallece su madre, la palla Isabel, en el Cuzco, pero recibe la noticia recién en 1574. En 1587, el mismo año en que Cavendish se apodera en California del galeón de Manila, es nombrado procurador por el cabildo de Montilla, y en 1588 nace su hijo Diego de Vargas, hijo de Beatriz de Vega. Nueve años más tarde, en 1597, aunque no se sabe con certeza si el Inca recibió las órdenes mayores, aparece por primera vez como “clérigo” en una escritura.

Su relato de la exploración de la Florida, así como los *Comentarios*, ambos muy directos, uno por venirle de su familia materna, el otro por habérselo contado dos soldados que acompañaron a De Soto, son testimonios casi periodísticos de esa exagerada realidad que fue la conquista del (mal o bien) llamado Nuevo Mundo. Y aunque nadie podría discutir que “a Castilla y a León nuevo mundo dio Colón”, la historia que relata el Inca es la de las diversidades de ese mundo forzado a la fusión. En los *Comentarios Reales*, texto que excede lo propiamente biográfico y sin embargo se afianza en la memoria familiar y en la tradición andina del Tawantinsuyu, el Inca anuda dos culturas, dos modos, dos ídoles que de pronto coinciden en el espacio y en el tiempo. Impulsado por la nostalgia de la infancia y el recuerdo de esa realidad que ve esfumarse, al tomar conciencia de que jamás regresará al Perú, escribe los *Comentarios Reales* cercano a cumplir sesenta años, los que se publican en Lisboa en 1609.

Es conmovedor en el Inca su afán de “cristiano nuevo”. Sin saberlo, acaso sin voluntad expresa, arma un andamio de justificaciones y puebla de razones los hechos tanto míticos como históricos de los Incas, con el fin de dar un sentido cristiano a su pueblo materno, una justificación en la economía de la Creación a esos pueblos de América que rehúsa llamar bárbaros, refiriéndose siempre a ellos como “gentiles”, en lo que quizás haya seguido a san Agustín, pues desea salvaguardar a los Incas de los crímenes con que se toparon los españoles en las tierras nuevas, dándose maña en demostrar que jamás practicaron la antropofagia, que conquistaron a otros pueblos para civilizarlos, que dominaron con justicia y que nunca practicaron ritos sanguinarios ni menos sacrificios humanos.

Pero ello no es todo. Su relato abunda en costumbres, diálogos directos y precisas descripciones de la flora y fauna andinas, de su geografía áspera, cambiante, violenta, dándonos una de las primeras miradas no atónitas sobre el pueblo quechua. Señala el hábito de mascar coca de los indios andinos como un poder extraordinario de la naturaleza para ayudar a

los hombres, y no ve en ello más que el uso de la farmacia natural de que disponían. La bola de coca que los indios mantenían en la boca mientras cruzaban distancias y alturas inimaginables los dotaba de una resistencia física que un europeo hubiera atribuido a milagro o a intervención del demonio. Reconoce sus extraordinarias propiedades, pero las acepta casi poéticamente, pues el misterio de la farmacia andina es cosa corriente para él. Apenas si pareciera decirnos, con Diego Hurtado de Mendoza, “*A aquel árbol que mueve la hoja / Algo se le antoja*”.

Casi obstinado en mostrar equidad de juicio, sus españoles no están libres de culpa. Pero no excusa de su brava ignorancia a los incas, en quienes reconoce carencia de pensamiento filosófico, de mentalidad científica, y se duele de que no logran inventar la rueda.

Llegado a España, pasa algunos años sirviendo al rey, guerreando en las Alpujarras contra los moros y haciendo campaña en Italia. Logra ascender a capitán y regresa al sur de España. Reside en Sevilla, en Córdoba, en Montilla, donde se dedica a la vida intelectual y religiosa. De pronto, después de haber dedicado años a la guerra y de haber aprendido el toscano —dialecto que dio origen al italiano moderno, en el cual el Dante insistió en escribir su *Comedia*, pues quería que la leyeran “hasta las lavanderas”—, el Inca Garcilaso descubre el peso de la nostalgia por su niñez en el Cuzco. Acaso lo impulsó el encuentro con tantos españoles que regresaban de las Indias, revolucionados con las injusticias que allá se cometían, furiosos con la corona que autorizaba esos excesos, o alguna vez se topó con los grandes capitanes que volvían a su tierra natal ensoberbecidos, enriquecidos, llevando loros y oro y hasta un indio que les hacía de escudero. O quizás la sospecha le entró el escuchar la portentosa narración de los soldados de De Soto en su lucha con la naturaleza y con los indios, el exterminio de unos por otros, aunque a veces los indios les dejaban comida, pero otras los mataban atravesándolos con sus mortales flechas desde la impenetrable floresta. Por esto o por aquello, Garcilaso decide que va a contar América.

Como la Mistral cuando escribe “*se nos va todo, se nos va todo*”, Garcilaso ha de haber sentido la fuga, el galope interior del olvido entreverándose con el recuerdo en las noches cordobesas o sevillanas en que su otra patria, casi una sombra, irrumpe y lo interrumpe, desvelándolo. Viva y astuta, la memoria. Mordiente como un ácido en el sueño, invisible murmullo al despertar. El Inca sabe que lo acecha el olvido. Todo lo que ha dejado

en el Perú desaparecerá, como ya se anunciaba en la destrucción de las casas del Cuzco y en los relatos del tesoro de Atahualpa, que corrió el peor de los destinos de un botín compuesto sólo de obras de arte, de bellas esculturas y láminas de oro que cubrían las paredes de los templos, de animales labrados en plata trepando por los muros. De vasos de oro. De llamas y vicuñas y anacondas fundidos con maestría y precisión en el tamaño natural de su especie. Todo aquello que había constituido la savia de los suyos, la adoración y la reverencia al Sol, el dios de los Incas, sus costumbres y creencias, desaparecía en la destrucción despertada por su misma abundancia.

De las piezas de oro entregadas para liberar a Atahualpa muy pocas se salvaron de las llamas. Todos los objetos de oro recogidos a lo largo y ancho del Incanato para pagar el rescate, la pieza llena de oro que Atahualpa ofreció por su libertad, que chasquis y servidores fueron trayendo desde las cuatro esquinas del Tawantinsuyu en objetos elaborados para los templos del Sol y los palacios de los reyes Incas, fue fundido para enviar lingotes al rey de España o dividirlo entre los que estuvieron en Cajamarca. No hubo sentido alguno de humanidad en este aspecto de la conquista. Ni siquiera hubo curiosidad. Simplemente no vieron lo que sus ojos contemplaban. Estaban sellados a machote para la experiencia de un mundo tan demasiado diferente en su semejanza. Porque no se encontraron con hombres cinocéfalos, con cara de perro, ni con eróticas amazonas, no encontraron sirenas ni animales de los anunciados en el bestiario mitológico medieval. Sólo la mansedumbre de las vicuñas y alpacas, de las llamas, la actitud hierática de los indios, las enormes montañas de piedras de colores vibrantes, esas cordilleras infranqueables que impedían la marcha de a caballo, entre cuyas laderas resultaba imposible respirar. Y todo esto bañado en oro amarillo y rojizo, en la abundancia más grande que jamás habían visto.

Imagino al Inca sentado a su escritorio, escribiendo la historia de sus antepasados, no sólo porque eran sus parientes sino porque sintió la necesidad de preservar de la extinción un mundo camino del olvido. No hay origen puntual para una escritura, sólo la vocación narrativa, la fuerza de un instinto que obliga a seguir una huella metida al fondo del armario donde guardamos las cosas que no sabemos si nos servirán, seguros, eso sí, de que son imprescindibles.

Los *Comentarios Reales* provienen de ese fondo que llamamos cerebro, emoción, inconsciente. No se escribe desde lo que no se conoce. Argumento que le da al Inca su argumento. Esos años forjan al escritor, la niñez

recobrada lo desempaca, obligándolo a caminar por la intrincada huella de sus recuerdos.

Supongo que de alguna manera todos somos plagiarios. El Inca escribe lo que ha escuchado, lo que ha visto, se dilata explicando las cosas desconocidas en Europa, afirmándose en un lenguaje que respandece en su escritura renacentista con libertad de culto indiana. Cuenta con la naturalidad del nacido y criado en esas tierras, pero desde una educación hispana y mestiza. Es el primer asomo de la lengua castellana mechada de palabras indias que apuntan a lo desconocido, lengua en ebullición por el injerto sorpresivo, exportación no tradicional más relumbrante y benéfica que el oro que ha dejado a Europa boquiabierto y henchida, abotagada por la riqueza fulminante que le ha caído encima. Esto lo ve y apunta el Inca, que es buen observador.

El mestizo de lenguas defiende su lengua india con fervor. Se queja de las traducciones, de la confusión que provoca un término mal empleado. Y son muchos. Se da maña en aclarar el asunto. Empeñado en la salvación de su raza en el orden de la Creación, católico de los tiempos de la Contrarreforma, cuando la Inquisición acecha, está anclado en su tiempo y en su propia amalgama de español y de Inca. Pero es en el lenguaje donde se afina. Hay momentos en que se lo puede sentir echando el lazo a la lengua para encerrar en ella de manera comprensible todo lo que su tierra y su gente significan en el mundo. Deja en claro que han estado sobre la tierra desde mucho antes que llegaran los españoles. Por eso inicia sus *Comentarios* con la mitología inca, con el primer Inka que se dio a conocer como hijo del sol.

Cuando comienza a escribir, elige la prodigiosa historia que le cuentan dos sobrevivientes de la malhadada aventura de Hernando de Soto a la Florida. Ve en ella el fondo mítico y noble de la conquista. Caballero—hombre de a caballo— y buen espadachín, soldado del rey de España, no es menos inca por ello y acaso la codicia española sea uno de los rasgos de la raza paterna que menos comprendió.

Raúl Porras Barrenechea lo considera apesadumbrado y doliente. El indio es melancólico, dice. Ese pueblo desposeído como por ensalmo de sus dioses y sus creencias, de su mundo, el Tawantinsuyu, acaso no fuera tan triste como lo fue después del derrumbe. Ese mundo de cuatro esquinas, de cuatro puntos y analogías que los Incas controlaron y expandieron, incluyendo a muchos pueblos en su dominio, no sólo a los quechuas, se

desploma en la plaza de Cajamarca cuando ocurre el primer encuentro de Pizarro y Atahualpa. ¿O sería el encuentro de dos religiones? Hierático, llevado en su anda de oro por veinticuatro nobles, el Inca de borla roja sobre la frente lanza lejos la Biblia que le alcanza el obispo Valverde. No sabe el Inca qué es un libro. Menos El Libro. Los españoles vigilaban cualquier signo de paganismo o irreverencia, bastó el gesto de dignidad mal interpretado para que los soldados escondidos tras los muros se lanzaran al asalto. Al Dios cristiano representado en la Biblia nadie lo lanza lejos. Al descendiente del Sol, su dios para los incas, nadie podía tocarlo. Al rozar su brazo, Valverde lo ha ofendido. Al lanzar la Biblia lejos, Atahualpa ha cometido perjurio. El fin del Tawantinsuyu tiene su origen en estos dos gestos incomprendidos. Este desencuentro cultural será el paradigma de la controversia que arrasará con los pueblos americanos, dejándolos a la sombra de su antigua grandeza.

El Cuzco guardaba entre los restos quemados y medio derruidos de la ciudad un aire de mescolanza de arquitecturas y creencias. Pero a los castellanos no los sorprendía, acostumbrados a las creaciones mudéjares. Los indios conservaban sus vestidos, sus divisas particulares y extrañas, sus diversos tocados según la región o provincia de dónde procedían. Los de sangre inca, empobrecidos, convertidos a la fe cristiana, llevaban los listados mantos de suaves telas de vicuña y vizcacha. Todavía celebraban las fiestas mayores de su religión en el Citua, y corrían blandiendo las lanzas, pero las antiguas fiestas de los ritos solares habían perdido el sentido y la esencia. Cuenta el Inca en el libro VII, cap. VIII: “Acuérdome que otro día vi un pancucu en el arroyo que corre por medio de la plaza [...] Aquel hacho echaron dentro de la ciudad [...] porque ya no se hacía la fiesta con la solemnidad [...] que en el tiempo de sus Reyes; no se hacía por desterrar los males, que ya se iban desengañando, sino en recordación de los tiempos pasados”.

El caserío primitivo había sido derruido por los soldados de Manco Cápac, quienes no respetaron sino los cuatro palacios reales: Collcampata, Quishuarcancha, Amarucancha, con su torre delantera y Casana con el estanco sagrado, unida a la Yachahuasi de los Amautas; y además el templo de Coricancha y el convento de las vírgenes o Acllahuasi. Los españoles comenzaban a derruir estos edificios salvados de los estragos del asedio, pero quedaban en el resto de la ciudad, indemnes del incendio y el cerco, recios muros de sillería. En esta mezcla de estilos y creencias creció Garcilaso, el mestizo escritor. En medio de la baraúnda y los olores, de las guerras civiles y las procesiones. Nunca olvidaría su niñez en el Cuzco.

Mucho después Rainier María Rilke lo dirá con fina sagacidad poética: “*La patria es la infancia*”. El Inca echó siempre de menos. Todo lo echó de menos. Lamenta que en su huerto de Montilla no se dé el lúcumo, y quizás qué querría decirnos con esto sino que estaba solo y se estaba volviendo viejo y andaba metido entre ofensas y pobrezas, aunque hay testimonio de que pagó a Luis de Góngora una buena cantidad por unos títulos. No era ni tan pobre, ni fue tan ofendido, sugiero. Era un peruano entristecido lejos de su tierra, a quien la nostalgia le debilitaba el ánimo.

Y es que la memoria es hija del recuerdo y este, de los cinco sentidos. Pero no es bodega, la memoria. Antes de almacenar, clasifica, ordena, elige. Así escribió el Inca. Seleccionando cincuenta años después, en otro lugar, veladas ya las precisiones, extrayendo desde las profundidades de la emoción el recuerdo. No hay que acecharlo (como harán hasta hoy tantos eruditos) por la inexactitud o sus afanes de reivindicación. Su testimonio es una crónica del Cuarto Mundo que era América cuando no se llamaba aún América. Pero existía. Respiraba. Cantaba. Era un todo en sí mismo, ensimismado y no por ello menos válido. Además, están los *quipus*, que merecen comentario aparte, pues la escritura en nudos, amarras y cuerdas es uno de los logros culturales más expeditos y funcionales de todas las culturas no alfabéticas. Y quizás le dé alcance, en muchos matices y capacidades, al ábaco chino sumado al alfabeto. No es fácil aceptar como premisa de América aquello de la cultura oral. Si bien Levi-Strauss lo propone en su afán de mantener a América en esta clasificación, Derrida desarma el concepto. Pero el *quipu* lo desarma mejor. La tradición oral no se ajusta exactamente a la tradición aristocrática, de elite, que fue la historia de los Incas. Porque no guardaron la historia del pueblo sino la de la familia real. Los *quipucamayos* eran entrenados en la profesión de recitar las historias de cada rama familiar. Se cantaban en todas las fiestas, en los entierros de los Incas, en largas fiestas anuales para celebrar las cosechas y contar los animales. Los *quipucamayos* heredaban la tradición de sus mayores. Ello es una interpretación a la vez que un recitado. Los quipus podían dar datos más precisos, se le agregaban hilos, los colores significaban muchas cosas, les colgaban “caracoles mariscos”, piedrecillas, juncos, y cada cosa quería decir algo. Es un sistema mnemotécnico que escapa a la mera recitación y no se limita a guardar cuentas.

Para los indios americanos, aquellos a quienes los europeos apodarán “el buen salvaje”, es el fin del tiempo propio. Han entrado por un golpe de historia a formar parte de la historia. Y, como bien le cuentan sus tíos

Incas entre sollozos, “trocósenos el reinar en vasallaje”. Ya resuena Vallejo en Garcilaso.

La Florida del Inca, como se conoce la *Historia del Adelantado Hernando de Soto, Gobernador y Capitán General de la Florida y de otros Heroicos Caballeros Españoles e Indios*, refiere la aventura del Adelantado cuando sale el 6 de abril de 1538 desde San Lúcar de Barrameda, España, con provisiones del rey para descubrir la Florida. Ha reunido 950 hombres en siete naos, galeones, carabelas y bergantines para ir en busca de la fortuna que otros ya han encontrado. Está pensando en Hernán Cortés y en Francisco Pizarro, en la riqueza y gloria que han merecido por su hallazgo de los imperios de Moctezuma y Atahualpa, en México y Perú. Pero va también en busca de la fuente de la eterna juventud, aquella mítica agua de inmortalidad que le costó la vida a Ponce de León. Esa agua de inmortalidad que recibiría Garcilaso de la Vega, si alguno.

El siglo XVI español, el Siglo de Oro, fue en verdad el siglo del oro americano. Cuantas batallas dio y ganó este oro de las tierras nuevas. Había tanto que parecía inagotable. Los indios no lo usaron jamás para trueque o moneda, y más valor asignaron a uno de esos cuadrúpedos extraños que los españoles montaban que al metal amarillo o rojizo tan codiciado por los extranjeros. Se puede decir que en ese siglo de descubrimientos mutuos al español le sobraron sorpresas sanguinarias en los ritos solares y fertilizadores de la tierra, los ritos de sacrificio y ofrenda humana que veían por doquier, y a los indios les espantaron el alma las casas flotantes, los cañones que escupían bolas de hierro y mataban a distancia. Pero la codicia —esa tan descrita *codicia*— es lo que más los desconcierta.

Esta crónica refiere las aventuras y desventuras de los españoles en ánimo de conquista. Hernando de Soto muere en la Florida. Es el siglo de la gloria descubridora. Hace apenas 47 años que Cristóbal Colón llegó a Guanahaní y creyó haber llegado a la India. De ahí lo de indios. Es largo de resumir, pero la idea del descubrimiento es como “el sol que no se pone” en los dominios del rey de España. No habrá ocaso para el encuentro. Habrán de aprender a vivir juntos. En el largo ensayo de convivencia que inaugura, se desangra España de su gente que corre a América a buscar fortuna; se desangra América de sus materias, del oro y la plata que fluyen a España. Creencias y culturas desconcertadas se miran las unas y la otra. Es la conquista.

En 1556 abdica Carlos V. Felipe II se convierte en rey de España. En 1558 se fundan Cañete, Concepción y Osorno en Chile.

Y en 1560, el 20 de enero, sale el Inca rumbo a España. No regresará jamás al Perú.

Garcilaso de la Vega decía de sí mismo “yo soy un indio antártico”, echando una mirada nostálgica sobre su pueblo y su cultura, a la que supo condenada a estrangularse con el cordón umbilical que España le enroscó al cuello. Y fue en España donde Garcilaso se definió a sí mismo con la carga genética de la raza materna (aquello de indio, aquello de antártico). Había nacido español por bula y conquista, pero el apodo que se da es indicio de la inquietud que lo acometió en España por su nacimiento ultramarino y su condición de mestizo, no menos que por la paradoja del sustantivo que nos define hasta hoy. Indio. Que viene de la India. La contradicción que le agrega el adjetivo antártico refleja la ironía con que se ha bautizado. Cómo y cuándo descubriría el Inca que en España no bastaba ser hijo de una princesa inca, nieta de Túpac Yupanqui y de un honorable capitán español. La mezcla siempre le restaría *iberidad*. Fuerza es deducir que no escogió su apodo al azar y dio en usarlo sumido en la zozobra de precisión y bautismo que acometería a los indios del siglo XVI y XVII frente al desconcierto que su existencia despertaba en el mundo. La misma imprecisión algo desdenosa, por lo demás, reflejada en los términos *sudaca*, *wetback*, *other*, que aún hoy propinan a los americanos hispanoparlantes los habitantes de otros espacios geográficos.

Al decir “yo soy un indio antártico” nos revela cuán comprometida estaba su esencia, su existencia, en el relato que nos dejó sobre sus ancestros, la mitología de fundación de su pueblo y de su casta, la historia aún incontada de una América desconocida en Europa

Los textos que componen esta selección, por definición incompleta y arbitraria, son en su mayoría testimonios directos, lo que el Inca vio y escuchó, a la manera de Bernal Díaz del Castillo en México. Hay capítulos en que la ingenuidad edénica del mundo nuevo se mezcla sin pudor con hechos muy abstrusos para nosotros, como la procesión de las momias de los Incas. Y en otros delata la emoción de un hombre describiendo su familia y su tierra, sus creencias, frente a unos perfectos desconocidos. No debe haber sido muy diferente la descripción que hizo Marco Polo de Venecia al Gran Khan, intentando explicarle cómo era la ciudad flotante donde había nacido. Su esmero en el detalle, su ironía, su esperanza de que las cosas terminarán bien, se advierte en las anécdotas que revelan la circularidad de la existencia humana.

Creo en el poder narrativo de la anécdota y por ello destaco la historia de Pedro Serrano. Adelantándose casi dos siglos a Daniel Defoe y su Robinson Crusoe, el Inca nos regala un náufrago pasmoso, un solitario que depende de su humano ingenio para sobrevivir. La historia del náufrago español es la lucha eterna del hombre con el medio, la capacidad humana de vencer a los elementos y al miedo. Y la esperanza, que no lo abandona. Cuando lo rescata un buque ballenero, su cuerpo se había cubierto de pelo y semejaba una cabra salvaje. Tan salvaje, que los marineros que reman hacia él huyen despavoridos creyendo que es el diablo. Pero él entró en el mar como un descabalado, gritando a voz en cuello el Credo en un castellano macarrónico y gutural hasta convencerlos de que era un cristiano y, más encima, español. Entonces retrocedieron a buscarlo y lo llevaron de regreso a Europa, donde tuvo que viajar hasta Alemania a ver al rey Carlos V. Hasta no verlo rehusó cortarse la barba, en la que dormía completamente envuelto.

Si intentamos reflexionar sobre un escritor en el mundo, es saludable descifrar el proceso de identificación de sí mismo que llevó a cabo, pues este ejercicio de sensibilidad y memoria, de razonamiento, está vinculado a la obra de todo escritor. No hay manera de escapar a los sueños, a los invertebrados deseos de hundirnos en nosotros mismos para saber qué somos y de dónde venimos. Y más aún en el caso del autor de los *Comentarios Reales*, esa precisa y acotada memoria de la ascendencia *inka* del Inca, donde relata la gloria y la extinción de la casa reinante del Cuzco.

Quizás nada precisa con más luz la contradicción del ser hispanoamericano que el apodo que se dio el Inca en Andalucía. *Indio antártico*, en su sentido literario, es un acertado contraste. Pero su substancia revela un profundo *oxímoron*, término que en rigor sólo podría aplicarse a una figura de expresión. Desviémonos, entonces, un poco del rigor. Y es que no le resultó tan fácil ser Garcilaso al Inca, ni Inca a Garcilaso.

Esa labilidad del “estar siendo”, ese estado permanente de gerundio vital, la extraña idea que finalmente lo alcanza de ser considerado una alianza exótica, casi ilegítima, del hombre con el mundo, obligaron al Inca a hacerse de dos almas. El alma hispana, el alma indiana. Y en el tratar de juntarlas sin desmedro, tarea que se impone en España sin renegar de ninguna de sus sangres, el Inca se hace el escritor que es.

No teme mostrar la ingenuidad de los indios, la ignorancia, pero defiende con hidalguía de español el orden, la agricultura, la farmacopea, la

familia, el afecto y la justicia de los Incas, no menos que sus alcances y progresos en materias tan diversas, como “la puente de mimbre”, los caminos, el seguro trabajo para todos, la protección que da a los ancianos, a las viudas, los silos donde guardan alimento para repartir en caso de hambrunas, la extraordinaria red de regadío del altiplano, sus frutos, sus granos, sus novedades. Qué poco teme celebrar materias y animales desconocidos en Europa como la quínoa y la lúcuma, el ají y la vicuña, la alpaca y la llama.

A la vez, se duele —aunque intenta dar razones que hoy llamaríamos antropológicas que disminuyan el impacto— de los matrimonios de los Incas con la propia hermana, y no intenta disimular la extrema autocracia que este ejercía. Pero no deja de contar lo que más horrorizó a los Incas de los recién llegados: la codicia y la crueldad con que exigen de su pueblo no sólo oro, sino que sus mujeres, no sólo tierras sino el trabajo de los indios al servicio de los españoles, la dura esclavitud a que los someten en las minas, y en especial el desprecio, la falta de interés, la total incomprensión de las costumbres, la lengua, los valores, y tradiciones de su pueblo.

El Inca sintió más que muchos y antes que nadie la semilla de contradicción que rige los destinos de los hispanoamericanos con tanta precisión como un *gnomon* marca las horas.

Cristóbal Colón, *in pectore*, llegó a la India milenaria navegando por el oeste. Creyó haber demostrado que era posible circunvalar la Tierra y murió muy convencido de una hazaña que no había cometido. Con esta certeza se engendró el *novis* histórico, se tejó el ordenamiento histórico de América, que así se convirtió en la víctima propicia de los discursos trascendentes en que el hombre se empeña a fuerza de razón, de doctrina y de fe. Pero los indios americanos también sufrieron una expoliación severa y continua de sus riquezas naturales, la destrucción de su patrimonio y de sus familias, la pérdida, en síntesis, de toda identidad posible. Tuvieron que configurarse otra para sobrevivir. De alguna manera, los americanos de habla española aún andamos en eso.

Las iras y apostólicas manifestaciones de rechazo de un Luis de Valdivia o un Bartolomé de las Casas, de Motolinía y Sahagún frente a la política de colonización y el trato otorgado a los vasallos americanos, no sólo en materia de mercedes y encomiendas, bautismos masivos, cabezas trocadas y servicio de yanaconas, sino en el desprecio español por las culturas con que se toparon, no lograron frenar la profundidad de la incomprensión hispana frente a ese *mundo nuevo* que se desplegaba ante ellos, al

que se dieron maña en interpretar como una conclusión más que un hallazgo.

Ese mundo nuevo no era tan nuevo. Recibía de los Incas el nombre de Tawantinsuyu. Así llamaban al reino inca gobernado por el Hijo del Sol, el más vasto imperio que encontraron los europeos en el Cuarto Mundo, y el que más profundo efecto ha tenido sobre el pensamiento político mundial. Tawantinsuyu —que significa cuatro distritos en quechua o runasimi, la lengua inca que hoy hablan varios millones de andinos— se extendía a lo largo de los Andes desde la frontera con los reinos chibchas en el norte hasta Tucumán y Talca en lo que es hoy Argentina y Chile en el sur. Los nombres en quechua, reconocibles por componentes típicos como *pampa* (llanura), *mayu* (río) y *cocha* (lago) destacan en toponimias de cerros y ríos, en nombres varios de lugares y gentes diversas.

La anatomía del Tawantinsuyu se ha analizado en varios textos indígenas en quechua y español provocados por la invasión de Pizarro y se advierte en los relatos y canciones quechuas; se representa como un gran cuerpo del cual la frente está en Quito (Ecuador), el ombligo en Cuzco (Perú) —significado de este nombre en quechua— y el sexo en el lago Titicaca (Bolivia). El relato antiguo más sistemático que existe no es, sin embargo, el de Garcilaso sino el de Guamán Poma (“Águila Puma”) de Ayala, autor indígena, en una carta de 1.179 páginas enviada a Felipe III de España, cuyo título es *Nueva Corónica y Buen Gobierno*; el buen gobierno era la práctica inca que Guamán Poma deseaba restaurar en el Perú.

Los eruditos han descubierto inexactitudes históricas en los *Comentarios Reales*. Pero si la memoria es una selección más que una acumulación, una elección inconsciente de lo recordable para guardarlo en la caja negra del cerebro humano, entonces el Inca escribió tal como escribió Homero, desde donde nacen las mitologías y se asienta la voluntad de los pueblos de prevalecer como unidad en la reminiscencia. Escribió desde ese fondo donde se guarda la historia de los hombres que llamamos cultura. Pero aunque escribió desde la memoria más aún escribió desde la escritura, que se inventa a sí misma a medida que surge. Y es que la escritura, como los seres humanos, es —sobre todo— imaginación y cambio, igualdad en la diferencia, pues aunque somos de la misma substancia, algo individual y exclusivo salta desde la palabra, demostrando que cada uno la prende y comprende a su manera, irreproducible y personal.

El 22 de abril de 1616 muere el Inca Garcilaso, a los setenta y siete años de edad. Está enterrado en la mezquita de Córdoba, convertida después de la expulsión de los moros en iglesia católica. Ese mismo año

Galileo Galilei es llamado por la Inquisición a refutar su teoría heliocéntrica, so pena de ir a prisión o morir quemado. Olía a sacrilegio decir que el Sol es inmutable e inmóvil, mientras la Tierra gira por quizás dónde siempre a su alrededor. Galileo renegó de su opúsculo. Era que no.

Es bien fina ironía que el más notable escritor americano, hijo de la cultura solar y el cristianismo de la contrarreforma, muriera el año en que el Sol, como un gran Inca cósmico, ocupara su posición legítima y original en el centro del universo conocido.

COMENTARIOS REALES*

LIBRO I

(I) 4. La deducción del nombre Perú

Pues hemos de tratar del Perú, será bien digamos aquí cómo se dedujo este nombre, no lo teniendo los indios en su lenguaje; para lo cual es de saber que, habiendo descubierto la Mar del Sur Vasco Núñez de Balboa, caballero natural de Jerez de Badajoz, año de mil y quinientos y trece, que fue el primer español que la descubrió y vio y habiéndole dado los Reyes Católicos título de Adelantado de aquella mar con la conquista y gobierno de los reinos que por ella descubriese, en los pocos años que después de esta merced vivió (hasta que su propio suegro, el gobernador Pedro Arias de Ávila, en lugar de muchas mercedes que había merecido y se le debían por sus hazañas, le cortó la cabeza), tuvo este caballero cuidado de descubrir y saber qué tierra era y cómo se llamaba la que corre de Panamá adelante hacia el sur. Para este efecto hizo tres o cuatro navíos, los cuales, mientras él aderezaba las cosas necesarias para su descubrimiento y conquista, enviaba cada uno de por sí en diversos tiempos del año a descubrir aquella costa. Los navíos, habiendo hecho las diligencias que podían, volvían con la relación de muchas tierras que hay por aquella ribera.

Un navío de éstos subió más que los otros y pasó la línea equinoccial a la parte del sur, y cerca de ella, navegando costa a costa, como se navegaba entonces por aquel viaje, vio un indio que a la boca de un río, de muchos que por toda aquella tierra entran en la mar, estaba pescando. Los españoles del navío, con todo el recato posible, echaron en tierra, lejos de donde el indio estaba, cuatro españoles, grandes corredores y nadadores, para que no se les fuese por tierra ni por agua. Hecha esta diligencia, pasaron con el navío por delante del indio, para que pusiese ojos en él y se descuidase de la celada que le dejaban armada. El indio, viendo en la mar una cosa tan extraña, nunca jamás vista en aquella costa, como era navegar un navío a todas velas, se admiró grandemente y quedó pasmado y abobado, imaginando qué pudiese ser aquello que en la mar veía delante de sí. Y tanto se embebeció y enajenó en este pensamiento, que primero lo tuvieron abrazado los que le iban a prender que él los sintiese llegar, y así lo llevaron al navío con mucha fiesta y regocijo de todos ellos.

Los españoles, habiéndole acariciado porque perdiese el miedo que de verlos con barbas y en diferente traje que el suyo había cobrado, le

* Extractos tomados de los *Comentarios Reales*, por Garcilaso de la Vega, el Inca (México: Porrúa S.A., 1990).

preguntaron por señas y por palabras qué tierra era aquélla y cómo se llamaba. El indio, por los ademanes y meneos que con manos y rostro le hacían (como a un mudo), entendía que le preguntaban mas no entendía lo que le preguntaban y a lo que entendió qué era el preguntarle, respondió a prisa (antes que le hiciesen algún mal) y nombró su propio nombre, diciendo Berú, y añadió otro y dijo Pelú. Quiso decir: “Si me preguntáis cómo me llamo, yo me digo Berú, y si me preguntáis dónde estaba, digo que estaba en el río”. [...] (*Libro I, Cap. 4, pp. 11-12.*)

(I) 8. La descripción del Perú

[...]

Será bien, antes que pasemos adelante, digamos aquí el suceso de Pedro Serrano [que atrás propusimos, porque no esté lejos de su lugar y también porque este capítulo no sea tan corto]. Pedro Serrano salió a nado a aquella isla desierta que antes de él no tenía nombre, la cual, como él decía, tenía dos leguas en contorno; casi lo mismo dice la carta de marea, porque pinta tres islas muy pequeñas, con muchos bajíos a la redonda, y la misma figura le da a la que llaman Serranilla, que son cinco isletas pequeñas con muchos más bajíos que la Serrana, y en todo aquel paraje los hay, por lo cual huyen los navíos de ellos, por caer en peligro.

A Pedro Serrano le cupo en suerte perderse en ellos y llegar nadando a la isla, donde se halló desconsoladísimo, porque no halló en ella agua ni leña ni aun yerba que poder pacer, ni otra cosa alguna con que entretener la vida mientras pasase algún navío que de allí lo sacase, para que no pereciese de hambre y de sed, que le parecían muerte más cruel que haber muerto ahogado, porque es más breve. Así pasó la primera noche llorando su desventura, tan afligido como se puede imaginar que estaría un hombre puesto en tal extremo. Luego que amaneció, volvió a pasear la isla; halló algún marisco que salía de la mar, como son cangrejos, camarones y otras sabandijas, de las cuales cogió las que pudo y se las comió crudas porque no había candela donde asarlas o cocerlas. Así se entretuvo hasta que vio salir tortugas; viéndolas lejos de la mar, arremetió con una de ellas y la volvió de espaldas; lo mismo hizo de todas las que pudo, que para volverse a enderezar son torpes, y sacando un cuchillo que de ordinario solía traer en la cinta, que fue el medio para escapar de la muerte, degolló y bebió la sangre en lugar de agua; lo mismo hizo de las demás; la carne puso al sol para comerla hecha tajos y para desembarazar las conchas, para coger agua en ellas de la llovediza, porque toda aquella región, como es notorio, es muy lluviosa. De esta manera se sustentó los primeros días con matar todas las tortugas que podía, y algunas había tan grandes y mayores que las

mayores adargas, y otras como rodelas y como broqueles, de manera que había de todos tamaños. Con las muy grandes no se podía valer para volverlas de espaldas porque le vencían de fuerzas, y aunque subía sobre ellas para cansarlas y sujetarlas, no le aprovechaba nada, porque con él a cuestas se iban a la mar, de manera que la experiencia le decía a cuáles tortugas había de someter y a cuáles se había de rendir. En las conchas recogió mucha agua, porque algunas había que cabían a dos arrobas y de allí abajo.

Viéndose Pedro Serrano con bastante recaudo para comer y beber, le pareció que si pudiese sacar fuego para siquiera asar la comida, y para hacer ahumadas cuando viese pasar algún navío, que no le faltaría nada. Con esta imaginación, como hombre que había andado por la mar, que cierto los tales en cualquier trabajo hacen mucha ventaja a los demás, dio en buscar un par de guijarros que le sirviesen de pedernal, porque del cuchillo pensaba hacer eslabón, para lo cual, no hallándolos en la isla porque toda ella estaba cubierta de arena muerta, entraba en la mar nadando y se zambullía y en el suelo, con gran diligencia, buscaba ya en unas partes, ya en otras lo que pretendía, y tanto porfió en su trabajo que halló guijarros y sacó los que pudo, y de ellos escogió los mejores, y quebrando los unos con los otros, para que tuviesen esquinas donde dar con el cuchillo, tentó su artificio y, viendo que sacaba fuego, hizo hilas de un pedazo de la camisa, muy desmenuzadas, que parecían algodón carmenado, que le sirvieron de yesca, y, con su industria y buena maña, habiéndolo porfiado muchas veces, sacó fuego. Cuando se vio con él, se dio por bienandante, y, para sustentarlo, recogió las horruras que la mar echaba en tierra, y por horas las recogía, donde hallaba mucha yerba que llaman ovas marinas y madera de navíos que por la mar se perdían y conchas y huesos de pescados y otras cosas con que alimentaba el fuego. Y para que los aguaceros no se lo apagasen, hizo una choza de las mayores conchas que tenía de las tortugas que había muerto, y con grandísima vigilancia cebaba el fuego por que no se le fuese de las manos.

Dentro de dos meses, y aun antes, se vio como nació, porque con las muchas aguas, calor y humedad de la región, se le pudrió la poca ropa que tenía. El Sol, con su gran calor, le fatigaba mucho, porque ni tenía ropa con qué defenderse ni había sombra a qué ponerse; cuando se veía muy fatigado se entraba en el agua para cubrirse con ella. Con este trabajo y cuidado vivió tres años, y en este tiempo vio pasar algunos navíos, mas aunque él hacía su ahumada, que en la mar es señal de gente perdida, no echaban de ver en ella, o por el temor de los bajíos no osaban llegar donde él estaba y se pasaban de largo, de lo cual Pedro Serrano quedaba tan desconsolado que tomara por partido el morir y acabar ya. Con las inclemencias del

cielo le creció el vello de todo el cuerpo tan excesivamente que parecía pellejo de animal, y no cualquiera, sino el de un jabalí; el cabello y la barba le pasaba de la cinta.

Al cabo de los tres años, una tarde, sin pensarlo, vio Pedro Serrano un hombre en su isla, que la noche antes se había perdido en los bajíos de ella y se había sustentado en una tabla del navío y, como luego que amaneció viese el humo del fuego de Pedro Serrano, sospechando lo que fue, se había ido a él, ayudado de la tabla y de su buen nadar. Cuando se vieron ambos, no se puede certificar cuál quedó más asombrado de cuál. Serrano imaginó que era el demonio que venía en figura de hombre para tentarle en alguna desesperación. El huésped entendió que Serrano era el demonio en su propia figura, según lo vio cubierto de cabellos, barbas y pelaje. Cada uno huyó del otro, y Pedro Serrano fue diciendo: “¡Jesús, Jesús, líbrame, Señor, del demonio!” Oyendo esto se aseguró el otro, y volviendo a él, le dijo: “No huyáis hermano de mí, que soy cristiano como vos”, y para que se certificase, porque todavía huía, dijo a voces el Credo, lo cual oído por Pedro Serrano, volvió a él, y se abrazaron con grandísima ternura y muchas lágrimas y gemidos, viéndose ambos en una misma desventura, sin esperanza de salir de ella.

Cada uno de ellos brevemente contó al otro su vida pasada. Pedro Serrano, sospechando la necesidad del huésped, le dio de comer y de beber de lo que tenía, con que quedó algún tanto consolado, y hablaron de nuevo en su desventura. Acomodaron su vida como mejor supieron, repartiendo las horas del día y de la noche en sus menesteres de buscar mariscos para comer y ovas de leña y huesos de pescado y cualquier otra cosa que la mar echase para sustentar el fuego, y sobre todo la perpetua vigilia que sobre él habían de tener, velando por horas, porque no se les apagase. Así vivieron algunos días, mas no pasaron muchos que no riñeron, y de manera que apartaron rancho, que no faltó sino llegar a las manos (porque se vea cuán grande es la miseria de nuestras pasiones). La causa de la pendencia fue decir el uno al otro que no cuidaba como convenía de lo que era menester; y este enojo y las palabras que con él se dijeron los descompusieron y apartaron. Mas ellos mismos, cayendo en su disparate, se pidieron perdón y se hicieron amigos y volvieron a su compañía, y en ella vivieron otros cuatro años. En este tiempo vieron pasar algunos navíos y hacían sus ahumadas, mas no les aprovechaba, de que ellos quedaban tan desconsolados que no les faltaba sino morir.

Al cabo de este largo tiempo, acertó a pasar un navío tan cerca de ellos que vio la ahumada y les echó el batel para recogerlos. Pedro Serrano y su compañero, que se había puesto de su mismo pelaje, viendo el batel

cerca, porque los marineros que iban por ellos no entendiesen que eran demonios y huyesen de ellos, dieron en decir el Credo y llamar el nombre de Nuestro Redentor a voces, y valióles el aviso, que de otra manera sin duda huyeran los marineros, porque no tenían figura de hombres humanos. Así los llevaron al navío, donde admiraron a cuántos los vieron y oyeron sus trabajos pasados. El compañero murió en la mar viniendo a España. Pedro Serrano llegó acá y pasó a Alemania, donde el Emperador estaba entonces: llevó su pelaje como lo traía, para que fuese prueba de su naufragio y de lo que en él había pasado. Por todos los pueblos que pasaba a la ida (si quisiera mostrarse) ganara muchos dineros. Algunos señores y caballeros principales, que gustaron de ver su figura, le dieron ayudas de costa para el camino, y la Majestad Imperial, habiéndolo visto y oído, le hizo merced de cuatro mil pesos de renta, que son cuatro mil y ochocientos ducados en el Perú. Yendo a gozarlos, murió en Panamá, que no llegó a verlos.

Todo este cuento, como se ha dicho, contaba un caballero que se decía Garci Sánchez de Figueroa, a quien yo se lo oí, que conoció a Pedro Serrano y certificaba que se lo había oído a él mismo, y que después de haber visto al Emperador se había quitado el cabello y la barba y dejándola poco más corta que hasta la cinta, y para dormir de noche se la entrenzaba, porque, no entrenzándola, se tendía por toda la cama y le estorbaba el sueño. (*Libro I, Cap. 8, pp. 18-21.*)

(I) 15. El origen de los Incas Reyes del Perú

[...]

Después de haber dado muchas trazas y tomado muchos caminos para entrar a dar cuenta del origen y principio de los Incas Reyes naturales que fueron del Perú, me pareció que la mejor traza y el camino más fácil y llano era contar lo que en mis niñeces oí muchas veces a mi madre y a sus hermanos y tíos y a otros sus mayores acerca de este origen y principio, porque todo lo que por otras vías se dice de él viene a reducirse en lo mismo que nosotros diremos, y será mejor que se sepa por las propias palabras que los Incas lo cuentan que no por las de otros autores extraños. Es así que, residiendo mi madre en el Cuzco, su patria, venían a visitarla casi cada semana los pocos parientes y parientas que de las crueldades y tiranías de Atahualpa (como en su vida contaremos) escaparon, en las cuales visitas siempre sus más ordinarias pláticas eran tratar del origen de sus Reyes, de la majestad de ellos, de la grandeza de su Imperio, de sus conquistas y hazañas, del gobierno que en paz y en guerra teman, de las leyes

que tan en provecho y favor de sus vasallos ordenaban. En suma, no dejaban cosa de las prósperas que entre ellos hubiese acaecido que no la trajesen a cuenta.

De las grandezas y prosperidades pasadas venían a las cosas presentes, lloraban sus Reyes muertos, enajenado su Imperio y acabada su república, etcétera. Estas y otras semejantes pláticas tenían los Incas y Pallas en sus visitas, y con la memoria del bien perdido siempre acababan su conversación en lágrimas y llanto, diciendo: “Trocósenos el reinar en vasallaje”. Etcétera. En estas pláticas yo, como muchacho, entraba y salía muchas veces donde ellos estaban, y me holgaba de las oír, como huelgan los tales de oír fábulas. Pasando pues días, meses y años, siendo ya yo de diez y seis o diez y siete años, acaeció que, estando mis parientes un día en esta su conversación hablando de sus Reyes y antiguallas, al más anciano de ellos, que era el que daba cuenta de ellas le dije:

—Inca, tío, pues no hay escritura entre vosotros, que es lo que guarda la memoria de las cosas pasadas, ¿qué noticias tenéis del origen y principio de nuestros Reyes? Porque allá los españoles y las otras naciones, sus comarcas, como tienen historias divinas y humanas, saben por ellas cuándo empezaron a reinar sus Reyes y los ajenos y al trocarse unos imperios en otros, hasta saber cuántos mil años ha que Dios creó el cielo y la Tierra, que todo esto y mucho más saben por sus libros. Empero vosotros, que carecéis de ellos, ¿qué memoria tenéis de vuestras antiguallas?, ¿quién fue el primero de nuestros Incas?, ¿cómo se llamó?, ¿qué origen tuvo su linaje?, ¿de qué manera empezó a reinar?, ¿con qué gente y armas conquistó este grande Imperio?, ¿qué origen tuvieron nuestras hazañas?

El Inca, como holgándose de haber oído las preguntas, por el gusto que recibía de dar cuenta de ellas, se volvió a mí (que ya otras muchas veces le había oído, mas ninguna con la atención de entonces) y me dijo:

—Sobrino, yo te las diré de muy buena gana; a ti te conviene oír las guardarlas en el corazón (es frase de ellos por decir en la memoria). Sabrás que en los siglos antiguos toda esta región de tierra que ves eran unos grandes montes y breñales, y las gentes en aquellos tiempos vivían como fieras y animales brutos, sin religión ni policía, sin pueblo ni casa, sin cultivar ni sembrar la tierra, sin vestir ni cubrir sus carnes, porque no sabían labrar algodón ni lana para hacer de vestir; vivían de dos en dos y de tres en tres, como acertaban a juntarse en las cuevas y resquicios de peñas y cavernas de la tierra. Comían, como bestias, yerbas del campo y raíces de árboles y la fruta inculca que ellos daban de suyo y carne humana. Cubrían sus carnes con hojas y cortezas de árboles y pieles de animales; otros andaban en cueros. En suma, vivían como venados y salvajinas, y aun en las mujeres

se habían como los brutos, porque no supieron tenerlas propias y conocidas.

Adviértase, porque no enfade el repetir tantas veces estas palabras: “Nuestro Padre el Sol”, que era lenguaje de los Incas y manera de veneración y acatamiento decir las siempre que nombraban al Sol, porque se preciaban descender de él, y al que no era Inca no le era lícito tomarlas en la boca, que fuera blasfemia y lo apedrearan. Dijo el Inca:

—Nuestro Padre el Sol, viendo los hombres tales como te he dicho, se apiadó y hubo lástima de ellos y envió del cielo a la Tierra un hijo y una hija de los suyos para que los doctrinasen en el conocimiento de Nuestro Padre el Sol, para que lo adorasen y tuviesen por su Dios y para que les diesen preceptos y leyes en que viviesen como hombres en razón y urbanidad, para que habitasen en casas y pueblos poblados, supiesen labrar las tierras, cultivar las plantas y mieses, criar los ganados y gozar de ellos y de los frutos de la tierra como hombres racionales y no como bestias. Con esta orden y mandato puso Nuestro Padre el Sol estos dos hijos suyos en la laguna Titicaca, que está ochenta leguas de aquí, y les dijo que fuesen por do quisiesen y, doquiera que parasen a comer o a dormir, procurasen hincar en el suelo una barrilla de oro de media vara en largo y dos dedos en grueso que les dio para señal y muestra, que, donde aquella barra se les hundiese con solo un golpe que con ella diesen en tierra, allí quería el Sol Nuestro Padre que parasen e hiciesen su asiento y corte. [...]

[...]

Habiendo declarado su voluntad Nuestro Padre el Sol a sus dos hijos, los despidió de sí. Ellos salieron de Titicaca y caminaron al septentrión, y por todo el camino, doquiera que paraban, tentaban hincar la barra de oro y nunca se les hundió. [...] (*Libro I, Cap. 15, pp. 28-30.*)

(I) 16. La fundación del Cuzco, ciudad imperial

La primera parada que en este valle hicieron —dijo el Inca— fue en el cerro llamado Huanacauri, al mediodía de esta ciudad. Allí procuró hincar en tierra la barra de oro, la cual con mucha facilidad se les hundió al primer golpe que dieron con ella, que no la vieron más. Entonces dijo nuestro Inca a su hermana y mujer: “En este valle manda Nuestro Padre el Sol que paremos y hagamos nuestro asiento y morada para cumplir su voluntad. Por tanto, Reina y hermana, conviene que cada uno por su parte vamos a convocar y atraer esta gente, para los doctrinar y hacer el bien que Nuestro Padre el Sol nos manda.” (*Libro I, Cap. 16, p. 30.*)

(I) 17. Lo que redujo el primer Inca Manco Cápac

[...]

Y para abreviar las hazañas de nuestro primer Inca, te digo que hacia el levante redujo hasta el río llamado Paucartampu y al poniente conquistó ocho leguas hasta el gran río llamado Apurímac y al mediodía atrajo nueve leguas hasta Quequesana. En este distrito mandó poblar nuestro Inca más de cien pueblos, los mayores de a cien casas y otros de a menos, según la capacidad de los sitios. Estos fueron los primeros principios que esta nuestra ciudad tuvo para haberse fundado y poblado como la ves. Estos mismos fueron los que tuvo este nuestro grande, rico y famoso Imperio que tu padre y sus compañeros nos quitaron. Estos fueron nuestros primeros Incas y Reyes, que vinieron en los primeros siglos del mundo, de los cuales descienden los demás Reyes que hemos tenido, y de estos mismos descendemos todos nosotros. Cuántos años ha que el Sol Nuestro Padre envió estos sus primeros hijos, no te lo sabré decir precisamente, que son tantos que no los ha podido guardar la memoria; tenemos que son más de cuatrocientos. Nuestro Inca se llamó Manco Cápac y nuestra Coya Mama Ocllo Huaco. Fueron, como te he dicho, hermanos, hijos del Sol y de la Luna, nuestros padres. Creo que te he dado larga cuenta de lo que me la pediste y respondido a tus preguntas, y por no hacerte llorar no he recitado esta historia con lágrimas de sangre, derramadas por los ojos como las derramó en el corazón, del dolor que siento de ver nuestros Incas acabados y nuestro Imperio perdido.

Esta larga relación del origen de sus Reyes me dio aquel Inca, tío de mi madre, a quien yo se la pedí, la cual yo he procurado traducir fielmente de mi lengua materna, que es la del Inca, en la ajena, que es la castellana. [...] (*Libro I, Cap. 17, p. 33.*)

(I) 22. Las insignias favorables que el Inca dio a los suyos

En las cosas dichas y otras semejantes se ocupó muchos años el Inca Manco Cápac, en el beneficio de sus vasallos, y habiendo experimentado la fidelidad de ellos, el amor y respeto con que le servían, la adoración que le hacían, quiso, por obligarles más, ennoblecerlos con nombres e insignias de las que el Inca traía en su cabeza, y esto fue después de haberles persuadido que era hijo del Sol, para que las tuviesen en más. Para lo cual es de saber que el Inca Manco Cápac, y después sus descendientes, a imitación suya, andaban trasquilados y no traían más de un dedo de cabello. Trasquilábanse con navajas de pedernal, rozando el cabello hacia abajo, y lo dejaban del alto que se ha dicho. Usaban de las navajas de pedernal porque no hallaron

la invención de las tijeras. Trasquilábanse con mucho trabajo, como cada uno puede imaginar, por lo cual, viendo después la facilidad y suavidad del cortar de las tijeras, dijo un Inca a un condiscípulo nuestro de leer y escribir: “Si los españoles, vuestros padres, no hubieran hecho más de traernos tijeras, espejos y peines, les hubiéramos dado cuanto oro y plata teníamos en nuestra tierra”. Demás de andar trasquilados, traían las orejas horadadas, por donde comúnmente las horadan las mujeres para los zarcillos, empero hacían crecer el horado con artificio (como más largo en su lugar diremos) en extraña grandeza, increíble a quien no la hubiere visto, porque parece imposible que tan poca carne como la que hay debajo de la oreja venga a crecer tanto que sea capaz de recibir una orejera del tamaño y forma de una rodaja de cántaro, que semejantes a rodajas eran las orejeras que ponían en aquellos lazos que de sus orejas hacían, los cuales lazos, si acertaban romperlos, quedaban de una gran cuarta de vara de medir en largo, y de grueso como la mitad de un dedo. Y porque los indios las traían de la manera que hemos dicho, les llamaron Orejones los españoles.

Traían los Incas en la cabeza, por tocado, una trenza que llaman *llautu*. Hacíanla de muchos colores y del ancho de un dedo, y poco menos gruesa. Esta trenza rodeaban a la cabeza y daban cuatro o cinco vueltas y quedaba como una guirnalda. Estas tres divisas, que son el *llautu* y el trasquilarse y traer las orejas horadadas, eran las principales que el Inca Manco Cápac traía, sin otras que adelante diremos, que eran insignias de la persona real, y no las podía traer otro. El primer privilegio que el Inca dio a sus vasallos fue mandarles que a imitación suya trajesen todos en común la trenza en la cabeza, empero que no fuese de todos colores, como la que el Inca traía, sino de un color solo y que fuese negro.

Habiendo pasado algún tiempo en medio, les hizo gracia de la otra divisa, que ellos tuvieron por más favorable, y fue mandarles que anduviesen trasquilados, empero, con diferencia de unos vasallos a otros y de todos ellos al Inca, porque no hubiese confusión en la división que mandaba hacer de cada provincia y de cada nación, ni se semejase tanto al Inca que no hubiese mucha disparidad de él a ellos, y así mandó que unos trajesen una coleta de la manera de un bonete de orejas, esto es, abierta por la frente hasta las sienas, y que por los lados llegase el cabello hasta lo último de las orejas. A otros mandó que trajesen la coleta a media oreja y a otros más corta, empero que nadie llegase a traer el cabello tan corto como el Inca. Y es de advertir que todos estos indios, principalmente los Incas, tenían cuidado de no dejar crecer el cabello, sino que lo traían siempre en un largo, por no parecer unos días de una divisa y otros días de otra. Tan nivelado como esto andaban todos ellos en lo que tocaba a las divisas y diferencias de las

cabezas, porque cada nación se preciaba de la suya, y más de éstas que fueron dadas por la mano del Inca. (*Libro I, Cap. 22, pp. 39-40.*)

(I) 23. Otras insignias más favorables, con el nombre Inca

Pasados algunos meses y años, les hizo otra merced, más favorable que las pasadas, y fue mandarles que se horadasen las orejas. Mas también fue con limitación del tamaño del horado de la oreja, que no llegase a la mitad de como los traía el Inca, sino de medio atrás, y que trajesen cosas diferentes por orejeras, según la diferencia de los apellidos y provincias. A unos dio que trajesen por divisa un palillo del grueso del dedo merguerite, como fue a la nación llamada Mayu y Zancu. A otros mandó que trajesen una vedejita de lana blanca, que por una parte y otra de la oreja asomase tanto como la cabeza del dedo pulgar; y éstos fueron la nación llamada Poques. A las naciones Muina, Huáruc, Chilliqui mandó que trajesen orejeras hechas del junco común que los indios llaman *tutura*. A la nación Rimactampu y a sus circunvecinas mandó que las trajesen de un palo que en las islas de Barlovento llaman *maguey* y en la lengua general del Perú se llama *chuchau*, que, quitada la corteza, el meollo es fofo, blando y muy liviano. A los tres apellidos, Urcos, Yucay, Tampu, que todos son el río abajo de Yucay, mandó por particular favor y merced que trajesen las orejas más abiertas que todas las otras naciones, mas que no llegasen a la mitad del tamaño que el Inca las traía, para lo cual les dio medida del tamaño del horado, como lo había hecho a todos los demás apellidos, para que no excediesen en el grandor de los horados. Las orejeras mandó que fuesen del junco *tutura*, porque asemejaban más a las del Inca. Llamaban orejeras y no zarcillos, porque no pendían de las orejas, sino que andaban encajadas en el horado de ellas, como rodaja en la boca del cántaro. (*Libro I, Cap. 23, p. 40.*)

LIBRO II

(II) 8. Las cosas que sacrificaban al Sol

Los sacrificios que los Incas ofrecieron al Sol fueron de muchas y diversas cosas, como animales domésticos grandes y chicos. El sacrificio principal y el más estimado era el de los corderos, y luego el de los carneros, luego el de las ovejas machorras. Sacrificaban conejos caseros y todas las aves que eran de comer y sebo a solas, y todas las mieses y legumbres,

hasta la yerba coca, y ropa de vestir de la muy fina, todo lo cual quemaban en lugar de incienso y lo ofrecían en hacimiento de gracias de que lo hubiese criado el Sol para sustento de los hombres. También ofrecían en sacrificio mucho brebaje de lo que bebían, hecho de agua y maíz, y en las comidas ordinarias, cuando les traían de beber, después que habían comido (que mientras comían nunca bebían), a los primeros vasos mojaban la punta del dedo de en medio, y mirando el cielo con catamiento, despedían del dedo (como quien da papirotos) la gota del brebaje que en él se les había pegado, ofreciéndola al Sol en hacimiento de gracias porque les daba de beber, y con la boca daban dos o tres besos al aire, que, como hemos dicho, era entre aquellos indios señal de adoración. Hecha esta ofrenda en los primeros vasos bebían lo que se les antojaba sin más ceremonias.

Esta última ceremonia o idolatría yo la vi hacer a los indios no bautizados, que en mi tiempo aún había muchos viejos por bautizar, y a necesidad yo bauticé algunos. De manera que en los sacrificios fueron los Incas casi o del todo semejantes a los indios de la primera edad. Sólo se diferenciaron en que no sacrificaron carne ni sangre humana con muerte, antes lo abominaron y prohibieron como el comerla, y si algunos historiadores lo han escrito, fue porque los relatores los engañaron, por no dividir las edades y las provincias, dónde y cuándo se hacían los semejantes sacrificios de hombres, mujeres y niños. Y así un historiador dice, hablando de los Incas, que sacrificaban hombres, y nombra dos provincias donde dice que se hacían los sacrificios: la una está pocas menos de cien leguas del Cuzco (que aquella ciudad era donde los Incas hacían sus sacrificios) y la otra es una de dos provincias de un mismo nombre, la una de las cuales está doscientas leguas al sur del Cuzco y la otra más de cuatrocientas al norte, de donde consta claro que por no dividir los tiempos y los lugares atribuyen muchas veces a los Incas muchas cosas de las que ellos prohibieron a los que sujetaron a su Imperio, que las usaban en aquella primera edad, antes de los Reyes Incas.

Yo soy testigo de haber oído vez y veces a mi padre y sus contemporáneos, cotejando las dos repúblicas, México y Perú, hablando en este particular de los sacrificios de hombres y del comer carne humana, que loaban tanto a los Incas del Perú porque no los tuvieron ni consintieron, cuanto abominaban a los de México, porque lo uno y lo otro se hizo dentro y fuera de aquella ciudad tan diabólicamente como lo cuenta la historia de su conquista, la cual es fama cierta aunque secreta que la escribió el mismo que la conquistó y ganó dos veces, lo cual yo creo para mí, porque en mi tierra y en España lo he oído a caballeros fidedignos que lo han hablado con mucha certificación. [...]

Volviendo a los sacrificios, decimos que los Incas no los tuvieron ni los consintieron hacer de hombres o niños, aunque fuese de enfermedades de sus Reyes (como lo dice otro historiador) porque no las tenían por enfermedades como las de la gente común, tenían las por mensajeros, como ellos decían, de su padre el Sol, que venían a llamar a su hijo para que fuese a descansar con él al cielo, y así eran palabras ordinarias que las decían aquellos Reyes Incas cuando se querían morir: “Mi padre me llama que me vaya a descansar con él”. Y por esta vanidad que predicaban, porque los indios no dudasen de ella y de las demás cosas que a esta semejanza decían del Sol, haciéndose hijos suyos, no consentían contradecir su voluntad con sacrificios por su salud, pues ellos mismos confesaban que los llamaba para que descansasen con él. Y esto baste para que se crea que no sacrificaban hombres, niños ni mujeres, y adelante contaremos más largamente los sacrificios comunes y particulares que ofrecían y las fiestas solemnes que hacían al Sol.

Al entrar de los templos o estando ya dentro, el más principal de los que entraban echaba mano de sus cejas, como arrancando los pelos de ellas, y, que los arrancase o no, los soplabo hacia el ídolo en señal de adoración y ofrenda. Y esta adoración no la hacían al Rey, sino a los ídolos o árboles o otras cosas donde entraba el demonio a hablarles. También hacían lo mismo los sacerdotes y las hechiceras cuando entraban en los rincones y lugares secretos a hablar con el diablo, como obligando aquella deidad que ellos imaginaban a que los oyese y respondiese, pues en aquella demostración le ofrecían sus personas. Digo que también les vi yo hacer esta idolatría. (*Libro II, Cap. 8, pp. 61-63.*)

(II) 13. De algunas leyes que los Incas tuvieron en su gobierno

Nunca tuvieron pena pecuniaria ni confiscación de bienes, porque decían que castigar en la hacienda y dejar vivos los delincuentes no era desear quitar los malos de la república, sino la hacienda a los malhechores y dejarlos con más libertad para que hiciesen mayores males. Si algún curaca se rebelaba (que era lo que más rigurosamente castigaban los Incas) o hacía otro delito que mereciese pena de muerte, aunque se la diesen no quitaban el estado al sucesor, sino que se lo daban representándole la culpa y la pena de su padre, para que se guardase de otro tanto. Pedro Cieza de León dice de los Incas a este propósito lo que sigue, capítulo veinte y uno:

Y tuvieron otro aviso para no ser aborrecidos de los naturales, que nunca quitaron el señorío de ser caciques a los que le venían de

herencia y eran naturales. Y si por ventura alguno cometía delito o se hallaba culpado en tal manera que mereciese ser desprivado del señorío que tenía, daban y encomendaban el cacicazgo a sus hijos o hermanos y mandaban que fuesen obedecidos por todos...

(Libro II, Cap. 13, pp. 68-69.)

(II) 21. Las ciencias que los Incas alcanzaron, trátase primero de la astrología

La Astrología y la Filosofía natural que los Incas alcanzaron fue muy poca, porque, como no tuvieron letras, aunque entre ellos hubo hombres de buenos ingenios que llamaron amautas, que filosofaron cosas sutiles, como muchas que en su república platicaron, no pudieron dejarlas escritas para que los sucesores las llevaran adelante, perecieron con los mismos inventores. Y así quedaron cortos en todas ciencias o no las tuvieron, sino algunos principios rastreados con la lumbre natural, y éstos dejaron señalados con señales toscas y groseras para que las gentes las viesan y notasen. Diremos de cada cosa lo que tuvieron. La Filosofía moral alcanzaron bien, y en práctica la dejaron escrita en sus leyes, vida y costumbres, como en el discurso se verá por ellas mismas. Ayudábales para esto la ley natural que deseaban guardar y la experiencia que hallaban en las buenas costumbres, y, conforme a ella, iban cultivando de día en día en su república.

De la Filosofía natural alcanzaron poco o nada, porque no trataron de ella. Que como para su vida simple y rastrear los secretos de naturaleza, pasábanse sin saberlos ni procurarlos. Y así no tuvieron ninguna práctica de ella, ni aun de las calidades de los elementos, para decir que la tierra es fría y seca y el fuego caliente y seco, sino era por la experiencia de que les calentaba y quemaba, mas no por vía de ciencia de filosofía; solamente alcanzaron la virtud de algunas yerbas y plantas medicinales con que se curaban en sus enfermedades, como diremos de algunos cuando tratemos de su medicina. Pero eso lo alcanzarán más por experiencia (ensañados de su necesidad), que no por su filosofía natural, porque fueran poco especulativos de lo que no tocaban con las manos.

De la Astrología tuvieron alguna más práctica que la de la Filosofía natural, porque tuvieron más iniciativas que les despertaron a la especulación de ella, como fue el Sol y la Luna y el movimiento vario del planeta Venus, que unas veces la veían ir delante del Sol y otras en pos de él. Por el semejante veían la Luna crecer y menguar, ya perdida de vista en la conjunción, a la cual llaman muerte de la Luna, porque no la veían en los tres días de ella. También el Sol los incitaba a que mirasen en él, que unos tiempos

se les apartaba y otros se les allegaba; que unos días eran mayores que las noches y otros menores y otros iguales, las cuales cosas los movieron a mirar en ellos, y las miraron tan materialmente que no pasaron de la vista.

Admirábanse de los efectos, pero no procuraban buscar las causas, y así no trataron si había muchos cielos o no más de uno, no imaginaron que había más de uno. No supieron de qué se causaba el crecer y menguar de la Luna ni los movimientos de los demás planetas, ya apresurados, ya espaciosos, ni tuvieron cuenta más de con los tres planetas nombrados, por el grandor, resplandor y hermosura de ellos; no miraron en los otros cuatro planetas. De los signos no hubo imaginación, y menos de sus influencias. Al Sol llamaron *Inti*, a la Luna *Quilla* y al lucero Venus *chasca*, que es crinita o crespa, por sus muchos rayos. Miraron en las siete cabrillas por verlas tan juntas y por la diferencia que hay de ellas a las otras estrellas, que les causaba admiración, mas no por otro respecto. Y no miraron en más estrellas porque, no teniendo necesidad forzosa, no sabían a qué propósito mirar en ellas, ni tuvieron más nombres de estrellas en particular que los dos que hemos dicho. En común las llamaron *cóillur*, que quiere decir estrella. (*Libro II, Cap. 21, pp. 82-83.*)

(II) 22. Alcanzaron la cuenta del año y los solsticios y equinoccios

Mas con toda su rusticidad, alcanzaron los Incas que el movimiento del Sol se acababa en un año, al cual llamaron *huata*: es nombre y quiere decir año, y la misma dicción, sin mudar pronunciación ni acento, en otra significación es verbo y significa *atar*. La gente común contaba los años por las cosechas. Alcanzaron también los solsticios del verano y del invierno, los cuales dejaron escritos con señales grandes y notorias, que fueron ocho torres que labraron al oriente y otras ocho al poniente de la ciudad del Cuzco, puestas de cuatro en cuatro, dos pequeñas de a tres estados poco más o menos de alto en medio de otras dos grandes: las pequeñas estaban dieciocho o veinte pies la una de la otra; a los lados, otro tanto espacio, estaban las otras dos torres grandes, que eran mucho mayores que las que en España servían de atalayas, y éstas grandes servían de guardar y dar viso para que descubriesen mejor las torres pequeñas. El espacio que entre las pequeñas había, por donde el Sol pasaba al salir y al ponerse, era el punto de los solsticios; las unas torres del oriente correspondían a las otras del poniente del solsticio vernal o hiemal.

Para verificar el solsticio se ponía un Inca en cierto puesto al salir el Sol y al ponerse, y miraba a ver si salía y se ponía por entre las dos torres

pequeñas que estaban al oriente y al poniente. Y con este trabajo se certificaban en la Astrología de sus solsticios. Pedro Cieza, capítulo noventa y dos, hace mención de estas torres; el Padre Acosta también trata de ellas, libro sexto, capítulo tercero, aunque no les dan su punto. Escribiéronlos con letras tan groseras porque no supieron fijarlos con los días de los meses en que son los solsticios, porque contaron los meses por lunas, como luego diremos, y no por días, y aunque dieron a cada año doce lunas, como el año solar exceda al año lunar común de once días, no sabiendo ajustar el un año con el otro, temen cuenta con el movimiento del Sol por los solsticios, para ajustar el año y contarlo, y no con las lunas. Y de esta manera dividían el un año del otro rigiéndose para sus sembrados por el año solar, y no por el lunar. Y aunque haya quien diga que ajustaban el año solar con el año lunar, le engañaron en la relación, porque, si supieran ajustarlos, fijaran los solsticios en los días de los meses que son y no tuvieran necesidad de hacer torres por mojoneras para mirarlos y ajustarlos por ellas con tanto trabajo y cuidado como cada día tenían, mirando el salir del Sol y el ponerse por derecho de las torres; las cuales dejé en pie el año de mil y quinientos y sesenta, y si después acá no las han derribado, se podría verificar por ellas el lugar de donde miraban los Incas los solsticios, a ver si era de una torre que estaba en la casa del Sol y de otro lugar, que yo no lo pongo por no estar certificado de él.

También alcanzaron los equinoccios y los solemnizaron muy mucho. En el de marzo segaban los maizales del Cuzco con gran fiesta y regocijo, particularmente el andén de Collcampata, que era como jardín del Sol. En el equinoccio de septiembre hacían una de las cuatro fiestas principales del Sol, que llamaban Citua Raimi, *r* sencilla: quiere decir fiesta principal: celebrábase como en su lugar diremos. Para verificar el equinoccio tenían columnas de piedra riquísimamente labradas, puestas en los patios o plazas que había ante los templos del Sol. Los sacerdotes, cuando sentían que el equinoccio estaba cerca, tenían cuidado de mirar cada día la sombra que la columna hacía. Tenían las columnas puestas en el centro de un cerco redondo muy grande, que tomaba todo el ancho de la plaza o del patio. Por medio del cerco echaban por hilo, de oriente a poniente, una raya, que por larga experiencia sabían dónde había de poner el un punto y el otro. Por la sombra que la columna hacía sobre la raya veían que el equinoccio se iba acercando; y cuando la sombra tomaba la raya de medio a medio desde que salía el Sol hasta que se ponía y que a medio día bañaba la luz del Sol toda la columna en derredor, sin hacer sombra a parte alguna, decían que aquel día era el equinoccial. Entonces adornaban las columnas con todas las flores y yerbas olorosas que podían haber, y ponían sobre ellas la silla del

Sol, y decían que aquel día se asentaba el Sol con toda su luz, de lleno en lleno, sobre aquellas columnas. Por lo cual en particular adornaban al Sol aquel día con mayores ostentaciones de fiesta y regocijo, y le hacían grandes presentes de oro y plata y piedras preciosas y otras cosas de estima.

Y es de notar que los Reyes Incas y sus amautas que eran los filósofos, así como iban ganando las provincias, así iban experimentando que, cuanto más se acercaban a la línea equinoccial, tanto menos sombra hacía la columna que estaba más cerca de la ciudad de Quito; y sobre todas las otras estimaron las que pusieron en la misma ciudad y en su paraje, hasta la costa de la mar, donde, por estar el Sol a plomo (como dicen los albañiles), no había señal de sombra alguna a mediodía. Por esta razón las tuvieron en mayor veneración, porque decían que aquéllas eran asiento más agradable para el Sol, porque en ellas se asentaba derechamente y en las otras de lado. Estas simplezas y otras semejantes dijeron aquellas gentes en su Astrología, porque no pasaron con la imaginación más adelante de lo que veían materialmente con los ojos. Las columnas de Quito y de toda aquella región derribó el gobernador Sebastián de Belalcázar muy acertadamente y las hizo pedazos, porque idolatraban los indios en ellas. Las demás que por todo el reino había fueron derribando los demás capitanes españoles como las fueron hallando. (*Libro II, Cap. 22, pp. 83-85.*)

(II) 23. Tuvieron cuenta con los eclipses del Sol, y lo que hacían con los de la Luna

Contaron los meses por lunas, de una luna nueva a otra, y así llamaban al mes *quilla* también como a la Luna. Dieron su nombre a cada mes; contaron los medios meses por la creciente y menguante de ella; contaron las semanas por los cuartos, aunque no tuvieron nombres para los días de la semana. Tuvieron cuenta con los eclipses del Sol y de la Luna, mas no alcanzaron las causas. Decían al eclipse solar que el Sol estaba enojado por algún delito que habían hecho contra él, pues mostraba su cara tubada como hombre airado, y pronosticaban (a semejanza de los astrólogos) que les había de venir algún grave castigo. Al eclipse de la Luna, viéndola ir negreciendo, decían que enfermaba la Luna y que si acababa de oscurecer se había de morir y caerse del cielo y cogerlos a todos debajo y matarlos, y que se había de acabar el mundo. Por este miedo, en empezando a eclipsarse la Luna, tocaban trompetas, cornetas, caracoles y atabales y atambres y cuantos instrumentos podían haber que hiciesen ruido; ataban los perros grandes y chicos, dábanles muchos palos para que aullasen y llamasen la

Luna, que, por cierta fábula que ellos contaban, decían que la Luna era aficionada a los perros, por cierto servicio que le habían hecho, y que, oyéndolos llorar, habría lástima de ellos y recordaría del sueño que la enfermedad le causaba.

Para las manchas de la Luna decían otra fábula más simple que la de los perros, que aun aquélla se podía añadir a las que la gentilidad antigua inventó y compuso a su Diana, haciéndola cazadora. Mas la que sigue es bestialísima. Dicen que una zorra se enamoró de la Luna viéndola tan hermosa, y que, por visitarla, subió al cielo, y cuando quiso echar mano de ella, la Luna se abrazó con la zorra y la pegó a sí, y que de esto se le hicieron las manchas. Por esta fábula tan simple y tan desordenada se podrá ver la simplicidad de aquella gente. Mandaban a los muchachos y niños que llorasen y diesen grandes voces y gritos llamándola Mama Quilla, que es madre Luna, rogándole que no se muriese, porque no pudiesen todos. Los hombres y las mujeres hacían lo mismo. Había un ruido y una confusión tan grande que no se puede encarecer.

Conforme al eclipse grande o pequeño, juzgaban que había sido la enfermedad de la Luna. Pero si llegaba a ser total, ya no había que juzgar sino que estaba muerta, y por momentos temían el caer la Luna y el perecer de ellos; entonces era más de veras el llorar y plañir, como gente que veía alojado la muerte de todos y acabarse el mundo. Cuando veían que la Luna iba poco a poco volviendo a cobrar su luz, decían que convalecía de su enfermedad, porque el Pachacámac, que era el sustentador del universo, le había dado salud y mandándole que no muriese, porque no pudiese el mundo. Y cuando acababa de estar del todo claro, le daban la norabuena de su salud y muchas gracias porque no se había caído. Todo esto de la Luna vi por mis ojos. Al día llamaron *punchau* y a la noche *tuta*, al amanecer *pacari*; tuvieron nombres para significar el alba y las demás partes del día y de la noche, como medianoche y mediodía.

Tuvieron cuenta con el relámpago, trueno y rayo, ya todos tres en junto llamaron *illapa*; no los adoraron por dioses, sino que los honraban y estimaban por criados del Sol; tuvieron que residían en el aire, mas no en el cielo. El mismo acatamiento hicieron al arco del cielo, por la hermosura de sus colores y porque alcanzaron que procedía del Sol, y los Reyes Incas lo pusieron en sus armas y divisa. En la casa del Sol dieron aposento de por sí a cada cosa de éstas, como en su lugar diremos. En la vía que los astrólogos llaman láctea, en unas manchas negras que van por ella a la larga, quisieron imaginar que había una figura de oveja con su cuerpo entero, que estaba amamantando un cordero. A mí me la querían mostrar, diciendo: “Ves allí la cabeza de la oveja, ves acullá la del cordero mamando, ves el cuerpo,

brazos y piernas del uno y del otro”. Mas yo no veía las figuras, sino las manchas, y debía de ser por no saberlas imaginar.

Empero no hacían caudal de aquellas figuras para su Astrología, más de quererlas pintar imaginándolas, ni echaban juicios ni pronósticos ordinarios por señales del Sol ni de la Luna ni de los cometas, sino para cosas muy raras y muy grandes, como muertes de Reyes o destrucción de reinos y provincias; adelante en sus lugares diremos de algunos cometas, si llegamos allá. Para las cosas comunes más aún hacían sus pronósticos y juicios de los sueños que soñaban y de los sacrificios que hacían, que no de las estrellas ni señales del aire. Y es cosa espantosa oír lo que decían y pronosticaban por los sueños, que, por no escandalizar al vulgo, no digo lo que en esto pudiéramos contar. Acerca de la estrella Venus, que unas veces la veían al anochecer y otras al amanecer, decían que el Sol, como señor de todas las estrellas, mandaba que aquella, por ser más hermosa que todas las demás, anduviese cerca de él, unas veces delante y otras atrás.

Cuando el Sol se ponía, viéndole trasponer por la mar (porque todo el Perú a la larga tiene la mar al poniente), decían que entraba en ella, y que con su fuego y calor secaba gran parte de las aguas de la mar, y que, como un gran nadador, daba una zambullida por debajo de la tierra para salir otro día al oriente, dando a entender que la tierra está sobre el agua. Del ponerse la Luna ni de las otras estrellas no dijeron nada. Todas estas boberías tuvieron en su Astrología los Incas, de donde se podrá ver cuán poco alcanzaron de ella, y baste esto de la Astrología de ellos. Digamos la medicina que usaban en sus enfermedades. (*Libro II, Cap. 23, pp. 85-86.*)

(II) 24. La medicina que alcanzaron y la manera de curarse

Es así que atinaron que era cosa provechosa, y aun necesaria, la evacuación por sangría y purga, y, por ende, se sangraban de brazos y piernas, sin saber aplicar las sangrías ni la disposición de las venas para tal o tal enfermedad, sino que abrían la que estaba más cerca del dolor que padecían. Cuando sentían mucho dolor de cabeza, se sangraban de la junta de las cejas, encima de las narices. La lanceta era una punta de pedernal que ponían en un palillo hendido y lo ataban porque no se cayese, y aquella punta ponían sobre la vena y encima le daban un papirote, y así abrían la vena con menos dolor que con las lancetas comunes. Para aplicar las purgas tampoco supieron conocer los humores por la orina, ni miraban en ella, ni supieron qué cosa era cólera, ni flema, ni melancolía.

Purgábanse de ordinario cuando se sentían apesgados y cargados, y era en salud más que en enfermedad. Tomaban (sin otras yerbas que tienen

para purgarse) unas raíces blancas que son como nabos pequeños. Dicen que de aquellas raíces hay macho y hembra; toman tanto de una como de otra, en cantidad de dos onzas, poco más o menos, y, molida, la dan en agua o en el brebaje que ellos beben, y habiéndola tomado, se echan al sol para que su calor ayude a obrar. Pasada una hora o poco más, se sienten tan descoyuntados que no se pueden tener. Semejan a los que se marean cuando nuevamente entran en la mar; la cabeza siente grandes vaguidos y desvanecimientos; parece que por los brazos y piernas, venas y nervios y por todas las coyunturas del cuerpo andan hormigas; la evacuación casi siempre es por ambas vías de vómitos y cámaras. Mientras ella dura, está el paciente totalmente descoyuntado y mareado, de manera que quien no tuviere experiencia de los efectos de aquella raíz entenderá que se muere el purgado. No gusta de comer ni de beber, echa de sí cuantos humores tiene; a vueltas salen lombrices y gusanos y cuantas sabandijas allá dentro se crían. Acabada la obra, queda con tan buen aliento y tanta gana de comer que se comerá cuanto le dieran. A mí me purgaron dos veces por un dolor de estómago que en diversos tiempos tuve, y experimenté todo lo que he dicho.

Estas purgas y sangrías mandaban hacer los más experimentados en ellas, particularmente viejas (como acá las parteras) y grandes herbolarios, que los hubo muy famosos en tiempo de los Incas, que conocían la virtud de muchas yerbas y por tradición las enseñaban a sus hijos, y éstos eran tenidos por médicos, no para curar a todos, sino a los Reyes y a los de su sangre y a los curacas y a sus parientes. La gente común se curaban unos a otros por lo que habían oído de medicamentos. A los niños de teta, cuando los sentían con alguna indisposición, particularmente si el mal era de calentura, los lavaban con orines por las mañanas para envolverlos, y, cuando podían haber de los orines del niño, le daban a beber algún trago. Cuando al nacer de los niños les cortaban el ombligo, dejaban la tripilla larga como un dedo, la cual después se le caía, guardaban con grandísimo cuidado y se la daban a chupar al niño en cualquiera indisposición que le sentían y para certificarse de la indisposición, le miraban la pala de la lengua, y, si la veían desblanquecida, decían que estaba enferma y entonces le daban la tripilla para que la chupase. Había de ser la propia, porque la ajena decían que no le aprovechaba.

Los secretos naturales de estas cosas ni me las dijeron ni yo las pregunté, mas de que las vi hacer. No supieron tomar el pulso y menos mirar la orina; la calentura conocían por el demasiado calor del cuerpo. Sus purgas y sangrías más eran en pie que después de caídos. Cuando se habían rendido a la enfermedad no hacían medicamento alguno; dejaban obrar la naturaleza y guardaban su dieta. No alcanzaron el uso común de la medici-

na que llaman purgadera, que es cristel, ni supieron aplicar emplastos ni unciones, sino muy pocas y de cosas muy comunes. La gente común y pobre se había en sus enfermedades poco menos que bestias. Al frío de la terciana o quartana llaman *chuchchu*, que es temblar; a la calentura llaman *rupa*, *r* sencilla, que es quemarse. Temían mucho estas tales enfermedades por los extremos, ya de frío, ya de calor. (*Libro II, Cap. 24, pp. 86-87.*)

(II) 25. Las yerbas medicinales que alcanzaron

Alcanzaron la virtud de la leche y resina de un árbol que llaman *mulli* y los españoles *molle*. Es cosa de grande admiración el efecto que hace en las heridas frescas, que parece obra sobrenatural. La yerba o mata que llaman *chillca*, calentada en una cazuela de barro, hace maravillosos efectos en las coyunturas donde ha entrado frío, y en los caballos desortijados de pie o mano. Una raíz como raíz de grama, aunque mucho más gruesa, y los nudos más menudos y espesos, que no me acuerdo cómo la llamaban, servía para fortificar y encarnar los dientes y muelas. Asíbanla al rescoldo y, cuando estaba asada, muy caliente, la partían a la larga con los dientes, y así hirviendo, ponían la una mitad en la una encía y la otra mitad en la otra, y allí la dejaban estar hasta que se enfriaba, y de esta manera andaban por todas las encías con gran pena del paciente, porque se le asaba la boca. El mismo paciente se pone la raíz, y hace todo el medicamento; hácenlo a prima noche; otro día amanecen las encías blancas como carne escaldada, y por dos o tres días no pueden comer cosa que se haya de mascar, sino manjares de cuchara. Al cabo de ellos se les cae la carne quemada de las encías y se descubre otra debajo, muy colorada y muy linda. De esta manera les vi muchas veces renovar sus encías, y yo sin necesidad lo probé a hacer, mas por no poder sufrir el quemarme con el calor y fuego de las raíces, lo dejé.

De la yerba o planta que los españoles llaman *tabaco* y los indios *sairi*, usaron mucho para muchas cosas. Tomaban los polvos por las narices para descargar la cabeza. De las virtudes de esta planta han experimentado muchas en España, y así le llaman por renombre la *yerba santa*. Otra yerba alcanzaron admirabilísima para los ojos: llámanla *matecllu*. Nace en arroyos pequeños; es de pie, y sobre cada pie tiene una hoja redonda y no más. Es como la que en España llaman *oreja de abad*, que nace de invierno en los tejados; los indios la comen cruda y es de buen gusto, la cual mascada y el zumo echado a prima noche en los ojos enfermos, y la misma yerba mascada puesta como emplasto sobre los párpados de los ojos y encima una

venda porque no se caiga la yerba, gasta en una noche cualquier nube que los ojos tengan y mitiga cualquier dolor o accidente que sientan.

Yo se la puse a un muchacho que tenía un ojo para saltarle del el casco. Estaba inflamado como un pimiento, sin divisarse lo blanco ni prieto del ojo, sino hecho una carne, y lo tenía ya medio caído sobre el carrillo, y la primera noche que le puse la yerba se restituyó el ojo a su lugar y la segunda quedó del todo sano y bueno. Después acá he visto el mozo en España y me ha dicho que ve más de aquel ojo que tuvo enfermo que del otro. A mí me dio noticia de ella un español que me juró se había visto totalmente ciego de nubes y que en dos noches cobró la vista mediante la virtud de la yerba. Dondequiera que la veía la abrazaba y besaba con grandísimo afecto y la ponía sobre los ojos y sobre la cabeza, en hacimiento de gracias del beneficio que mediante ella le había hecho Nuestro Señor en restituírle la vista. De otras muchas yerbas usaban los indios mis parientes, de las cuales no me acuerdo.

Esta fue la medicina que comúnmente alcanzaron los indios Incas del Perú, que fue usar de yerbas simples y no de medicinas compuestas, y no pasaron adelante. Y pues en cosas de tanta importancia como la salud estudiaron y supieron tan poco, de creer es que en cosas que les iba menos, como la Filosofía natural y la Astrología, supieron menos, y mucho menos de la Teología, porque no supieron levantar el entendimiento a cosas invisibles; toda la Teología de los Incas se encerró en el nombre de Pachacámac. Después acá los españoles han experimentado muchas cosas medicinales, principalmente del que llaman *zara*, y esto ha sido parte por el aviso que los indios les han dado de eso poco que alcanzaron de medicamentos y parte porque los mismos españoles han filosofado de lo que han visto, y así han hallado que el maíz, demás de ser mantenimiento de tanta sustancia, es de mucho provecho para el mal de riñones, dolor de ijada, pasión de piedra, retención de orina, dolor de la vejiga y del caño. Y esto le han sacado de ver que muy pocos indios o casi ninguno se halla que tenga estas pasiones, lo cual atribuyen a la común bebida de ellos, que es el brebaje del maíz, y así lo beben muchos españoles que tienen las semejantes enfermedades. También la aplican los indios en emplastos para otros muchos males. (*Libro II, Cap. 25, pp. 88-89.*)

(II) 26. De la geométrica, geografía, aritmética y música que alcanzaron

De la Geometría supieron mucho porque les fue necesario para medir sus tierras, para las ajustar y partir entre ellos, mas esto fue material-

mente, no por altura de grados ni por otra cuenta especulativa, sino por sus cordeles y piedrecitas, por las cuales hacen sus cuentas y particiones, que, por no atreverme a darme a entender, dejaré de decir lo que supe de ellas.

De la Geografía supieron bien para pintar y hacer cada nación el modelo y dibujo de sus pueblos y provincias, que era lo que habían visto. No se metían en las ajenas: era extremo lo que en este particular hacían. Yo vi el modelo del Cuzco y parte de su comarca con sus cuatro caminos principales, hecho de barro y piedrezuelas y palillos, trazado por su cuenta y medida, con sus plazas chicas y grandes, con todas sus calles anchas y angostas, con sus barrios y casas, hasta las muy olvidadas, con los tres arroyos que por ella corren, que era admiración mirarlo.

Lo mismo era ver el campo con sus cerros altos y bajos, llanos y quebradas, ríos y arroyos, con sus vueltas y revueltas, que el mejor cosmógrafo del mundo no lo pudiera poner mejor. Hicieron este modelo para que lo viera un visitador que se llamaba Damián de la Bandera, que traía comisión de la Chancillería de Los Reyes para saber cuántos pueblos y cuántos indios había en el distrito del Cuzco; otros visitadores fueron a otras partes del reino a lo mismo. El modelo que digo que vi se hizo en Muina, que los españoles llaman Mohina, cinco leguas al sur de la ciudad del Cuzco; yo me hallé allí porque en aquella visita se visitaron parte de los pueblos e indios del repartimiento de Garcilaso de la Vega, mi señor.

De la Aritmética supieron mucho y por admirable manera, que por nudos dados en unos hilos de diversos colores daban cuenta de todo, lo que en el reino del Inca había de tributos y contribuciones por cargo y descargo. Sumaban, restaban y multiplicaban por aquellos nudos, y, para saber lo que cabía a cada pueblo, hacían las particiones con granos de maíz y piedrezuelas, de manera que les salía cierta su cuenta. Y como para cada cosa de paz o de guerra, de vasallos, de tributos, ganados, leyes, ceremonias y todo lo demás de que se daba cuenta, tuviesen contadores de por sí y éstos estudiaban en sus ministerios y en sus cuentas, las daban con facilidad, porque la cuenta de cada cosa de aquéllas estaba en hilos y madejas de por sí como cuadernos sueltos y aunque un indio tuviese cargo (como contador mayor) de dos o tres o más cosas, las cuentas de cada cosa estaban de por sí. Adelante daremos más larga relación de la manera del contar y cómo se entendían por aquellos hilos y nudos.

De música alcanzaron algunas consecuencias, las cuales tenían los indios Collas, o de su distrito, en unos instrumentos hechos de cañutos de caña, cuatro o cinco cañutos atados a la par; cada cañuto tenía un punto más alto que el otro, a manera de órganos. Estos cañutos atados eran cuatro, diferentes unos de otros. Uno de ellos andaba en puntos bajos y otro en más

altos y otro en más y más, como las cuatro voces naturales: tiple, tenor, contralto y contrabajo. Cuando un indio tocaba un cañuto, respondía el otro en consonancia de quinta o de otra cualquiera, y luego el otro en otra consonancia y el otro en otra, unas veces subiendo a los puntos altos y otras bajando a los bajos siempre en compás. No supieron echar glosa con puntos disminuidos; todos eran enteros de un compás. Los tañedores eran indios enseñados para dar música al Rey y a los señores vasallos, que, con ser tan rústica la música, no era común, sino que la aprendían y alcanzaban con su trabajo. Tuvieron flautas de cuatro o cinco puntos, como las de los pastores; no las tenían juntas en consonancia, sino cada una de por sí, porque no las supieron concertar. Por ellas tañían sus cantares, compuestos en verso medido, los cuales por la mayor parte eran de pasiones amorosas, ya de placer, ya de pesar, de favores o desfavores de la dama.

Cada canción tenía su tonada conocida por sí, y no podían decir dos canciones diferentes por una tonada. Y esto era porque el galán enamorado, dando música de noche con su flauta, por la tonada que tenía decía a la dama y a todo el mundo el contento o descontento de su ánimo, conforme al favor o desfavor que se le hacía. Y si se dieran dos cantares diferentes por una tonada, no se supiera cuál de ellos era el que quería decir el galán. De manera que se puede decir que hablaba por la flauta. Un español topó una noche a deshora en el Cuzco una india que él conocía, y queriendo volverla a su posada, le dijo la india:

—Señor, déjame ir donde voy; sábeta que aquella flauta que oye en aquel otero me llama con mucha pasión y ternura, de manera que me fuerza a ir allá. Déjame, por tu vida, que no puedo dejar de ir allá, que el amor me lleva arrastrando para que yo sea su mujer y él mi marido.

Las canciones que componían de sus guerras y hazañas no las tañían, porque no se habían de cantar a las damas ni dar cuenta de ellas por sus flautas. Cantábanlas en sus fiestas principales y en sus victorias y triunfos, en memoria de sus hechos hazañosos. Cuando yo salí del Perú, que fue el año de mil y quinientos y sesenta, dejé en el Cuzco cinco indios que tañían flautas diestrísimamente por cualquier libro de canto de órgano que les pusiesen delante: eran de Juan Rodríguez de Villalobos, vecino que fue de aquella ciudad. En estos tiempos, que es ya el año de mil y seiscientos y dos, me dicen que hay tantos indios tan diestros en música para tañer instrumentos que dondequiera se hallan muchos. De las voces no usaban los indios en mis tiempos porque no las tenían buenas —debía de ser la causa que, no sabiendo cantar, no las ejercitaban—, y por el contrario había muchos mestizos de muy buenas voces. (*Libro II, Cap. 26, pp. 89-90.*)

**(II) 27. La poesía de los Incas amautas, que son filósofos,
y haráuicus, que son poetas**

No les faltó habilidad a los amautas, que eran los filósofos, para componer comedias y tragedias, que en días y fiestas solemnes representaban delante de sus Reyes y de los señores que asistían en la corte. Los representantes no eran viles, sino Incas y gente noble, hijos de curacas y los mismos curacas y capitanes, hasta maeses de campo, porque los autos de las tragedias se representaban al propio, cuyos argumentos siempre eran de hechos militares, de triunfos y victorias, de las hazañas y grandezas de los Reyes pasados y de otros heroicos varones. Los argumentos de las comedias eran de agricultura, de hacienda, de los casos caseros y familiares. Los representantes, luego que se acababa la comedia, se sentaban en sus lugares conforme a su calidad y oficios. No hacían entremeses deshonestos, viles y bajos: todo era de cosas graves y honestas, con sentencias y donaires permitidos en tal lugar. A los que se aventajaban en la gracia del representar les daban joyas y favores de mucha estima.

De la poesía alcanzaron otra poca, porque supieron hacer versos cortos y largos, con medida de sílabas: en ellos ponían sus cantares amorosos con tonadas diferentes, como se ha dicho. También componían en verso las hazañas de sus Reyes y de otros famosos Incas y curacas principales, y los enseñaban a sus descendientes por tradición, para que se acordasen de los buenos hechos de sus pasados y los imitasen. Los versos eran pocos, porque la memoria los guardase; empero muy compendiosos, como cifras. No usaron de consonante en los versos; todos eran sueltos. Por la mayor parte semejaban a la natural compostura española que llaman redondillas. Una canción amorosa compuesta en cuatro versos me ofrece la memoria; por ellos se verá el artificio de la compostura y la significación abreviada, compendiosa, de lo que en su rusticidad querían decir. Los versos amorosos hacían cortos, porque fuesen más fáciles de tañer en la flauta. Holgara poner también la tonada en puntos de canto de órgano, para que se viera lo uno y lo otro, mas la impertinencia me excusa del trabajo.

La canción es la que sigue y su traducción en castellano:

<i>Caylla llapi</i>	<i>Al cántico</i>
<i>Puñunqui</i>	<i>Dormirás</i>
<i>Chaupituta</i>	<i>Media noche</i>
<i>Samúsac</i>	<i>Yo vendré</i>

Y más propiamente dijera: veniré, sin el pronombre yo, haciendo tres sílabas del verbo, como las hace el indio, que no nombra la persona,

sino que la incluye en el verbo, por la medida del verso. Otras muchas maneras de versos alcanzaron los Incas poetas, a los cuales llamaban *haráuec*, que en propia significación quiere decir inventor. [...] (*Libro II, Cap. 27, p. 91.*)

LIBRO III

(III) 7. Redúcense muchos pueblos; el Inca manda hacer una puente de mimbre

[...]

[...] Y habiendo descansado dos o tres años, mandó aperebir para el verano siguiente bastimientos y gente para hacer nueva conquista, porque no le sufría el ánimo estarse ocioso y porque pretendía ir al poniente del Cuzco, que es lo que llaman Contisuyu, que tiene muchas y grandes provincias. Y porque había de pasar el gran río llamado Apurímac, mandó hiciesen puente por do pasase su ejército. Dióles la traza como se había de hacer, habiéndola consultado con algunos indios de buenos ingenios. Y porque los escritores del Perú, aunque dicen que hay puentes de crizneja, no dicen de qué manera son hechas, me pareció pintarla yo aquí para los que no las han visto, y también porque fue ésta la primera puente de mimbre que en el Perú se hizo por orden de los Incas.

Para hacer una puente de aquéllas, juntan grandísima cantidad de mimbre, que aunque no es de la misma de España es otra especie, de rama delgada y correosa. Hacen de tres mimbres sencillas unas criznejas muy largas, a medida del largo que ha de tener la puente. De tres criznejas de a tres mimbres hacen otras de a nueve mimbres; de tres de aquéllas hacen otras criznejas que vienen a tener en grueso veinte y siete mimbres, y de tres de éstas hacen otras más gruesas; y de esta manera van multiplicando y engrosando las criznejas hasta hacerlas tan gruesas y más que el cuerpo de un hombre. De éstas muy gruesas hacen cinco criznejas. Para pasarlas de la otra parte del río pasan los indios nadando o en balsas. Llevan asido un cordel delgado, al cual atan una maroma como el brazo, de un cáñamo que los indios llaman chábuar; a esta maroma atan una de las criznejas, y tiran de ella gran multitud de indios hasta pasarla de la otra parte. Y habiéndolas pasado todas cinco, las ponen sobre dos estribos altos que tienen hechos de peñas vivas, donde las hallan en comodidad; y no los hallando, hacen los estribos de cantería tan fuerte como la peña. La puente de Apurímac, que está en el camino real del Cuzco a Los Reyes, tiene el un estribo de peña viva y el otro de cantería. Los estribos, hacia la parte de tierra, son huecos, con fuertes paredes a los lados. En aquellos huecos, de una pared a otra,

tiene cada estribo atravesadas cinco o seis vigas, tan gruesas como bueyes, puestas por su orden y compás como una escalera de mano; por cada viga de éstas hacen dar una vuelta a cada una de las criznejas gruesas de mimbre de por sí, para que la puente esté tirante y no se afloje con su mismo peso, que es grandísimo; pero, por mucho que la tiren, siempre hace vaga y queda hecho arco, que entran descendiendo hasta el medio y salen subiendo hasta el cabo, y con cualquier aire que sea algo recio, se está meciendo.

Tres criznejas de las gruesas ponen por el suelo de la puente, y las otras dos ponen por pretiles a un lado y a otro. Sobre las que sirven de suelo echan madera delgada como el brazo, atravesada y puesta por su orden en forma de zarzo, que toma todo el ancho de la puente, la cual será de dos varas de ancho. Echan aquella madera para que guarde las criznejas, porque no se rompan tan presto, y átanla fuertemente con las mismas criznejas. Sobre la madera echan gran cantidad de rama atada puesta por su orden. Échanla porque los pies de las bestias tengan en qué asirse y no deslicen y caigan. De las criznejas bajas, que sirven de suelo, a las altas, que sirven de petriles, entretrejen mucha rama y madera delgada, muy fuertemente atada, que hace pared por todo el largo de la puente, y así queda fuerte para que pasen por ella hombres y bestias. La de Apurímac, que es la más larga de todas, tendrá doscientos pasos de largo. No la medí, mas tanteándola en España con mucho que la han pasado le dan este largo, y antes más que menos. Muchos españoles vi que no se apeaban para la pasar, y algunos la pasaban corriendo a caballo, por mostrar menos temor, que no deja de tener algo de temeridad. Esta máquina tan grande se empieza a hacer de solas tres mimbres, y llega a salir la obra tan brava y soberbia como se ha visto, aunque mal pintada. Obra por cierto maravillosa, e increíble, si no se viera como se ve hoy, que la necesidad común la ha sustentado, que no se haya perdido, que también la hubiera destruido el tiempo, como ha hecho otras que los españoles hallaron en aquella tierra, tan grandes y mayores. En tiempo de los Incas se renovaban aquellas puentes cada año; acudían a las hacer las provincias comarcanas, entre las cuales estaba repartida la cantidad de los materiales, conforme a la vecindad y posibilidad de los indios de cada provincia. Hoy se usa lo mismo. (*Libro III, Cap. 7, pp. 107-108.*)

(III) 20. La descripción del templo del Sol y sus grandes riquezas

Uno de los principales ídolos que los Reyes Incas y sus vasallos tuvieron fue la imperial ciudad del Cuzco, que la adoraban los indios como

a cosa sagrada, por haberla fundado el primer Inca Manco Cápac y por las innumerables victorias que ella tuvo en las conquistas que hizo y porque era casa y corte de los Incas, sus dioses. De tal manera era su adoración que aun en cosas muy menudas la mostraban, que si dos indios de igual condición se topaban en los caminos, el uno que fuese del Cuzco y el otro que viniese a él, el que iba era respetado y acatado del que venía como superior de inferior, sólo por haber estado e ir de la ciudad, cuanto más si era vecino de ella y mucho más si era natural. Lo mismo era en las semillas y legumbres o cualquiera otra cosa que llevasen del Cuzco a otras partes, que, aunque en la calidad no se aventajase, sólo por ser de aquella ciudad era más estimada que las de otras regiones y provincias. De aquí se sacará lo que habría en cosas mayores. Por tenerla en esta veneración la ennoblecieron aquellos Reyes lo más que pudieron con edificios suntuosos y casas reales que muchos de ellos hicieron para sí, como en la descripción de ella diremos de algunas de las casas. Entre las cuales, y en la que más se esmeraron, fue la casa y templo del Sol, que la adornaron de increíbles riquezas, aumentándolas cada Inca de por sí y aventajándose del pasado. Fueron tan increíbles las grandezas de aquella casa que no me atreviera yo a escribirlas sino las hubieran escrito todos los españoles historiadores del Perú. Mas ni lo que ellos dicen ni lo que yo diré alcanzar a significar las que fueron. Atribuyen el edificio de aquel templo al Rey Inca Yupanqui, abuelo de Huaina Cápac, no porque él lo fundase, que desde el primer Inca quedó fundado, sino porque lo acabó de adornar y poner en la riqueza y majestad que los españoles lo hallaron.

Viniendo, pues, a la traza del templo, es de saber que el aposento del Sol era lo que ahora es la iglesia del divino S. Domingo, que por no tener la precisa anchura y largura suya no la pongo aquí; la pieza, en cuanto su tamaño, vive hoy. Es labrada de cantería llana, muy prima y pulida.

El altar mayor (digámoslo así para darnos a entender, aunque aquellos indios no supieron hacer altar) estaba al oriente; la techumbre era de madera muy alta, porque tuviese mucha corriente; la cobija fue de paja, porque no alcanzaron a hacer teja. Todas las cuatro paredes del templo estaban cubiertas de arriba abajo de planchas y tablones de oro. En el testero que llamamos altar mayor tenían puesta la figura del Sol, hecha de una plancha de oro al doble más gruesa que las otras planchas que cubrían las paredes. La figura estaba hecha con su rostro en redondo y con sus rayos y llamas de fuego todo de una pieza, ni más ni menos que la pintan los pintores. Era tan grande que tomaba todo el testero del templo, de pared a pared. No tuvieron los Incas otros ídolos suyos ni ajenos con la imagen

del Sol en aquel templo, ni otro alguno, porque no adoraban otros dioses sino al Sol, aunque no falta quien diga lo contrario.

Esta figura del Sol cupo en suerte, cuando los españoles entraron en aquella ciudad, a un hombre noble, conquistador de los primeros, llamado Mancio Serra de Leguizamo, que yo conocí y dejé vivo cuando me vine a España, gran jugador de todos juegos, que con ser tan grande la imagen, la jugó y perdió en una noche. De donde podremos decir, siguiendo al Padre Maestro Acosta, que nació el refrán que dice: “Juega el Sol antes que amanezca”. Después, el tiempo adelante, viendo el Cabildo de aquella ciudad cuán perdido andaba este su hijo por el juego, por apartarlo de él lo eligió un año por alcalde ordinario. El cual acudió al servicio de su patria con tanto cuidado y diligencia (porque tenía muy buenas partes de caballero) que todo aquel año no tomó naípe en la mano. La ciudad, viendo esto, le ocupó otro año y otros muchos en oficios públicos. Mancio Serra, con la ocupación ordinaria, olvidó el juego y lo aborreció para siempre, acordándose de los muchos trabajos y necesidades en que cada día le ponía. Donde se ve claro cuánto ayuda la ociosidad al vicio y cuán de provecho sea la ocupación a la virtud.

Volviendo a nuestra historia, decimos que por sola aquella pieza que cupo de parte a un español, se podrá sacar el tesoro que en aquella ciudad y su templo hallaron los españoles. A un lado y a otro de la imagen del Sol estaban los cuerpos de los Reyes muertos, puestos por su antigüedad, como hijos de ese Sol, embalsamados, que (no se sabe cómo) parecían estar vivos. Estaban asentados en sus sillas de oro, puestas sobre los tablones de oro en que solían asentarse. Tenían los rostros hacia el pueblo; sólo Huaina Cápac se aventajaba de los demás, que estaba puesto delante de la figura del Sol, vuelto el rostro hacia él, como hijo más querido y amado, por haberse aventajado de los demás, pues mereció que en vida le adorasen por Dios por las virtudes y ornamentos reales que mostró desde muy mozo. Estos cuerpos escondieron los indios con el demás tesoro, que los más de ellos o no han parecido hasta hoy. El año de 1559 el licenciado Polo descubrió cinco de ellos, tres de Reyes y dos de Reinas.

La puerta principal del templo miraba al norte como hoy está, sin la cual había otras menores para servicio del templo. Todas éstas estaban aforradas con planchas de oro en forma de portada. Por de fuera del templo, por lo alto de las paredes del templo, corría una cenefa de oro de un tablón de más de una vara de ancho, en forma de corona, que abrazaba todo el templo. (*Libro III, Cap. 20, pp. 129-131.*)

(III) 21. Del claustro del templo y de los aposentos de la Luna y estrellas, trueno y relámpago y arco del cielo

Pasado el templo, había un claustro de cuatro lienzos; el uno de ellos era el lienzo del templo. Por todo lo alto del claustro había una cenefa de un tablón de oro más de una vara en ancho, que servía de corona al claustro; en lugar de ella mandaron poner los españoles, en memoria de la pasada, otra cenefa blanca, de yeso, del anchor de la de oro: yo la dejé viva en las paredes que estaban en pie y no se habían derribado. Al derredor del claustro había cinco cuadras o aposentos grandes cuadrados, cada uno de por sí, no trabados con otros, cubiertos en forma de pirámide, de los cuales se hacían los otros tres lienzos del claustro.

La una cuadra de aquéllas estaba dedicada para aposento de la Luna, mujer del Sol, y era la que estaba más cerca de la capilla mayor del templo; toda ella y sus puertas estaban aferradas con tablones de plata, porque por el color blanco viesen que era aposento de la Luna. Teníanle puesta su imagen y retrato como al Sol, hecho y pintado un rostro de mujer en un tablón de plata. Entraban en aquel aposento a visitar la Luna y a encomendarse a ella porque la tenían por hermana y mujer del Sol y madre de los Incas y de toda su generación, y así la llamaban Mama Quilla, que es Madre Luna; no le ofrecían sacrificios como al Sol. A una mano y a otra de la figura de la Luna estaban los cuerpos de las Reinas difuntas, puestas por su orden y antigüedad; Mama Oclo, madre de Huaina Cápac, estaba delante de la Luna, rostro a rostro con ella y aventajada de las demás, por haber sido madre de tal hijo.

Otro aposento de aquéllos, el más cercano a la Luna, estaba dedicado al lucero Venus y a las siete Cabrillas y a todas las demás estrellas en común. A la estrella Venus llamaban Chasca, que quiere decir de cabellos largos y crespos; honrábanla porque decían que era paje del Sol, que andaba más cerca de él, unas veces delante y otras veces en pos. A las siete Cabrillas respetaban por la extrañeza de su postura y conformidad de su tamaño. A las estrellas tenían por criadas de la Luna, y así les dieron el aposento cerca del de su señora, porque estuviesen más a mano para el servicio de ella, porque decían que las estrellas andan en el cielo con la Luna, como criadas suyas, y no con el Sol, porque las ven de noche y no de día.

Este aposento estaba entapizado de plata, también como el de la Luna, y la portada era de plata: tenía lo alto del techo sembrado de estrellas grandes y chicas, a semejanza del cielo estrellado. El otro aposento, junto al

de las estrellas, era dedicado al relámpago, trueno y rayo. Estas tres cosas nombraban y comprendían debajo de este nombre *Illapa*, y con el verbo que lo juntaban distinguían las significaciones del nombre, que diciendo, ¿Viste la *Illapa*? entendían por el relámpago; si decían ¿oíste la *Illapa*?, entendían por el trueno; y cuando decían, la *illapa* cayó en tal parte, o hizo tal daño, entendían por el rayo.

No los adoraren por dioses, más de respetarlos por criados del Sol. Lo mismo sintieron de ellos que la gentilidad antigua sintió del rayo, que lo tuvo por instrumento y armas de su dios Júpiter. Por lo cual los Incas dieron aposento al relámpago, trueno y rayo en la casa del Sol, como a criados suyos, y estaba todo él guarnecido de oro. No dieron estatua ni pintura al trueno, relámpago y rayo, porque, no pudiendo retratarlos al natural (que siempre lo procuraban en toda cosa de imágenes), los respetaban con el nombre *Illapa*, cuya trina significación no han alcanzado hasta ahora los historiadores españoles, que ellos hubieran hecho de él un dios trino y uno y dádoselo a los indios, asemejando su idolatría a nuestra santa religión; que en otras cosas de menos apariencia y color han hecho trinidades componiendo nuevos nombres en el lenguaje, no habiéndolas imaginado los indios. Yo escribo, como otras veces he dicho, lo que mamé en la leche y vi y oí a mis mayores. Y acerca del trueno queda atrás dicho lo que más tuvieron.

Otro aposento (que era el cuarto) dedicaron al arco del cielo, porque alcanzaron que procedía del Sol, y por ende lo tomaron los Reyes Incas por divisa y blasón, porque se jactaban descender del Sol. Este aposento estaba todo guarnecido de oro. En un lienzo de él, sobre las planchas de oro, tenían pintado muy al natural el arco del cielo, tan grande, que tomaba de una pared a otra con todos sus colores al vivo. Llamaban al arco *cuichu*, y, con tenerle en esta veneración, cuando le veían en el aire cerraban la boca y ponían la mano adelante, porque decían que si le descubrían los dientes los gastaba y empobrecía. Esta simplicidad, tenían, entre otras, sin dar razón para ello.

El quinto y último aposento estaba dedicado para el sumo sacerdote, para los demás sacerdotes que asistían al servicio del templo, que todos habían de ser Incas de la sangre real. Éstos tenían aquel aposento no para dormir ni comer en él, sino que era sala de audiencia para ordenar los sacrificios que se habían de hacer y para todo lo demás que conviniese al servicio del templo. Estaba este aposento, también como los demás, guarnecido con oro de alto abajo. (*Libro III, Cap. 21, pp. 131-132.*)

(III) 23. Los sitios para los sacrificios y el término donde se descalzaban para ir la templo. Las fuentes que tenían

[...]

Volviendo al ornato del templo, tenían dentro en la casa cinco fuentes de agua que iba a ella de diversas partes. Tenían los caños de oro; los pilares, unos eran de piedra y otros eran tinajones de oro y otros de plata, donde lavaban los sacrificios conforme a la calidad de ellos y a la grandeza de la fiesta. Yo no alcancé más de una de las fuentes, que servía de regar la huerta de hortaliza que entonces tenía aquel convento; las otras se habían perdido, y por no las haber menester o por no saber de dónde las traían, que es lo más cierto, las han dejado perder. Y aun la que digo que conocí, la vi perdida seis o siete meses y la huerta desamparada por falta de riego, y todo el convento afligido por su pérdida, y aun la ciudad porque no hallaron indio que supiese decir de dónde ni por dónde iba el agua de aquella fuente.

La causa de perderse entonces fue que el agua iba del poniente del convento por debajo de tierra y atravesaba el arroyo que corre por medio de la ciudad. El cual, en tiempo de los Incas, tenía las barrancas de muy buena cantería y el suelo de grandes losas, porque las crecientes no hiciesen daño en el suelo ni en las paredes, y salía este edificio más de un cuarto de legua fuera de la ciudad. Con el descuido de los españoles se ha ido rompiendo, principalmente lo enlosado, que aquel arroyo (aunque es de poquísimas aguas porque nace casi dentro de la ciudad) suele contener arrebatadas crecientes e increíbles de grandes, con las cuales ha ido llevando las losas.

El año de mil y quinientos y cincuenta y ocho acabó de llevar las que había encima de los caños de aquella fuente y rompió y quebró el mismo caño, y con el azolve lo cubrió todo, de manera que atajó el agua y dejó en seco la huerta, y con la basura que todo el año echan en el arroyo se cegó todo y no quedó señal de los caños.

Los frailes, aunque hicieron las diligencias que pudieron, no hallaron rastro alguno, y para seguir el de los caños desde la fuente era menester derribar mucho edificio y ahondar mucha tierra, porque la fuente estaba en alto; ni hallaron indio que les supiese guiar, por lo cual desconfiaron de aquella fuente, también como de las otras que la casa tenía. De donde se puede colegir la poca tradición que aquellos indios el día de hoy tengan de sus antiguallas, pues hoy ha cuarenta y dos años ya la tenían perdida de cosas tan grandes como eran las aguas que iban a la casa de su Dios el Sol. De las cuales no es posible sino que había tradición de los maestros mayores a los sucesores y de los sacerdotes a los suyos para no caer en semejante falta. Verdad es que como ya en aquellos tiempos se habían acabado los

maestros mayores y los sacerdotes que en aquella república había, entre los cuales andaba la tradición de las cosas que tenían por sagradas, que pertenecían a la honra y servicio de los templos, faltó esta relación, como otras muchas de que los indios no saben dar cuenta; que si la tradición anduviera en los nudos de los tributos o en los repartimientos del servicio real o en las historias de los sucesos anales, que eran las cosas profanas, no hay duda sino que se hallara razón de aquellas fuentes, como se halla y la dan de otras cosas tan grandes y mayores los contadores y los historiadores que guardaban la tradición de ellas, aunque también ésta se va perdiendo a más andar con el trueque de las nuevas cuentas y modernas historias del nuevo Imperio. (*Libro III, Cap. 23, pp. 134-135.*)

(III) 24. Del jardín de oro y otras riquezas del templo, a cuya semejanza había otros muchos en aquel imperio

Volviendo a la fuente, digo que al cabo de los seis o siete meses que estuvo perdida, unos muchachos indios, andando jugando por el arroyo, vieron el manantial del agua que salía por el caño quebrado y azolvado. Con la novedad del agua se llamaron unos a otros hasta que llegó la nueva a los indios mayores, y de ellos a los españoles, los cuales, sospechando que era el agua que se había perdido al convento, porque era cerca de él, descubrieron el viaje de los caños, y, viendo que iban hacia la casa, se certificaron en la sospecha y dieron aviso a los religiosos. Ellos aderezaron los caños con gran regocijo, aunque no con la policía que antes tenían, y restituyeron el agua a su huerta sin más procurar saber de dónde venía ni por do pasaba. Verdad es que había mucha tierra encima porque los caños venían muy hondos.

Aquella huerta que ahora sirve al convento de dar hortaliza era, en tiempo de los Incas, jardín de oro y plata, como los había en las casas reales de los Reyes, donde había muchas yerbas y flores de diversas suertes, muchas plantas menores, muchos árboles mayores, muchos animales chicos y grandes, bravos y domésticos, y sabandijas de las que van arrastrando, como culebras, lagartos y lagartijas, y caracoles, mariposas y pájaros y otras aves mayores del aire, cada cosa puesta en el lugar que más al propio contrahiciese a la natural que remedaba.

Había un gran maizal y la semilla que llaman *quinua* y otras legumbres y árboles frutales, con su fruta toda de oro y plata, contrahecho al natural. Había también en la casa rimeros de leña contrahecha de oro y plata, como los había en la casa real; también había grandes figuras de

hombres y mujeres y niños, vaciados de lo mismo, y muchos graneros y trojes, que llaman *pirua*, todo para ornato y mayor majestad de la casa de su Dios el Sol. Que como cada año, a todas las fiestas principales que le hacían le presentaban tanta plata y oro, lo empleaban todo en adornar su casa inventando cada día nuevas grandezas, porque todos los plateros que había dedicados para el servicio del Sol no entendían en otra cosa sino hacer y contrahacer las cosas dichas. Hacían infinita vajilla, que el templo tenía para su servicio hasta otras, cántaros, tinajas y tinajones. En suma, no había en aquella casa cosa alguna de qué echar mano para cualquier ministerio que todo no fuese de oro y plata, hasta lo que servía de azadas y azadillas para limpiar los jardines. De donde con mucha razón y propiedad llamaron al templo del Sol y a toda la casa Coricancha, que quiere decir casa de oro. [...] (*Libro III, Cap. 24, pp. 135-136.*)

LIBRO IV

(IV) 1. La casa de las vírgenes dedicadas al Sol

Tuvieron los Reyes Incas, en su gentilidad y vana religión, cosas grandes, dignas de mucha consideración, y una de ellas fue la profesión de perpetua virginidad que las mujeres guardaban en muchas casas de recogimiento que para ellas en muchas provincias de su Imperio edificaron, y para que se entienda qué mujeres eran éstas y a quién se dedicaban y en qué se ejercitaban, lo diremos como ello era; porque los historiadores españoles que de esto tratan pasan por ello conforme al refrán que dice: “como gato por brasas”. Diremos particularmente de la casa que había en el Cuzco, a cuya semejanza se hicieron después las que hubo en todo el Perú.

Es así que un barrio de los de aquella ciudad se llamaba Acllahuaci: quiere decir la Casa de las Escogidas. El barrio es el que está entre las dos calles que salen de la plaza mayor y van al convento de Santo Domingo, que solía ser casa del Sol. La una de las calles es la que sale del rincón de la plaza, a mano izquierda de la iglesia mayor, y va norte sur. Cuando yo salí de aquella ciudad, el año de mil y quinientos y sesenta, era esta calle la principal de los mercaderes. La otra calle es la que sale del medio de la plaza, donde deja la cárcel, y va derecha al mismo convento dominico, también norte sur. La frente de la casa salía a la plaza mayor entre las dos calles dichas, y las espaldas de ella llegaban a la calle que las atraviesa de oriente a poniente, de manera que estaba hecha isla entre la plaza y las tres calles. Quedaba entre ella y el templo del Sol otra isla grandísima de casas y una plaza grande que hay delante del templo. De donde se ve claro la falta

de relación verdadera que tuvieron los historiadores que dicen que las vírgenes estaban en el templo del Sol, y que eran sacerdotisas y que ayudaban a los sacerdotes en los sacrificios, habiendo tanta distancia de la una casa a la otra y siendo la principal intención de aquellos Reyes Incas que en ésta de las monjas no entrasen hombres ni en la del Sol mujeres. Llamábase casa de escogidas porque las escogían o por linaje o por hermosura: habían de ser vírgenes, y para seguridad de que lo eran las escogían de ocho años abajo.

Y porque las vírgenes de aquella casa del Cuzco eran dedicadas para mujeres del Sol, habían de ser de su misma sangre, quiero decir, hijas de los Incas, así del Rey como de sus deudos, los legítimos y limpios de sangre ajena; porque de las mezcladas con sangre ajena, que llamamos bastardas, no podían entrar en esta casa del Cuzco del cual vamos hablando. Y la razón de esto decían que como no se sufría dar al Sol mujer corrupta, sino virgen, así tampoco era lícito dársela bastarda, con mezcla de sangre ajena; porque, habiendo de tener hijos el Sol, como ellos imaginaban, no era razón que fueran bastardos, mezclados de sangre divina y humana. Por tanto habían de ser legítimas de la sangre real, que era la misma del Sol. Había de ordinario más de mil y quinientas monjas, y no había tasa de las que podían ser.

Dentro, en la casa, había mujeres mayores de edad que vivían en la misma profesión, envejecidas en ella, que habían entrado con las mismas condiciones, y, por ser ya viejas y por el oficio que hacían, las llamaban Mamacuna, que interpretándolo superficialmente bastaría decir matrona, empero, para darle toda su significación, quiere decir mujer que tiene cuidado de hacer oficio de madre; porque es compuesto de *mama*, que es madre, y de esta partícula *cuna*, que por sí no significa nada, y en composición significa lo que hemos dicho, sin otras muchas significaciones, según las diversas composiciones que recibe. Hacíaslas bien el nombre, porque unas hacían oficio de abadesas, otras de maestras de novicias para enseñarlas, así en el culto divino de su idolatría como en las cosas que hacían de manos para su ejercicio, como hilar, tejer, coser. Otras eran porteras, otras provisoras de la casa, para pedir lo que habían menester, cual se les proveía abundantísimamente de la hacienda del Sol, porque eran mujeres suyas. (*Libro IV, Cap. I, pp. 139-140.*)

(IV) 2. Los estatutos y ejercicios de las vírgenes escogidas

Vivían en perpetua clausura hasta acabar la vida, con guarda de perpetua virginidad; no tenían locatorio ni torno ni otra parte alguna por

donde pudiesen hablar ni ver hombre ni mujer; si no eran ellas mismas unas con otras, porque decían que las mujeres del Sol no habían de ser tan comunes que las viese nadie. Y esta clausura era tan grande que aun el propio Inca no quería gozar del privilegio que como Rey podía tener de las ver y hablar, porque nadie se atreviese a pedir semejante privilegio. Sola la Coya, que es la Reina, y sus hijas tenían licencia de entrar en la casa y hablar con las encerradas, así mozas como viejas.

Con la Reina y sus hijas enviaba el Inca a las visitar y saber cómo estaban y qué habían menester. Esta casa alcancé yo a ver entera de sus edificios, que sola ella y la del Sol, que eran dos barrios, y otros cuatro galpones grandes, que habían sido casas de los Reyes Incas, respetaron los indios en su general levantamiento contra los españoles, que no las quemaron (como quemaron todo lo demás de la ciudad), porque la una había sido casa del Sol, su Dios, y la otra casa de sus mujeres y las otras de sus Reyes. Tenían entre otras grandezas de sus edificios una calleja angosta, capaz de dos personas, la cual atravesaba toda la casa. Tenía la calleja muchos apartados a una mano y otra, donde había oficinas de la casa donde trabajaban las mujeres de servicio. A cada puerta de aquéllas había porteras de mucho recaudo; en el último apartado, al fin de la calleja, estaban las mujeres del Sol, donde no entraba nadie. Tenía la casa su puerta principal como las que acá llaman puerta reglar, la cual no se abría sino para la Reina y para recibir las que entraban para ser monjas.

Al principio de la calleja, que era la puerta del servicio de la casa había veinte porteros de ordinario para llevar y traer hasta la segunda puerta lo que en la casa hubiese de entrar y salir. Los porteros no podían pasar de la segunda puerta, so pena de la vida, aunque se lo mandasen de allá adentro, ni nadie lo podía mandar, so la misma pena.

Tenían para servicio de las monjas y de la casa quinientas mozas, las cuales también habían de ser doncellas, hijas de los Incas del privilegio, que el primer Inca dio a los que redujo a su servicio, no de los de la sangre real porque no entraban para mujeres del Sol, sino para criadas. No querían que fuesen hijas de alienígenas, sino hijas de Incas, aunque de privilegio. Las cuales mozas también tenían sus Mamacunas de la misma casta y doncellas, que les ordenaban lo que habían de hacer. Y estas Mamacunas no eran sino las que envejecían en la casa, que, llegadas a tal edad, les daban el nombre y la administración como diciéndoles: “Ya podéis ser madres y gobernar la casa”. En el repartimiento que los españoles hicieron para sus moradas de las casas reales de la ciudad del Cuzco, cuando la ganaron, cupo la mitad de este convento a Pedro del Barco, de quien adelante haremos mención —fue la parte de las oficinas—, y la otra mitad

cupo al licenciado de la Gama, que yo alcancé en mis niñeces, y después fue de Diego Ortiz de Guzmán, caballero natural de Sevilla que yo conocí y dejé vivo cuando vine a España.

El principal ejercicio que las mujeres del Sol hacían era hilar y tejer y hacer todo lo que el Inca traía sobre su persona de vestido y tocado, y también para la Coya, su mujer legítima. Labraban asimismo toda la ropa finísima que ofrecían al Sol en sacrificio; lo que el Inca traía en la cabeza era una trenza llamada *llautu*, ancha como el dedo merguerite y muy gruesa, que venía a ser casi cuadrada, que daba cuatro o cinco vueltas a la cabeza, y la borla colorada, que le tomaba de una sien a otra.

El vestido era una camiseta que descendía hasta las rodillas, que llaman *uncu*. Los españoles le llaman *cusma*; no es del general lenguaje, sino vocablo intruso de alguna provincia particular. Traía una manta cuadrada de dos piernas, en lugar de capa, que llaman *yacolla*. Hacían asimismo estas monjas para el Inca unas bolsas que son cuadradas, de una cuarta en cuadro; tráenlas debajo del brazo, asida a una trenza muy labrada de dos dedos en ancho, puesta como tahalí del hombro izquierdo al costado derecho. A estas bolsas llaman *chuspa*: servían solamente de traer la yerba llamada coca, que los indios comen, la cual entonces no era tan común como ahora, porque no la comían sino el Inca y sus parientes y algunos curacas a quien el Rey, por mucho favor y merced, enviaba algunos cestos de ella por año.

También hacían unas borlas pequeñas de dos colores, amarillo y colorado, llamadas *paicha*, asidas a una trenza delgada de una braza en largo, las cuales no eran para el Inca, sino para los de su sangre real: traíanlas sobre su cabeza; caían las borlas sobre la sien derecha. (*Libro IV, Cap. 2, pp. 140-141.*)

(IV) 3. La veneración en que tenían las cosas que hacían las escogidas, y la ley contra los que las violasen

[...]

[...] Para la monja que delinquiese contra su virginidad había ley que la enterrasen viva y al cómplice mandaban ahorcar. Y porque les parecía (y así lo afirmaban ellos) que era poco castigo matar un hombre sólo por delito tan grave como era atreverse violar una mujer dedicada al Sol, su Dios y padre de sus Reyes, mandaba la ley matar con el delincuente su mujer e hijos y criados, y también sus parientes y todos los vecinos y moradores de su pueblo y todos sus ganados, sin quedar mamante ni piante,

como dice. Derrribaban el pueblo y lo sembraban de piedra; y como patria y madre que tan mal hijo había parido y criado, quedaba desierta y asolada, y el sitio maldito y descomulgado, para que nadie lo hollase, ni aun los ganados, si ser pudiese.

Esta era la ley, mas nunca se vio ejecutada, porque jamás se halló que hubiesen delinquido contra ello, porque, como otras veces hemos dicho, los indios del Perú fueron temerosísimos de sus leyes y observantísimos de ellas, principalmente de las que tocaban en su religión o en su Rey. [...] (*Libro IV, Cap. 3, p. 142.*)

(IV) 6. De cuáles mujeres hacía merced el Inca

Verdad es que los Incas daban mujeres de su mano a las personas beneméritas en su servicio, como curacas y capitanes y otros semejantes. Empero, eran hijas de otros capitanes y de otros curacas, las cuales el Inca tomaba para darlas por mujeres a los que le habían servido; y no se tenía por menos favorecido y menos gratificado aquél a quien pedían la hija que al que se la daban, porque se había acordado el Inca de su hija para la pedir y hacer joya propia y darla de su mano al que le había servido, que en las mercedes que el Inca hacía no se estimaba tanto la dádiva, por grande que fuese, como el haber sido de mano de la majestad del Inca, porque se tenía por merced divina y no humana.

También daba el Inca, aunque raras veces, mujeres bastardas de su sangre real por mujeres a curacas señores de grandes provincias; así por hacerles merced como por obligarles con ella a que le fuesen leales vasallos. Y de esta manera, habiendo tantas mujeres que dar, no tenía el Rey necesidad de dar mujeres de las que se le habían dedicado en las dichas casas; porque le fuera menoscabo a él y a la mujer ya su religión, que ellos tuvieron por inviolable, porque pudiendo las legítimas ser mujeres del Sol, como está dicho, o del Inca, como era costumbre tomar concubinas de su sangre real, o pudiendo ser mujer de otro Inca legítimo, que en estos tres estados no salían de lo que tenían por divino, no era lícito que fuera mujer de un hombre humano, por gran señor que fuera, que era bajar de su deidad aquella sangre que tenían por divina. Y porque la bastarda ya estaba decaída de su falsa divinidad, no se le hacía agravio en darla por mujer a un gran señor. (*Libro IV, Cap. 6, p. 145.*)

(IV) 9. Casaban al príncipe heredero con su propia hermana, y las razones que para ellos daban

[...] Para lo cual es de saber que los Reyes Incas, desde el primero de ellos, tuvieron por ley y costumbre muy guardada que el heredero del reino casase con su hermana mayor, legítima de padre y madre, y ésta era su legítima mujer; llamábanle Coya, que es tanto como Reina o Emperatriz. El primogénito de estos dos hermanos era el legítimo heredero del reino.

Guardaron esta ley y costumbre desde el primer Inca Manco Cápac y su mujer Mama Ocllo Huaco, los cuales vinieron diciendo que eran hermanos, hijos del Sol y de la Luna, y así lo creyeron los indios, sus vasallos y los no vasallos. Tomaron también otro ejemplo antiguo para autorizar este segundo, y fue que, como ya se ha dicho, tuvieron en su gentilidad que la Luna era hermana y mujer del Sol, de los cuales se preciaban descender los Incas. De aquí nació que para imitar en todo al Sol y a los primeros Incas, sus hijos, establecieron ley que el primogénito del Inca, siguiendo ambos ejemplos, casase con su propia hermana de padre y madre. A falta de hermana legítima, casaban con la parienta más cercana al árbol real, prima hermana o sobrina o tía, la que a falta de varón pudiese heredar el reino conforme a la ley de España.

Si el príncipe no había hijos en la primera hermana, casaba con la segunda y tercera hasta tenerlos, y este rigor de ley y costumbre lo fundaban en los ejemplos ya dichos. Decían que pues el Sol se había casado con su hermana y había hecho aquel casamiento de sus dos primeros hijos, era justo se guardase la misma orden en los primogénitos del Rey. También lo hacían por conservar limpia la sangre del Sol, porque decían que no era lícito se mezclase con sangre humana: llamaban sangre humana la que no era de los Incas. Decían asimismo que casaban los príncipes con sus hermanas porque al heredero le perteneciese el reino tanto por la madre como por el padre; porque, no siendo así, decían que el príncipe en la herencia bastardeaba por la vía de su madre. En tanto rigor como esto ponían la sucesión y derecho de heredar el reino.

A estas razones añadían otras, y decían que no era de permitir que la majestad de ser Reina la diesen a mujer alguna que no le perteneciese por legítimo derecho propio, y no por conjunta persona del Rey, ni era justo que, no siendo ella por sí capaz del reinado, la adorasen y sirviesen otras que en igual fortuna eran mejores que ella.

Sin la mujer legítima, tuvieron aquellos Reyes muchas concubinas; de ellas eran de sus parientas dentro y fuera del cuarto grado; otras eran de las alienígenas. Los hijos de las parientas eran tenidos por legítimos porque

no tenían mezcla de sangre ajena; la cual limpieza se tuvo entre los Incas en suma veneración no solamente entre los Reyes, mas también entre todos los de la sangre real. Los hijos de las mancebas extranjeras eran tenidos por bastardos, y, aunque los respetaban como a hijos del Rey, no era con el acatamiento y adoración interior y exterior que a los legítimos en sangre, porque a éstos los adoraban como a dioses y (a) aquéllos como a hombres. De manera que el Rey Inca tenía tres suertes de hijos: los de su mujer, que eran legítimos para la herencia del reino; los de las parientas, que eran legítimos en sangre, y los bastardos, hijos de las extranjeras. (*Libro IV, Cap. 9, pp. 147-148.*)

(IV) 12. Criaban los hijos sin regalo ninguno

Los hijos criaban extrañamente, así los Incas como la gente común; ricos y pobres, sin distinción alguna, con el menos regalo que les podían dar. Luego que nacía la criatura la bañaban con agua fría para envolverla en sus mantillas, y cada mañana que lo envolvían la habían de llevar con agua fría, y las más veces puesta al sereno. Y cuando la madre le hacía mucho regalo, tomaba el agua en la boca y le lavaba todo el cuerpo, salvo la cabeza, particularmente la mollera, que nunca le llegaban a ella. Decían que hacían esto por acostumbrarlos al frío y al trabajo, y también porque los miembros se fortaleciesen. No les soltaban los brazos de las envolturas por más de tres meses porque decían, que soltándoselos antes, los hacían flojos de brazos. Teníanlos siempre echados en sus cunas, que era un banquillo mal aliñado de cuatro pies, y el un pie era más corto que los otros para que se pudiese mecer. El asiento o lecho donde echaban al niño era una red gruesa, porque no fuese tan dura si fuese de tabla, y con la misma red lo abrazaban por un lado y otro de la cuna y lo aliaban, porque no se cayese de ella.

Al darles la leche ni en otro tiempo alguno no los tomaban en el regazo ni en brazos; porque decían que haciéndose a ellos se hacían llorones y no querían estar en la cuna, sino siempre en brazos. La madre se recostaba sobre el niño y le daba el pecho, y el dárselo era tres veces al día: por la mañana y al mediodía y a la tarde. Y fuera de estas horas no les daban leche, aunque llorasen, porque decían que se habituaban a mamar todo el día y se criaban sucios con vómitos y cámaras, y que cuando hombres eran comilones y glotones: decían que los animales no estaban dando leche a sus hijos todo el día ni toda la noche, sino a ciertas horas. La madre propia criaba a su hijo; no se permitía darlo a criar, por gran señora que fuese, si no era por enfermedad. Mientras criaban se abstentían del

coito, porque decían que era malo para la leche y encanijaba la criatura. A los tales encanijados llamaban ayusca; es participio de pretérito; quiere decir, en toda su significación, el negado, y más propiamente el trocado por otro de sus padres. Y por semejanza se lo decía un mozo a otro, motejándole que su dama hacía más favor a otro que no a él. No se sufría decirselo al casado, porque es palabra de las cinco; tenía gran pena el que la decía. Una Palla de la sangre real conocí que por necesidad dio a criar una hija suya. La ama debió de hacer traición o se empeñó, que la niña se encanijó y se puso como ética, que no tenía sino los huesos y el pellejo. La madre, viendo su hija *ayusca* (al cabo de ocho meses que se le había enjugado la leche) la volvió a llamar a los pechos con cernadas y emplastos de yerbas que se puso en las espaldas, y volvió a criar su hija y la convaleció y libró de muerte. No quiso dársela a otra ama, porque dijo que la leche de la madre era la que le aprovechaba.

Si la madre tenía leche bastante para sustentar su hijo, nunca jamás le daba de comer hasta que lo destetaba, porque decía que ofendía el manjar a la leche y se criaban hediondos y sucios. Cuando era tiempo de sacarlos de la cuna, por no traerlos en brazos les hacían un hoyo en el suelo, que les llegaba a los pechos; aforrábanlos con algunos trapos viejos, y allí los metían y les ponían delante algunos juguetes en que se entretuviesen. Allí dentro podía el niño saltar y brincar, mas en brazos no lo habían de traer, aunque fuese hijo del mayor curaca del reino.

Ya cuando el niño andaba a gatas, llegaba por el un lado o el otro de la madre a tomar el pecho, y había de mamar de rodillas en el suelo, empero no entrar en el regazo de la madre, y cuando quería el otro pecho le enseñaban que rodease a tomarlo, por no tomarlo la madre en brazos. La parida se regalaba menos que regalaba a su hijo porque en pariendo se iba a un arroyo o en casa se lavaba con agua fría, y lavaba su hijo y se volvía a hacer las haciendas de su casa, como si nunca hubiera parido. Parían sin partera, ni la hubo entre ellas; si alguna hacía oficio de partera, más era hechicera que partera. Esta era la común costumbre que las indias del Perú tenían en el parir y criar sus hijos, hecha ya naturaleza, sin distinción de ricas a pobres ni de nobles a plebeyas. (*Libro IV, Cap. 12, pp. 151-152.*)

(IV) 14. Cómo se visitaban las mujeres, cómo trataban su ropa, y que las había públicas

Si alguna mujer que no fuese Palla, aunque fuese mujer de curaca, que es señor de vasallos, iba a visitar a la Palla de la sangre real, no llevaba

hacienda suya qué hacer; mas luego, pasadas las primeras palabras de la visita o de la adoración, que más era adorarla, pedía que le diesen qué hacer, dando a entender que no iba a visitar, por no ser igual, sino a servir como inferior a superior. La Palla, por gran favor, correspondía a esta demanda con darle algo de lo que ella misma hacía o alguna de sus hijas, por no la igualar con las criadas si mandase darle de lo que ellas hacían. El cual favor era todo lo que podía desear la que visitaba, por haberse humanado la Palla a igualarla consigo o con sus hijas. Con semejante correspondencia de afabilidad a humildad, que en toda cosa mostraban, se trataban las mujeres y los hombres en aquella república, estudiando los inferiores cómo servir y agradar a los superiores, y los superiores cómo regalar y favorecer a los inferiores, desde el Inca, que es el Rey, hasta el más triste *llamamíchech*, que es pastor.

La buena costumbre de visitarse las indias unas con otras, llevando sus labores consigo, la imitaron las españolas en el Cuzco y la guardaron con mucha loa de ellas hasta la tiranía y guerra de Francisco Hernández Girón, la cual destruyó esta virtud, como suele destruir todas las que halla en su jurisdicción tiránica y cruel. Olvidado se me había decir cómo remienda la gente común su ropa, que es de notar. Si la ropa de su vestir o cualquiera otra de su servicio se le rompe no por vejez sino por accidente, que se la rompa algún garrancho o se la queme alguna centella de fuego u otra desgracia semejante, la toman, y con una aguja hecha de una espina (que no supieron hacerla de metal) y una hebra de hilo del mismo color y del mismo grueso de la ropa, la vuelven a tejer, pasando primero los hilos de la urdimbre por los mismos hilos rotos, y volviendo por los de la trama quince o veinte hilos a una parte y a otra más adelante de lo roto, donde los cortaban y volvían con el mismo hilo, cruzando y tejiendo siempre la trama con la urdimbre y la urdimbre con la trama, de manera que, hecho el remiendo, parecía no haber sido roto. Y aunque fuese la rotura como la palma de la mano y mayor, la remendaban como se ha dicho, sirviéndose de bastidor de la boca de una olla o de una calabaza partida por medio, para que la tela estuviese tirante y pareja. Refánse del remendar de los españoles; verdad sea que es diferente tejido el de los indios; y la ropa española no sufre aquella manera de remendar. También es de notar que el hogar que en sus casas tenían para guisar de comer eran hornillos hechos de barro, grandes o chicos, conforme a la posibilidad de sus dueños. El fuego les daban por la boca, y por lo alto les hacían un agujero o dos o tres, según los platos que comían, donde ponían las ollas que guisaban. Esta curiosidad tenían como gente aplicada, porque no se desperdiciase el fuego ni se gastase más leña de la que fuese menester; admirábanse del desperdicio que los españoles hacían de ella.

Resta decir de las mujeres públicas, las cuales permitieron los Incas por evitar mayores daños. Vivían en los campos, en unas malas chozas, cada una de por sí y no juntas. No podían entrar en los pueblos porque no comunicasen con las otras mujeres. Llámanlas *pampairuna*, nombre que significa la morada y el oficio, porque es compuesto de *pampa*, que es plaza o campo llano (que ambas significaciones contiene), y de *runa*, que en singular quiere decir persona, hombre o mujer, y en plural quiere decir gente. Juntas ambas dicciones, si las toman en la significación del campo, *pampairuna* quiere decir gente que vive en el campo, esto es por su mal oficio; y si las toman en la significación de plaza, quiere decir persona o mujer de plaza, dando a entender que, como la plaza es pública y está dispuesta para recibir a cuantos quieren ir a ella, así lo están ellas y son públicas para todo el mundo. En suma, quiere decir mujer pública.

Los hombres las trataban con grandísimo menosprecio. Las mujeres no hablaban con ellas, so pena de haber el mismo nombre y ser trasquiladas en público y dadas por infames y ser repudiadas de los maridos si eran casadas. No la llamaban por su nombre propio, sino *pampairuna*, que es ramera. (*Libro IV, Cap. 14, pp. 153-154.*)

(IV) 16. El príncipe Yáhuar Huácac y la interpretación de su nombre

[...]

Antes que pasemos adelante será bien declaremos la significación del nombre Yáhuar Huácac y la causa porque se lo dieron a este príncipe. Dicen los indios que cuando niño, de tres o cuatro años, lloró sangre. Si fue sola una vez o muchas, no lo saben decir; debió ser que tuviese algún mal de ojos, y que el mal causase alguna sangre en ellos. Otros dicen que nació llorando sangre, y esto tienen por más cierto. También pudo ser que sacase en los ojos algunas gotas de sangre de la madre, y como tan agoreros y supersticiosos dijeron que eran lágrimas del niño. Como quiera que haya sido, certifican que lloró sangre, y como los indios fueron tan dados a hechicerías, habiendo sucedido el agüero en el príncipe heredero miraron más en ello yuviéronlo por agüero y pronóstico infelice y temieron en su príncipe alguna gran desdicha o maldición de su padre el Sol, como ellos decían. Esta es la deducción del nombre Yáhuar Huácac, y quiere decir el que llora sangre, y no lloro de sangre como algunos interpretan; y el llorar fue cuando niño y no hombre, ni por verse vencido y preso, como otros dicen, que nunca lo fue Inca ninguno hasta el desdichado Huáscar, que lo

prendió el traidor de Atahualpa, su hermano bastardo, como diremos en su lugar si el Sumo Dios nos deja llegar allá. Tampoco lo hurtaron cuando niño, como otro historiador dice, que son cosas muy ajenas de la veneración en que los indios tenían a sus Incas, ni en los ayos y criados diputados para el servicio y guarda del príncipe había tanto descuido que lo dejaran hurtar, ni indio tan atrevido que lo hiciera aunque pudiera; antes, si tal imaginara, entendiera que sin ponerlo por obra, sólo por haberlo imaginado, se había de abrir la tierra y tragárselo a él y a toda su parentela, pueblo y provincia, porque, como otras veces lo hemos dicho, adoraban a sus Reyes por dioses, hijos de su Dios el Sol, y los tenían en suma veneración, más que cualquiera otra gentilidad a sus dioses.

A semejanza y en confirmación del agüero del llorar sangre se me ofrece otra superstición que los indios cataban en los ojos, en el palpitarse de los párpados altos y bajos, que por ser en los ojos no saldremos del propósito, para que se vea y sepa que los Incas y todos sus vasallos tuvieron por agüero bueno o malo, según el párpado que palpitaba. Era buen agüero palpitarse el párpado alto del ojo izquierdo; decían que habían de ver cosas de contento y alegría. Pero con grandes ventajas era mejor agüero palpitarse el párpado derecho, porque les prometía que verían cosas felicísimas y prosperidades de grandes bienes, de mucho placer y descanso, fuera de todo encarecimiento. Y al contrario eran los párpados bajos, porque el derecho pronosticaba llanto, que habían de ver cosas que les darían pena y dolor, mas no con encarecimiento. Empero, palpitarse el párpado bajo izquierdo ya era extremo de males, porque les amenazaba infinidad de lágrimas y que verían las cosas más tristes y desdichadas que pudiesen imaginar. Y tenían tanto crédito en estos sus agüeros que, con este postrer agüero, se ponían a llorar tan tiernamente como si estuvieran ya en medio de cuantos males podían temer, y, para no perecer llorando los males que aún no habían visto, tenían por remedio otra superstición tan ridícula como la del mal agüero; y era que tomaban una punta de paja, y, mojándola con la saliva, la pegaban en el mismo párpado bajo y decían consolándose que aquella paja atravesada atajaba que no corriesen las lágrimas que tenían derramara y que deshacía el mal pronóstico de la palpitación. Casi lo mismo tuvieron del zumbar de los oídos, que lo dejó por no ser tan a propósito como lo dicho de los ojos, y lo uno y lo otro doy fe que lo vi.

El Rey Inca Roca (como decíamos) determinó enviar a la conquista de Antisuyu a su hijo, para lo cual mandó aperecer quince mil hombres de guerra y tres maeses de campo, que le dio por acompañados y consejeros. Enviólo bien industriado de lo que había de hacer. El príncipe fue con buen suceso hasta el río Paucartampu, y pasó adelante a Challapampa y redujo

los pocos indios que por aquella región halló. De allí pasó a Pillcupata, donde mandó poblar cuatro pueblos de gente advenediza. De Pillcupata pasó a Haisca y a Tunu, que son las primeras chacras de coca que los Incas tuvieron, que es aquella yerba que los indios tanto estiman. La heredad llamada Haisca fue después de Garcilaso de la Vega, mi señor, de la cual me hizo merced por donación en vida, y yo la perdí por venirme a España. Para entrar a estos valles donde se cría la coca se pasa una cuesta llamada Cañac-huay, que tiene cinco leguas de bajada casi perpendicular, que pone grima y espanto sólo el mirarla, cuanto más subir y bajar por ella, porque por toda ella sube el camino en forma de culebra; dando vueltas a una mano y a otra. (*Libro IV, Cap. 16, pp. 157-158.*)

LIBRO V

(V) 7. El oro y plata y otras cosas de estima no eran de tributo, sino presentadas

El oro y plata y las piedras preciosas que los Reyes Incas tuvieron en tanta cantidad, como es notorio, no eran de tributo obligatorio, que fuesen los indios obligados a darlo, ni los Reyes lo pedían, porque no lo tuvieron por cosa necesaria para la guerra ni para la paz, y todo esto no estimaron por hacienda ni tesoro, porque, como se sabe, no vendían ni compraban cosa alguna por plata ni por oro, ni con ello pagaban la gente de guerra ni lo gastaban en socorro de alguna necesidad que se les ofreciese, y por tanto lo tenían por cosa superflua, porque ni era de comer ni para comprar de comer. Solamente lo estimaban por su hermosura y resplandor, para ornato y servicio de las casas reales y templo del Sol y casas de las vírgenes, como en sus lugares hemos visto y veremos adelante. Alcanzaron los Incas el azogue, mas no usaron de él, porque no le hallaron de ningún provecho; antes, sintiéndolo dañoso, prohibieron el sacarlo; y adelante, en su lugar, daremos más larga cuenta de él.

Decimos, pues, que el oro y plata que daban al Rey era presentado, y no de tributo forzoso, porque aquellos indios (como hoy lo usan) no supieron jamás visitar al superior sin llevar algún presente, y cuando no tenían otra cosa, llevaban una cestica de fruta verde o seca. Pues como los curacas, señores de vasallos, visitasen al Inca en las fiestas principales del año, particularmente en la principalísima que hacían al Sol llamada *Raimi*, y en los triunfos que se celebraban por sus grandes victorias y en el trasquilar y poner nombre al príncipe heredero y en otras muchas ocasiones que entre

año se ofrecían, cuando hablaban al Rey en sus negocios particulares o en los de sus tierras o cuando los Reyes visitaban el reino, en todas estas visitas jamás le besaban las manos sin llevarle todo el oro y plata y piedras preciosas que sus indios sacaban cuando estaban ociosos, porque, como no era cosa necesaria para la vida humana, no los ocupaban en sacarlo cuando había otra cosa en qué entender. Empero, como veían que los empleaban en adornar las casas reales y los templos (cosa que ellos tanto estimaban), gastaban el tiempo que les sobraba buscando oro y plata y piedras preciosas, para tener qué presentar al Inca y al Sol, que eran sus dioses.

Sin estas riquezas, presentaban los curacas al Rey madera preciada, de muchas maneras, para los edificios de sus casas; presentaban también los hombres que en cualquiera oficio salían excelentes oficiales, como plateros, pintores, canteros; carpinteros y albañiles, que de todos estos oficios tenían los Incas grandes maestros, que, por ser dignos de su servicio, se los presentaban los curacas. La gente común no los había menester, porque cada uno sabía lo necesario para su casa, como hacer de vestir y de calzar y una pobre choza en qué vivir, aunque entonces se la daba hecha el Consejo, y ahora la hace cada uno para sí, con ayuda de sus parientes o amigos. Y así los oficiales de cualquier oficio eran impertinentes para los pobres porque no pretendían más de pasar y sustentar la vida natural, sin la superfluidad de tantas cosas como son menester para los poderosos.

Demás de los grandes oficiales, presentaban al Inca animales fieros, tigres, leones y osos; y otros no fieros, micos y monos y gatos cervales, papagayos y guacamayas, y otras aves mayores, que son avestruces, y el ave que llaman *cúntur*, grandísima sobre todas las aves que hay allá ni acá. También le presentaban culebras grandes y chicas, de las que se crían en los Antis: las mayores, que llaman *amaru*, son de veinticinco y de a treinta pies y más de largo. Llevábanle grandes sapos y escuezos y lagartos que llaman *caimanes*, que también los hay de a veinticinco y de a treinta pies de largo. En suma, no hallaban cosa notable en ferocidad o en grandeza o en lindeza que no se la llevasen a presentar juntamente con el oro y la plata, para decirle que era señor de todas aquellas cosas y de los que se las llevaban y para mostrarle el amor con que le servían. (Libro V, Cap. 7, pp. 177-179.)

(V) 9. Daban de vestir a los vasallos. No hubo pobres mendigantes

Así como había orden y gobierno para que hubiese ropa de vestir en abundancia para la gente de guerra, así también lo había para dar lana de dos a dos años a todos los vasallos y a los curacas en general, para que

hiciesen de vestir para sí y para sus mujeres e hijos; y los decuriones tenían cuidado de mirar si se vestían. Los indios en común fueron pobres de ganado, que aun los curacas tenían apenas para sí y para su familia, y, por el contrario, el Sol y el Inca tenían tanto, que era innumerable. Decían los indios que, cuando los españoles entraron en aquella tierra, ya no tenían dónde apacentar sus ganados. Y también lo oí a mi padre y a sus contemporáneos, que contaban grandes excesos y desperdicios que algunos españoles habían hecho en el ganado, que quizá los contaremos en su lugar. En las tierras calientes daban algodón de las rentas reales, para que los indios hiciesen de vestir para sí y para toda su casa. De manera que lo necesario para la vida humana, de comer y vestir y calzar, lo tenían todos, que nadie podía llamarse pobre ni pedir limosna; porque lo uno y lo otro tenían bastantemente, como si fueran ricos; y para las demásías eran pobrísimos, que nada les sobraba [...].

[...]

[...] “Era ley inviolable no mudar cada uno el traje y hábito de su provincia, aunque se mudase a otra, y para el buen gobierno lo tenía el Inca por muy importante, y lo es hoy día, aunque no hay tanto cuidado como solía”. Hasta aquí es del Padre Maestro Acosta. Los indios se admiran mucho de ver mudar traje a los españoles cada año, y lo atribuían a soberbia, presunción y perdición. (*Libro V, Cap. 9, pp. 180-181.*)

(V) 23. Pintura famosa y la gratificación a los del socorro

Hablando del Inca Viracocha, es de saber que quedó tan ufano y glorioso de sus hazañas y de la nueva adoración que los indios le hacían que, no contento con la obra famosa del templo, hizo otra galana y vistosa, aunque no menos mordaz contra su padre que aguda en su favor, aunque dicen los indios que no la hizo hasta que su padre fue muerto. Y fue en una peña altísima, que entre otras muchas hay en el paraje donde su padre paró cuando salió del Cuzco retirándose de los Chancas, mandó pintar dos aves que los indios llaman *cúntur*, que son de punta a punta de las alas. Son aves de rapiña y ferocísimas, aunque la naturaleza, madre común, por temprarles la ferocidad les quitó las garras; tienen las manos como pies de gallina, pero el pico tan feroz y fuerte, que de una herronada rompen el cuero de una vaca; que dos aves de aquéllas la acometen y matan, como si fueran lobos. Son prietas y blancas, a remiendos, como las urracas. Dos aves de estas mandó pintar, la una con las alas cerradas y la cabeza baja y encogida, como se ponen las aves, por fieras que sean, cuando se quieren esconder;

tenía el rostro hacia Collasuyu y las espaldas al Cuzco. La otra mandó pintar en contrario, el rostro vuelto a la ciudad y feroz, con las alas abiertas, como que iba volando a hacer alguna presa. Decían los indios que el un cúntur figuraba a su padre, que había salido huyendo del Cuzco e iba a esconderse en el Collao, y el otro representaba al Inca Viracocha, que había vuelto volando a defender la ciudad y todo su Imperio.

Esta pintura vivía en todo su buen ser el año de mil y quinientos y ochenta; y el de noventa y cinco pregunté a un sacerdote criollo, que vino del Perú a España, si la había visto y cómo estaba. Díjome que estaba muy gastada, que casi no se divisaba nada de ella porque el tiempo con sus aguas y el descuido de la perpetuidad de aquella y otras semejantes antiguallas, la habían arruinado. [...] (*Libro V, Cap. 23, p. 205.*)

(V) 28. Dio nombre al primogénito, hizo pronóstico de la ida de los españoles

[...] El Inca Viracocha se había de llamar Pachacútec, porque tuvo en pie su Imperio y lo trocó de mal en bien, que por la rebelión de los Chancas y por la huida de su padre se trocaba de bien en mal. Empero, porque no le fue posible llamarse así, porque todos sus reinos le llamaron Viracocha desde que se le apareció el fantasma, por esto dio al príncipe, su heredero, el nombre Pachacútec, que él había de tener, porque se conservase en el hijo la memoria de la hazaña del padre.

[...]

El nombre de la Reina, mujer del Inca Viracocha, fue Mama Runtu: quiere decir madre huevo; llamáronla así porque esta Coya fue más blanca de color que lo son en común todas las indias, y por vía de comparación la llamaron madre huevo, que es gala y manera de hablar de aquel lenguaje; quisieron decir madre blanca como el huevo. Los curiosos en lenguas holgaron de oír éstas y otras semejantes prolijidades, que para ellos no lo serán. Los no curiosos me las perdonen.

A este Inca Viracocha dan los suyos el origen del pronóstico que los Reyes del Perú tuvieron, que después que hubiese reinado cierto número de ellos había de ir a aquella tierra gente nunca jamás vista y les había de quitar la idolatría y el Imperio. Esto contenía el pronóstico en suma, dicho en palabras confusas, de dos sentidos, que no se dejaban entender. Dicen los indios que como este Inca, después del sueño del fantasma, quedase hecho oráculo de ellos, los amautas, que eran los filósofos, y el Sumo Sacerdote, con los sacerdotes más antiguos del templo del Sol, que eran los

adivinos, le preguntaban a sus tiempos lo que había soñado, y que de los sueños y de los cometas del cielo y de los agujeros de la tierra, que cataban en aves y animales, y de las supersticiones y anuncios que de sus sacrificios sacaban, consultándolo todo con los suyos, salió el Inca Viracocha con el pronóstico referido, haciéndose adivino mayor, y mandó que se guardase por tradición en la memoria de los Reyes y que no se divulgase entre la gente común, porque no era lícito profanar lo que tenían por revelación divina, ni era bien que se supiese ni se dijese que en algún tiempo habían de perder los Incas su idolatría y su Imperio, que caerían de la alteza y divinidad en que los tenían. Por esto no se habló más de este pronóstico hasta el Inca Huaina Cápac, que lo declaró muy al descubierto, poco antes de su muerte, como en su lugar diremos. Algunos historiadores tocan brevemente en lo que hemos dicho: dicen que dio el pronóstico un dios que los indios tenían, llamado Ticci Viracocha. Lo que yo digo lo oí al Inca viejo que contaba las antigüedades y fábulas de sus Reyes en presencia de mi madre.

Por haber dado este pronóstico el Inca Viracocha y por haberse cumplido con la ida de los españoles al Perú y haberlo ganado ellos y quitado la idolatría de los Incas y predicado la fe católica de nuestra Santa Madre Iglesia Romana, dieron los indios el nombre Viracocha a los españoles, y fue la segunda razón que tuvieron para dárselo, juntándola con la primera, que fue decir que eran hijos del dios fantástico Viracocha, enviados por él (como atrás dijimos) para remedio de los Incas y castigo del tirano. Hemos antepuesto este paso de su lugar por dar cuenta de este maravilloso pronóstico, que tantos años antes lo tuvieron los Reyes Incas; cumpliósse en los tiempos de Huáscar y Atahualpa, que fueron choznos de este Inca Viracocha. (*Libro V, Cap. 28, pp. 213-214; 214-215.*)

LIBRO VI

(VI) 1. La fábrica y ornamento de las casas reales

El servicio y ornamento de las casas reales de los Incas Reyes que fueron del Perú no era de menos grandeza, riqueza y majestad que todas las demás cosas magníficas que para su servicio tenían; antes parece que en algunas de ellas, como se podrán notar, excedieron a todas las cosas de los Reyes y Emperadores, que hasta hoy se sabe que hayan sido en el mundo. Cuanto a lo primero, los edificios de sus casas, templos, jardines y baños, fueron en extremo pulidos, de cantería maravillosamente labrada, tan ajus-

tadas las piedras unas con otras que no admitían mezcla, y aunque es verdad que se la echaban, era de un barro colorado (que en su lengua le llaman *lláncac allpa*, que es barro pegajoso) hecho leche, del cual barro no quedaba señal ninguna entre las piedras, por lo cual dicen los españoles que labraban sin mezcla; otros dicen que echaban cal, y engañanse, porque los indios del Perú no supieron hacer cal ni yeso, teja ni ladrillo.

En muchas casas reales y templos del Sol echaron plomo derretido y plata y oro por mezcla. Pedro Cieza, capítulo noventa y cuatro, lo dice también, que huelgo alegar los historiadores españoles para mi abono. Echábanlo para mayor majestad, lo cual fue la principal causa de la total destrucción de aquellos edificios, porque, por haber hallado estos metales en algunos de ellos, los han derribado todos, buscando oro y plata, que los edificios eran de suyo tan bien labrados y de tan buena piedra que duraran muchos siglos si los dejaran vivir. Pedro Cieza, capítulo cuarenta y dos y sesenta, y noventa y cuatro: dice lo mismo de los edificios, que duraran mucho si no los derribaran. [...]

[...]

Juntamente tenían mucha ropa de cama de vestir, siempre nueva porque el Inca no se ponía un vestido dos veces, que luego los daba a sus parientes. La ropa de la casa toda era de mantas y frazadas de lana de vicuña, que es tan fina y tan regalada, que, entre otras cosas preciadas de aquellas tierras, se las han traído para la cama del Rey Don Felipe Segundo: echábanlas debajo y encima. No supieron o no quisieron la invención de los colchones, y puedese afirmar que no la quisieron, pues, con haberlos visto en las camas de los españoles, nunca los han querido admitir en las suyas, por parecerles demasiado regalo y curiosidad para la vida natural que ellos profesaban.

Tapices por las paredes no los usaban, porque, como se ha dicho, las entapizaban con oro y plata. La comida era abundantísima, porque se aderezaba para todos los Incas parientes que quisiesen ir a comer con el Rey y para los criados de la casa real, que eran muchos. La hora de la comida principal de los Incas y de toda la gente común era por la mañana, de las ocho a las nueve; a la noche cenaban con luz del día, livianamente, y no hacían más comidas que estas dos. Fueron generalmente malos comedores, quiero decir de poco comer; en el beber fueron más viciosos; no bebían mientras comían, pero después de la comida se vengaban, porque duraba el beber hasta la noche. Esto se usaba entre los ricos, que los pobres, que era la gente común, en toda cosa tenían escasez, pero no necesidad. Acostábanse temprano, y madrugaban mucho a hacer sus haciendas. (*Libro VI, Cap. 1, pp. 218-219.*)

(VI) 2. Contrahacían de oro y plata cuanto había para adornar las casas reales

[...]

La joya que dice que Don Francisco Pizarro escogió, fue de aquel gran rescate que Atahualpa dio por sí, y Pizarro, como general, podía según ley militar tomar del montón la joya que quisiese, y aunque había otras de más precio, como tinajas y tinajones, tomó aquella porque era singular y era asiento del Rey (que sobre aquel tablón le ponían la silla), como pronosticando que el Rey de España se había de sentar en ella. [...] (*Libro VI, Cap. 2, p. 221.*)

(VI) 3. Los criados de la casa real y los que traían las andas del rey

Los criados para el servicio de la casa real, como barrenderos, aguadores, leñadores, cocineros para la mesa de estado (que para la del Inca guisaban sus mujeres concubinas), botilleros, porteros, guardarropa y guardajoya, jardineros, caseros y todos los demás oficios personajes que hay en las casas de los Reyes y Emperadores, en la de estos Incas no eran personas particulares los que servían en estos ministerios, sino que para cada oficio había un pueblo o dos o tres, señalados conforme al oficio, los cuales tenían cuidado de dar hombres hábiles y fieles, que en número bastante sirviesen aquellos oficios, remudándose de tantos a tantos días, semanas o meses; y éste era el tributo de aquellos pueblos, y el descuido o negligencia de cualquiera de estos sirvientes era delito de todo su pueblo, y por el singular castigaban a todos sus moradores más o menos rigurosamente, según era el delito; y si era contra la majestad real, asolaban el pueblo. Y porque decimos de leñadores, no se entienda que éstos fuesen por leña al monte, sino que metían en la casa real la que todo el vasallaje traía para el gasto y servicio de ella; y así se puede entender en los demás ministerios, los cuales oficios eran muy preciados entre los indios, porque servían la persona real de más cerca, y fiaban de ellos, no solamente la casa del Inca mas también su persona que era lo que más estimaban.

Estos pueblos que así servían de oficiales en la casa real eran los que más cerca estaban de la ciudad del Cuzco, cinco o seis o siete leguas en contorno de ella, y eran los primeros que el primer Inca Manco Cápac mandó poblar de los salvajes que redujo a su servicio. Y por particular privilegio y merced suya se llamaron Incas y recibieron las insignias y el traje de vestidos y tocado de la misma persona real, como se dijo al principio de esta historia.

Para traer en hombros la persona real, en las andas de oro en que andaban continuamente, tenían escogidas dos provincias, ambas de un nombre, que confina la una con la otra, y por diferenciarlas las llamaban a la una Rucana y a la otra Hatun Rucana, que es Rucana la grande. Tenían más de quince mil vecinos, gente granada, bien dispuesta a pareja. Los cuales en llegando a edad de veinte años se ensayaban a traer las andas sesgas, sin golpes ni vaivenes, sin caer ni dar tropezones, que era grande afrenta para el desdichado que tal le acaecía, porque su capitán, que era el andero mayor, lo castigaba con afrenta pública, como en España sacar a la vergüenza. Un historiador dice que tenía pena de muerte el que caía. Los cuales vasallos servían al Inca por su rueda en aquel ministerio, y era su principal tributo, por el cual eran reservados de otros y ellos en sí muy favorecidos, porque los hacían dignos de traer a su Rey en sus hombros; iban siempre asidos a las andas veinte y cinco hombres y más, porque, si alguno tropezase o cayese, no se echase de ver. [...] (*Libro VI, Cap. 3, pp. 222-223.*)

(VI) 5. Cómo enterraban los reyes. Duraban las exequias un año

Las exequias que hacían a los Reyes Incas eran muy solemnes, aunque prolijas. El cuerpo difunto embalsamaban, que no se sabe cómo; quedaban tan enteros que parecían estar vivos, como atrás dijimos de cinco cuerpos de los Incas que se hallaron año de mil y quinientos y cincuenta y nueve.

[...]

Cuando moría el Inca o algún curaca de los principales, se mataban y se dejaban enterrar vivos los criados más favorecidos y las mujeres más queridas diciendo que querían ir a servir a sus Reyes y señores a la otra vida; porque, como ya lo hemos dicho, tuvieron en su gentilidad que después de esta vida había otra semejante a ella, corporal y no espiritual. Ofrecíanse ellos mismos a la muerte o se la tomaban con sus manos, por el amor que a sus señores tenían. Y lo que dicen algunos historiadores, que los mataban para enterrarlos con sus amos o maridos, es falso; porque fueran gran inhumanidad, tiranía y escándalo que dijeran que, en achaque de enviarlos con sus señores, mataban a los que tenían por odiosos. Lo cierto es que ellos mismos se ofrecían a la muerte, y muchas veces eran tantos que los atajaban los superiores, diciéndoles que de presente bastaban los que iban, que adelante, poco a poco, como fuesen muriendo irían a servir a sus señores.

Los cuerpos de los Reyes, después de embalsamados, ponían delante de la figura del Sol en el templo del Cuzco, donde les ofrecían muchos sacrificios como a hombres divinos, que decían ser hijos de ese Sol. El primer mes de la muerte del Rey le lloraban cada día, con gran sentimiento y muchos alaridos, todos los de la ciudad. Salía a los campos cada barrio de por sí; llevaban las insignias del Inca, sus banderas, sus armas y ropa de su vestir, las que dejaban de enterrar para hacer las exequias. En sus llantos, a grandes voces, recitaban sus hazañas hechas en la guerra y las mercedes y beneficios que habían hecho a las provincias de donde eran naturales los que vivían en aquel tal barrio. Pasado el primer mes hacían lo mismo de quince a quince días, a cada llena y conjunción de la luna; y esto duraba todo el año. Al fin de él hacían su cabo de año, con toda la mayor solemnidad que podían y con los mismos llantos, para los cuales había hombres y mujeres señaladas y aventajadas en habilidad, como endechaderas, que, cantando en tonos tristes y funerales, decían las grandezas y virtudes del Rey muerto. Lo que hemos dicho hacía la gente común de aquella ciudad; lo mismo hacían los Incas de la parentela real, pero con mucha más solemnidades y ventajas, como de príncipes a plebeyos. [...] (*Libro VI, Cap. 5, pp. 225; 225-226.*)

(VI) 6. Cacería solemne que los reyes hacían en todo el reino

Los Incas Reyes del Perú, entre otras muchas grandezas reales que tuvieron, fue una de ellas hacer a sus tiempos una cacería solemne, que en su lenguaje llaman *chacu*, que quiere decir atajar, porque atajaban la caza. Para lo cual es de saber que en todos sus reinos era vedado el cazar ningún género de caza, si no eran perdices, palomas, tórtolas y otras aves menores para la comida de los gobernadores Incas y para los curacas, y esto en poca cantidad, y no sin orden y mandado de la justicia. En todo lo demás era prohibido el cazar, porque los indios, con el deleite de la caza, no se hiciesen holgazanes y dejasen de acudir a lo necesario de sus casas y hacienda; y así no osaba nadie matar un pájaro, porque lo habían de matar a él, por quebrantador de la ley del Inca, que sus leyes no las hacía para que burlasen de ellas.

Con esta observancia en toda cosa, y en particular en la caza, había tanta, así de animales como de aves, que se entraban por las casas. Empero, no les quitaba la ley que no echasen de sus heredades y sementeras los venados, si en ellos los hallasen, porque decían que el Inca quería el venado y toda la caza para el vasallo, y no el vasallo para la caza.

A cierto tiempo del año, pasada la cría, salía el Inca a la provincia que le parecía conforme a su gusto y según que las cosas de la paz o de la guerra daban lugar. Mandaba que saliesen veinte o treinta mil indios, o más o menos, los que eran menester para el espacio de tierra que habían de atajar. Los indios se dividían en dos partes: los unos iban hacia la mano derecha y los otros a la izquierda, a la hila, haciendo un gran cerco de veinte o treinta leguas de tierra, más o menos, según el distrito que habían de cercar; tomaban los ríos, arroyos o quebradas que estaban señaladas por términos y padrones de la tierra que cazaban aquel año, y no entraban en el distrito que estaba señalado para el año siguiente. Iban dando voces y ojeando cuantos animales topaban por delante, y ya sabían dónde habían de ir a parar y juntarse las dos mangas de gente para abrazar el cerco que llevaban hecho y acorrallar el ganado que había recogido; y sabían también dónde habían de ir a parar con el ojeo, que fuese tierra limpia de montes, riscos y peñas, porque no estorbasen la cacería; llegados allí, apretaban la caza con tres y cuatro paredes de indios, hasta llegar a tomar el ganado a manos.

Con la caza traían antecogidos leones y osos y muchas zorras, gatos cervales, que llaman *ozcollo*, que los hay de dos o tres especies, jinetas y otras sabandijas semejantes, que hacen daño en la caza. Todas las mataban luego, por limpiar el campo de aquella mala canalla. De tigres no hacemos mención, porque no los hay sino en las bravas montañas de los Antis. El número de los venados, corzos y gamos, y del ganado mayor, que llaman *vicuña*, que es menor de cuerpo y de lana finísima, era muy grande; que muchas veces, y según que las tierras eran unas de más caza que otras, pasaban de veinte, treinta y cuarenta mil cabezas, cosa hermosa de ver y de mucho regocijo. Esto había entonces; ahora, digan los presentes el número de las que se han escapado del estrago y desperdicio de los arcabuces, pues apenas se hallan ya guanacos y vicuñas, sino donde ellos no han podido llegar.

Todo este ganado tomaban a manos. Las hembras del ganado cervuno, como venados, gamos y corzos, soltaban luego, porque no tenían lana que les quitar: las muy viejas, que ya no eran para criar, mataban. También soltaban los machos que les parecían necesarios para padres, y soltaban los mejores y más crecidos; todos los demás mataban, y repartían la carne a la gente común; también soltaban los guanacos y vicuñas, luego que los habían trasquilado. Tenían cuenta del número de todo este ganado bravo como si fuera manso, y en los *quipus*, que eran los libros anales, lo asentaban por sus especies, dividiendo los machos de las hembras. También asentaban el número de animales que habían muerto, así de las salvajinas daño-

sas como de las provechosas, para saber las cabezas que habían muerto y las que quedaban vivas, para ver en la cacería venidera lo que se había multiplicado.

La lana de los guanacos, porque es lana basta, se repartía a la gente común; y la de la vicuña, por ser tan estimada por su fineza, era toda para el Inca, de la cual mandaba repartir con los de su sangre real que otros no podían vestir de aquella lana so pena de la vida. También daban de ella por privilegio y merced particular a los curacas, que de otra manera tampoco podían vestir de ella. La carne de los guanacos y vicuñas que mataban se repartía toda a la gente común, y a los curacas daban su parte, y también de la de los corzos, conforme a sus familias, no por necesidad, sino por regocijo y fiesta de la cacería, por que todos alcanzasen de ella.

Estas cacerías se hacían en cada distrito de cuatro en cuatro años, dejando pasar tres años de la una a la otra, porque dicen los indios que en este espacio de tiempo cría la lana de la vicuña todo lo que ha de criar, y no la querían trasquilar antes porque no perdiese de su ser, y también lo hacían porque todo aquel ganado bravo tuviese tiempo de multiplicar y no anduviese tan asombrado como anduviera si cada año lo corrieran, con menos provecho de los indios y más daño del ganado. Y por que no se dejase de hacer la cacería cada año (que parece que la habían hecho cosecha anal), tenían repartidas las provincias en tres o cuatro partes u hojas, como dicen los labradores, de manera que cada año cazaban la tierra que había holgado tres años.

Con este concierto cazaban los Incas sus tierras conservando la caza y mejorándola para adelante, y deleitándose él y su corte, y aprovechando sus vasallos con toda ella, y tenían dada la misma orden por todos sus reinos. Porque decían que se había de tratar al ganado bravo de manera que fuese tan de provecho como el manso. Que no lo había criado el Pachacámac o el Sol para que fuese inútil. Y que también se habían de cazar los animales dañosos y malos para matarlos y quitarlos de entre los buenos, como escardan la mala yerba de los panes. Estas razones y otras semejantes daban los Incas de esta su cacería real llamada *chacu*, por las cuales se podrá ver el orden y buen gobierno que estos Reyes tenían en las cosas de más importancia, pues en la caza pasaba lo que hemos dicho. De este ganado bravo se saca la piedra bezoar que traen de aquella tierra, aunque dicen que hay diferencia en la bondad de ella, que la de tal especie es mejor que toda la otra.

Por el mismo orden cazaban los visorreyes y gobernadores Incas, cada uno en su provincia asistiendo ellos personalmente a la cacería, así por recrearse como porque no hubiese agravio en el repartir la carne y lana a

la gente común y pobres, que eran los impedidos por vejez o larga enfermedad.

La gente plebeya en general era pobre de ganado (si no eran los Collas, que tenían mucho), y por tanto padecía necesidad de carne, que no la comían sino de merced de los curacas o de algún conejo que por mucha fiesta mataban, de los caseros que en sus casas criaban, que llaman *coy*. Para socorrer esta general necesidad, mandaba el Inca hacer aquellas cacerías y repartir la carne en toda la gente común, de la cual hacían tasajos que llaman *charqui*, que les duraba todo el año hasta otra cacería, porque los indios fueron muy escasos en su comer, y muy avaros en guardar los tasajos.

En sus guisados comen cuantas yerbas nacen en el campo, dulces y amargas, como no sean ponzoñosas; las amargas cuecen en dos o tres aguas y las pasan al sol y las guardan para cuando no las hay verdes. No perdonan las ovas que se crían en los arroyos, que también las guardan lavadas y preparadas para sus tiempos. También comían yerbas verdes crudas, como se comen las lechugas y los rábanos, mas nunca hicieron ensalada de ellas. (*Libro VI, Cap. 6, pp. 227-229.*)

(VI) 7. Postas y correos, y los despachos que llevaban

Chasqui llamaban a los correos que había puestos por los caminos, para llevar con brevedad los mandatos del Rey y traer las nuevas y los avisos que por sus reinos y provincias, lejos o cerca, hubiese de importancia. Para lo cual tenían a cada cuarto de legua cuatro o seis indios mozos y ligeros, los cuales estaban en dos chozas para repararse de las inclemencias del cielo. Llevaban los recados por su vez, ya los de una choza, ya los de la otra; los unos miraban a la una parte del camino y los otros a la otra, para descubrir los mensajeros antes que llegasen a ellos, y aperebirse para tomar el recado, por que no se perdiese tiempo alguno. Y para esto ponían siempre las chozas en alto, y también las ponían de manera que se viesen las unas a las otras. Estaban a cuarto de legua, porque decían que aquello era lo que un indio podía correr con ligereza y aliento, sin cansarse.

Llamáronlos *chasqui*, que quiere decir trocar, o dar y tomar, que es lo mismo, porque trocaban, daban y tomaban de uno en otro, y de otro en otro, los recados que llevaban. No les llamaron *cacha*, que quiere decir mensajero, porque este nombre lo daban al embajador o mensajero propio que personalmente iba del un príncipe al otro o del señor al súbdito. El recado o mensaje que los *chasquis* llevaban era de palabra, porque los

indios del Perú no supieron escribir. Las palabras eran pocas y muy concertadas y corrientes, por que no se trocasen y por ser muchas no se olvidasen. El que venía con el mensaje daba voces llegando a vista de la choza, para que se apercibiese el que había de ir, como hace el correo en tocar su bocina para que le tengan ensillada la posta, y, en llegando donde le podían entender, daba su recado, repitiéndolo dos y tres y cuatro veces, hasta que lo entendía el que lo había de llevar, y si no lo entendía, aguardaba que llegase y diese muy en forma su recado, y de esta manera pasaba de uno en otro hasta donde había de llegar.

Otros recados llevaban, no de palabra sino por escrito, digámoslo así, aunque hemos dicho que no tuvieron letras. Las cuales eran nudos dados en diferentes hilos de diversos colores, que iban puestos por su orden, mas no siempre de una misma manera, sino unas veces antepuesto el un color al otro y otras veces trocados al revés, y esta manera de recados eran cifras por las cuales se entendían el Inca y sus gobernadores para lo que había de hacer, y los nudos y las colores de los hilos significaban el número de gente, armas o vestidos o bastimento o cualquiera otra cosa que se hubiese de hacer, enviar o aprestar. A estos hilos anudados llamaban *quipu* (que quiere decir anudar y nudo, que sirve de nombre y verbo), por los cuales se entendían en sus cuentas. En otra parte, capítulo de por sí, diremos largamente cómo eran y de qué servían. Cuando había prisa de mensajes añadían correos, y ponían en cada posta ocho y diez y doce indios chasquis.

Tenían otra manera de dar aviso por estos correos, y era haciendo ahumadas de día, de uno en otro, y llamaradas de noche. Para lo cual tenían siempre los chasquis apercibido el fuego y las hachas, y velaban perpetuamente, de noche y de día, por su rueda, para estar apercibidos para cualquiera suceso que se ofreciese. Esta manera de aviso por los fuegos era solamente cuando había algún levantamiento y rebelión de reino o provincia grande, y hacíase para que el Inca lo supiese dentro de dos o tres horas cuando mucho (aunque fuese de quinientas o seiscientas leguas de la corte), y mandase apercibir lo necesario para cuando llegase la nueva cierta de cuál provincia o reino era el levantamiento. Este era el oficio de los chasquis y los recados que llevaban. (*Libro VI, Cap. 7, pp. 229-230.*)

(VI) 8. Contaban por hilos y nudos; había gran fidelidad en los contadores

Quipu quiere decir anudar y nudo, y también se toma por la cuenta, porque los nudos la daban de toda cosa. Hacían los indios hilos de diversos

colores: unos eran de un solo color, otros de dos colores, otros de tres y otros de más, porque las colores simples, y las mezcladas, todas tenían su significación de por sí; los hilos eran muy torcidos, de tres o cuatro liñuelos, y gruesos como un huso de hierro y largos de a tres cuartas de vara, los cuales ensartaban en otro hilo por su orden a la larga, a manera de rapacejos. Por los colores sacaban lo que se contenía en aquel tal hilo, como el oro por el amarillo y la plata por el blanco, y por el colorado la gente de guerra.

[...]

[...] Estos nudos o quipus los tenían los indios de por sí a cargo, los cuales llamaban *quipucamayus*: quiere decir, el que tiene cargo de las cuentas, y aunque en aquel tiempo había poca diferencia en los indios de buenos a malos, que, según su poca malicia y el buen gobierno que tenían todos se podían llamar buenos, con todo eso elegían para ese oficio y para otro cualquiera los más aprobados y los que hubiesen dado más larga experiencia de su bondad. No se los daban por favor, porque entre aquellos indios jamás se usó favor ajeno, sino el de su propia virtud. Tampoco se daban vendidos ni arrendados, porque ni supieron arrendar ni comprar ni vender, porque no tuvieron moneda. Trocaban unas cosas por otras, esto es las cosas del comer, y no más, que no vendían los vestidos ni las casas ni heredades.

Con ser los quipucamayus tan fieles y legales como hemos dicho, habían de ser en cada pueblo conforme a los vecinos de él, que, por muy pequeño que fuese el pueblo, había de haber cuatro, y de allí arriba hasta veinte y treinta, y todos tenían unos mismos registros, y aunque por ser los registros todos unos mismos, bastaba que hubiera un contador o escribano, querían los Incas, que hubiese muchos en cada pueblo y en cada facultad, por excusar la falsedad que podía haber entre los pocos, y decían que habiendo muchos, habían de ser todos en la maldad o ninguno. (*Libro VI, Cap. 8, pp. 230; 231.*)

(VI) 9. Lo que asentaban en sus cuentas, y cómo se entendían

[D]ecimos que escribían en aquellos nudos todas las cosas que consistían en cuenta de números, hasta poner las batallas y reencuentros que se daban, hasta decir cuántas embajadas habían traído al Inca y cuántas pláticas y razonamientos había hecho el Rey. Pero lo que contenía la embajada, ni las palabras del razonamiento ni otro suceso historial, no podían decirlo por los nudos, porque consiste en oración ordenada de viva voz, o por

escrito, la cual no se puede referir por nudos, porque el nudo dice el número, mas no la palabra.

Para remedio de esta falta, tenían señales que mostraban los hechos historiales hazañosos o haber habido embajada, razonamiento o plática, hecha en paz o en guerra. Las cuales pláticas tomaban los indios quipucamayus de memoria, en suma, en breves palabras, y las encomendaban a la memoria, y por tradición las enseñaban a los sucesores, de padres a hijos y descendientes principales y particularmente en los pueblos o provincias donde habían pasado, y allí se conservaban más que en otra parte, porque los naturales se preciaban de ellas. También usaban de otro remedio para que sus hazañas y las embajadas que traían al Inca y las respuestas que el Inca daba se conservasen en la memoria de las gentes, y es que los *amautas*, que eran los filósofos y sabios, tenían cuidado de ponerlas en prosa, en cuentos historiales, breves como fábulas, para que por sus edades los contasen a los niños y a los mozos y a la gente rústica del campo, para que, pasando de mano en mano y de edad en edad, se conservasen en la memoria de todos. También ponían las historias en modo fabuloso con su alegoría, como hemos dicho de algunas y adelante diremos de otras. Asimismo los *haraucicus*, que eran los poetas, componían versos breves y compendiosos, en los cuales encerraban la historia o la embajada o la respuesta del Rey; en suma, decían en los versos todo lo que no podían poner en los nudos, y aquellos versos cantaban en sus triunfos y en sus fiestas mayores, y los recitaban a los Incas noveles cuando los armaban caballeros, y de esta manera guardaban la memoria de sus historias. Empero, como la experiencia lo muestra, todos eran remedios percederos, porque las letras son las que perpetúan los hechos; mas como aquellos Incas no las alcanzaron, valiéronse de lo que pudieron inventar, y, como si los nudos fueran letras, eligieron historiadores y contadores que llamaron *quipucamayu*, que es el que tiene cargo de los nudos, para que por ellos y por los hilos y por los colores de los hilos, y con el favor de los cuentos y de la poesía, escribiesen y retuviesen la tradición de sus hechos. Esta fue la manera del escribir que los Incas tuvieron en su república.

[...] Yo traté los quipus y nudos con los indios de mi padre, y con otros curacas, cuando por San Juan y Navidad venían a la ciudad a pagar sus tributos. Los curacas ajenos rogaban a mi madre que me mandase les cotejase sus cuentas porque, como gente sospechosa, no se fiaban de los españoles que les tratasen verdad en aquel particular, hasta que yo les certificaba de ella, leyéndoles los traslados que de sus tributos me traían y cotejándolos con sus nudos, y de esta manera supe de ellos tanto como los indios. (*Libro VI, Cap. 9, pp. 231-232; 232-233.*)

LIBRO VII

(VII) 18. Previsiones para la conquista de Chili

[...] Pues como el Rey Inca Yupanqui se viese amado y obedecido, y tan poderoso de gente y hacienda, acordó emprender una grande empresa que fue la conquista del reino de Chili. Para la cual, habiéndolo consultado con los de su Consejo, mandó prevenir las cosas necesarias. Y dejando en su corte los ministros acostumbrados para el gobierno y administración de la justicia, fue hasta Atacama, que hacia Chili es la última provincia que había poblada y sujeta a su Imperio, para dar calor de más cerca a la conquista, porque, de allí adelante hay un gran despoblado que atravesar hasta llegar a Chili.

Desde Atacama envió el Inca corredores y espías que fuesen por aquel despoblado y descubriesen paso para Chili y notasen las dificultades del camino, para llevarlas prevenidas. Los descubridores fueron Incas, porque las cosas de tanta importancia no las fiaban aquellos Reyes sino de los de su linaje, a los cuales dieron indios de los de Atacama y de los de Tucma (por los cuales, como atrás dijimos, había alguna noticia del reino de Chili), para que los guiasen, y de dos a dos leguas fuesen y viniesen con los avisos de lo que descubriesen, porque era así menester para que les proveyesen de lo necesario. Con esta prevención fueron los descubridores, y en su camino pasaron grandes trabajos y dificultades por aquellos desiertos, dejando señales por donde pasaban para no perder el camino cuando volviesen. Y también porque los que los siguiesen supiesen por dónde iban. Así fueron yendo y viniendo como hormigas, trayendo relación de lo descubierto y llevando bastimento, que era lo que más habían menester. Con esta diligencia y trabajo horadaron ochenta leguas de despoblado, que hay desde Atacama a Copayapu, que es una provincia pequeña, aunque bien poblada, rodeada de largos y anchos desiertos, porque para pasar adelante hasta Cuquimpu hay otras ochenta leguas de despoblado. Habiendo llegado los descubridores a Copayapu y alcanzado la noticia que pudieron haber de la provincia por vista de ojos, volvieron con toda diligencia a dar cuenta al Inca de lo que habían visto. Conforme a la relación, mandó el Inca aperebir diez mil hombres de guerra, los cuales envió por la orden acostumbrada con un general llamado Sinchiruca y dos maeses de campo de su linaje, que no saben los indios decir cómo se llamaban. Mandó que les llevasen mucho bastimento en los carneros de carga, los cuales también sirviesen de bastimento en lugar de carnaje, porque es muy buena carne de comer.

Luego que Inca Yupanqui hubo despachado los diez mil hombres de guerra, mandó apercibir otros tantos, y por la misma orden los envió en pos de los primeros, para que a los amigos fuesen de socorro y a los enemigos de terror y asombro. Los primeros, habiendo llegado cerca de Copayapu, enviaron mensajeros, según la antigua costumbre de los Incas, diciendo se rindiesen y sujetasen al hijo del Sol, que iba a darles nueva religión, nuevas leyes y costumbres en que viviesen como hombres y no como brutos. Donde no, que se apercibiesen a las armas, porque por fuerza o de grado habían de obedecer al Inca, señor de las cuatro partes del mundo. Los de Copayapu se alteraron con el mensaje y tomaron las armas y se pusieron a resistir la entrada de su tierra, donde hubo algunos reencuentros de escaramuzas y peleas ligeras, porque los unos y los otros andaban tentando las fuerzas y el ánimo ajeno. Y los Incas, en cumplimiento de lo que su Rey les había mandado, no querían romper la guerra a fuego y a sangre, sino contemporizar con los enemigos a que se rindiese por bien. Los cuales estaban perplejos en defenderse: por una parte los atemorizaba la deidad del hijo del Sol, pareciéndoles que habían de caer en alguna gran maldición suya si no recibían por señor a su hijo; por otra parte los animaba el deseo de mantener su libertad antigua y el amor de sus dioses, que no quisieran novedades, sino vivir como sus pasados. (*Libro VII, Cap. 18, pp. 310-311.*)

(VII) 19. Ganan los Incas hasta el valle que llaman Chili, y los mensajes y respuestas que tienen con otras nuevas naciones

En estas confusiones los halló el segundo ejército, que iba en socorro del primero, con cuya vista se rindieron los de Copayapu, pareciéndoles que no podrían resistir a tanta gente, y así capitularon con los Incas lo mejor que supieron las cosas que habían de recibir y dejar en su idolatría. De todo lo cual dieron aviso al Inca. El cual holgó mucho de tener camino abierto y tan buen principio hecho en la conquista de Chili, que, por ser un reino tan grande y tan apartado de su Imperio, temía el Inca el poderlo sujetar. Y así estimó en mucho que la provincia Copayapu quedase por suya por vía de paz y concierto, y no de guerra y sangre. Y siguiendo su buena fortuna, habiéndose informado de la disposición de aquel reino, mandó apercibir luego otros diez mil hombres de guerra y, proveídos de todo lo necesario, los envió en socorro de los ejércitos pasados, mandándoles que pasasen adelante en la conquista y con toda diligencia pidiesen lo que hubiesen menester. Los Incas, con el nuevo socorro y mandato de su Rey, pasaron adelante otras ochenta leguas, y después de haber vencido muchos

trabajos en aquel largo camino, llegaron a otro valle o provincia que llaman Cuquimpu, la cual sujetaron. Y no sabemos decir si tuvieron batallas o reencuentros, porque los indios del Perú, por haber sido la conquista en reino extraño y tan lejos de los suyos, no saben en particular los trances que pasaron, mas de que sujetaron los Incas aquel valle de Cuquimpu. De allí pasaron adelante, conquistando todas las naciones que hay hasta el valle de Chili, del cual toma nombre todo el reino llamado Chili. En todo el tiempo que duró aquella conquista, que según dicen fueron más de seis años, el Inca siempre tuvo particular cuidado de socorrer los suyos con gente, armas y bastimento, vestido y calzado, que no les faltase cosa alguna; porque bien entendía cuánto importaba a su honra y majestad que los suyos no volviesen un pie atrás. Por lo cual vino a tener en Chili más de cincuenta mil hombres de guerra, tan bien bastecidos de todo lo necesario como si estuvieran en la ciudad del Cuzco.

Los Incas, habiendo reducido a su Imperio el valle de Chili, dieron aviso al Inca de lo que habían hecho, y cada día se lo daban de lo que iban haciendo por horas, y habiendo puesto orden y asiento en lo que hasta allí habían conquistado, pasaron adelante hacia el sur, que siempre llevaron aquel viaje, y llegaron conquistando los valles y naciones que hay hasta el río de Maulli, que son casi cincuenta leguas del valle Chili. No se sabe qué batallas o reencuentros tuviesen; antes se tiene que se hubiesen reducido por vía de paz y de amistad, por ser éste el primer intento de los Incas en sus conquistas, atraer los indios por bien y no por mal. No se contentaron los Incas con haber alargado su Imperio más de doscientas y sesenta leguas de camino que hay desde Atacama hasta el río Maulli, entre poblado y despoblado; porque de Atacama a Copayapu ponen ochenta leguas y de Copayapu a Cuquimpu dan otras ochenta; de Cuquimpu a Chili cincuenta y cinco y de Chili al río Maulli casi cincuenta, sino que con la misma ambición y codicia de ganar nuevos estados quisieron pasar adelante, para lo cual, con la buena orden y maña acostumbrada, dieron asiento en el gobierno de lo hasta allí ganado y dejaron la guarnición necesaria, previniendo siempre cualquiera desgracia que en la guerra les pudiese acaecer. Con esta determinación pasaron los Incas el río Maulli con veinte mil hombres de guerra, y, guardando su antigua costumbre, enviaron a requerir a los de la provincia Purumauca, que los españoles llaman Promaucaes, recibiesen al Inca por señor o se aperciesen a las armas. Los Purumaucas, que ya tenían noticia de los Incas y estaban apercebidos y aliados con otros sus comarcanos, como son los Antalli, Pincu, Cauqui, y entre todos determinados a morir antes de perder su libertad antigua, respondieron que los vencedores serían señores de los vencidos y que muy presto verían los Incas de qué manera los obedecían los Purumaucas.

Tres o cuatro días después de la respuesta, asomaron los Purumaucas con otros vecinos suyos aliados, en número de diez y ocho o veinte mil hombres de guerra, y aquel día no entendieron sino en hacer su alojamiento a vista de los Incas, los cuales volvieron a enviar nuevos requerimientos de paz y amistad, con grandes protestaciones que hicieron, llamando al Sol y a la Luna, de que no iban a quitarles sus tierras y haciendas, sino a darles manera de vivir de hombres, ya que reconociesen al Sol por su Dios y a su hijo el Inca por su Rey y señor. Los Purumaucas respondieron diciendo que venían resueltos de no gastar el tiempo en palabras y razonamiento vanos, sino en pelear hasta vencer o morir. Por tanto, que los Incas se apercibiesen a la batalla para el día venidero, y que no les enviasen más recaudos, que no los querían oír. (*Libro VII, Cap. 19, pp. 311-313.*)

(VII) 20. Batalla cruel entre los Incas y otras diversas naciones, y el primer español que descubrió a Chili

El día siguiente salieron ambos ejércitos de sus alojamientos, y arremetiendo unos con otros, pelearon con grande ánimo y valor y mayor obstinación, porque duró la batalla todo el día sin reconocerse ventaja, en que hubo muchos muertos y heridos; a la noche se retiraron a sus puestos. El segundo y tercero día pelearon con la misma crueldad y pertinacia, los unos por la libertad y los otros por la honra. Al fin de la tercera batalla vieron que de una parte y otra faltaban más que los medios que eran muertos, y los vivos estaban heridos casi todos. El cuarto día, aunque los unos y los otros se pusieron en sus escuadrones, no salieron de sus alojamientos, donde se estuvieron fortalecidos, esperando defenderse del contrario si les acometiese. Así estuvieron todo aquel día y otros dos siguientes. Al fin de ellos se retiraron a sus distritos, temiendo cada una de las partes no hubiese enviado el enemigo por socorro a los suyos, avisándoles de lo que pasaba, para que se lo diesen con brevedad. A los Purumaucas y a sus aliados les pareció que habían hecho demasiado en haber resistido las armas de los Incas, que tan poderosas e invencibles se habían mostrado hasta entonces; y con esta presunción se volvieron a sus tierras, cantando victoria y publicando haberla alcanzado enteramente.

A los Incas les pareció que era más conforme a la orden de sus Reyes, los pasados y del presente, dar lugar al bestial furor de los enemigos que destruirlos para sujetarlos, pidiendo socorro, que pudieran los suyos dárselo en breve tiempo. Y así, habiéndolo consultado entre los capitanes, aunque hubo pareceres contrarios que dijeron se siguiese la guerra hasta sujetar los enemigos, al fin se resolvieron en volverse a lo que tenían

ganado y señalar el río Maulli por término de su Imperio y no pasar adelante en su conquista hasta tener nueva orden de su Rey Inca Yupanqui, al cual dieron aviso de todo lo sucedido. El Inca les envió a mandar que no conquistasen más nuevas tierras, sino que atendiesen con mucho cuidado en cultivar y beneficiar las que habían ganado, procurando siempre el regalo y provecho de los vasallos, para que, viendo los comarcanos cuán mejorados estaban en todo con el señorío de los Incas, se redujesen también ellos a su Imperio, como lo habían hecho otras naciones, y que cuando no lo hiciesen, perdían ellos más que los Incas. Con este mandato, cesaron los Incas de Chili de sus conquistas, fortalecieron sus fronteras, pusieron sus términos y mojones, que a la parte del sur fue el último término de su Imperio el río Maulli. Atendieron a la administración de su justicia y a la hacienda real y del Sol con particular beneficio de los valles, los cuales, con mucho amor, abrazaron el dominio de los Incas, sus fueros, leyes y costumbres, y en ellas vivieron hasta que los españoles fueron a aquella tierra. [...] (*Libro VII, Cap. 20, pp. 313-314.*)

(VII) 25. Nuevos sucesos desgraciados del reino de Chili

[Sacado por Garcilaso de la Vega de la letra de una carta que escribió un vecino de la ciudad de Santiago de Chili que dice llamarse Martín Zuazo]

[...] Relación de la pérdida y destrucción de la ciudad de Valdivia, en Chili, que sucedió miércoles veinte y cuatro de noviembre de mil quinientos y noventa y nueve. Al amanecer de aquel día vino sobre aquella ciudad hasta cantidad de cinco mil indios de los comarcanos y de los distritos de la Imperial, Pica y Purem, los tres mil de a caballo y los demás de a pie; dijeron traían más de setenta arcabuceros y más de doscientas cotas. Los cuales llegaron al amanecer sin ser sentidos, por haberlos traído espías dobles de la dicha ciudad. Trajeron ordenadas cuadrillas, porque supieron que dormían los españoles en sus casas y que no tenían en el cuerpo de guardia más de cuatro hombres y dos que velaban de ronda; que los tenía la fortuna ciegos con dos *malocas* (que es lo mismo que correrías) que hicieron veinte días antes, y desbarataron un fuerte que tenían los indios hecho en la vega y ciénaga de Paparlen, con muerte de mucho de ellos; tantos, que se entendía que en ocho leguas a la redonda no podía venir indio porque habían recibido muy gran daño. Mas cohechando las espías dobles, salieron con el más bravo hecho que jamás bárbaros hicieron, que pusieron con gran secreto cerco a cada casa, con la gente que bastaba para la que ya sabían los indios que había dentro; y tomando las bocas de las calles, entraron, en ellas,

tomando arma a la ciudad desdichada, poniendo fuego a las casas y tomando las puertas para que no se escapase nadie ni se pudiesen juntar unos con otros; y dentro de dos horas asolaron el pueblo a fuego y a sangre, ganaron los indios el fuerte y artillería, por no haber gente dentro. La gente rendida y muerta fue en número de cuatrocientos españoles, hombres y mujeres y criaturas. Saquearon trescientos mil pesos de despojos y no quedó cosa sin ser derribada y quemada. Los navíos de Vallano, Villarroel y otro de Diego de Rojas, se hicieron a lo largo por el río. Allí con canoas, se escapó alguna gente, que si no fuera por esto no escapara quien trujera la nueva; hubo este rigor en los bárbaros por los muertos que en las dos correrías arriba se dijo hicieron en ellos y por haber dado y vendido los más de sus mujeres e hijos que habían preso honraban con nombres preeminende su natural. Hicieron esto, habiendo tenido servidumbre de más de cincuenta años, siendo todos bautizados y habiendo tenido todo este tiempo sacerdotes que les administraban doctrina. Fue lo primero que quemaron los templos, haciendo gran destrozo en las imágenes y santos, haciéndolos pedazos con sacrílegas manos. Diez días después de este suceso llegó al puerto de aquella ciudad el buen coronel Francisco del Campo con socorro de trescientos hombres que Su Excelencia enviaba del Perú para el socorro de aquellas ciudades. Rescató allí un hijo y una hija suya, niños de poca edad, los cuales había dejado en poder de una cuñada suya, y en este rebato los habían cautivado con los demás; luego, como vio la lastimosa pérdida de la ciudad, con grande ánimo y valor desembarcó su gente, para ir a socorro [de] las ciudades de Osorno y Villarrica y la triste Imperial, de la cual no se sabía más de que había un año que estaba cercada de los enemigos; y entendían que eran todos muertos de hambre, porque no comían sino los caballos muertos, y después perros y gatos, cueros de animales. Lo cual se supo por lo que avisaron los de aquella ciudad, que por el río abajo vino un mensajero a suplicar y a pedir socorros, con lastimosos quejidos, de aquella miserable gente. Luego que el dicho coronel se desembarcó, determinó lo primero socorrer la ciudad de Osorno, porque supo que los enemigos, habiendo asolado la ciudad de Valdivia, victoriosos con este hecho, iban a dar cabo a la dicha ciudad de Osorno, la cual socorrió el coronel y hizo otros buenos efectos. A la hora que escribo ésta, ha venido nueva que los de la Imperial perecieron de hambre todos, después de un año de cerco. Sólo se escaparon veinte hombres, cuya suerte fue muy más trabajosa que la de los muertos, porque, necesitados de la hambre, se pasaron al bando de los indios. En Angol mataron cuatro soldados; no se sabe quiénes son. Nuestro Señor se apiade de nosotros, amén. De Santiago de Chili y de marzo de mil y seiscientos años.

[E]l Padre Diego de Alcobaza, ya otras veces por mí nombrado, en una carta que me escribió, año de mil y seiscientos y uno, entre otras cosas me escribe de aquel Imperio, dice del reino de Chili estas palabras:

Chili está muy malo, y los indios tan diestros y resabiados en la guerra, que no hay indio que con una lanza y a caballo no salga a cualquiera soldado español, por valiente que sea, y cada año se hace gente en el Perú para ir allá, y van muchos y no vuelven ninguno; han saqueado dos pueblos de españoles y muerto todos los que hallaron en ellos llevándose las pobres hijas y mujeres, habiendo primero muerto los padres e hijos y todo género de servicio, y últimamente mataron en una emboscada al gobernador Loyola, casado con una hija de Don Diego Sayritúpac, el Inca que salió de Uillcapampa antes que vuestra merced se fuera a esas partes. Dios haya misericordia de los muertos y ponga remedio en los vivos.

(Libro VII, Cap. 25, pp. 320-321; 321.)

LIBRO VIII

(VIII) 8. Tres casamientos de Huaina Cápac; la muerte de su padre y sus dichos

[...]

[...] Así murió el gran Túpac Inca Yupanqui, dejando perpetua memoria entre los suyos de su piedad, clemencia y mansedumbre y de los muchos beneficios que a todo su Imperio hizo; por los cuales, sin los demás renombres que a los demás Reyes habían puesto, le llamaron Túpac Yaya, que quiere decir: el padre que resplandece. Dejó de su legítima mujer Mama Ocllo, sin el príncipe heredero, otros cinco hijos varones: el segundo llamaron Auqui Amaru Túpac Inca, como a su padre, por tener delante siempre su nombre; el tercero se llamó Quéhuar Túpac; el cuatro fue Huallpa Túpac Inca Yupanqui: éste fue mi abuelo materno; el quinto, Titu Inca Rimachi; el sexto, Auqui Maita. Embalsamaron su cuerpo, como yo lo alcancé a ver después, el año de mil y quinientos y cincuenta y nueve, que parecía que estaba vivo.

[...]

Y porque andamos ya cerca de los tiempos que los españoles fueron a ganar aquel Imperio, será bien decir en el capítulo siguiente las cosas que había en aquella tierra para el sustento humano, y adelante, después de la vida y hechos del gran Huaina Cápac, diremos las cosas que no había, que después acá han llevado los españoles, para que no se confundan las unas con las otras. *(Libro VIII, Cap. 8, pp. 345; 346.)*

(VIII) 9. Del maíz y lo que llaman arroz, y de otras semillas

[...] De los frutos que se crían encima de la tierra tiene el primer lugar el grano que los mexicanos y los barloventanos llaman *maíz*, y los del Perú *zara*, porque es el pan que ellos tenían. Es de dos maneras: el uno es duro, que llaman *muruchu*, y el otro tierno y de mucho regalo, que llaman *capia*; cómenlo en lugar de pan, tostado o cocido, en agua simple; la semilla del maíz duro es el que se ha traído a España; la del tierno no ha llegado acá. [...] hacían pan de maíz, que llaman *zancu*, y para su comer, no de ordinario sino de cuando en cuando, por vía de regalo, hacían el mismo pan que llaman *huminta*; diferenciábase en los nombres, no porque el pan fuese diferente, sino porque el uno era para sacrificios y el otro para su comer simple [...].

[...] Cernían de la manera que hemos dicho, por falta de cedazos, que no llegaron allá de España mientras no hubo trigo. Todo lo cual vi por mis ojos, y me sustenté hasta los nueve o diez años con la *zara*, que es el maíz, cuyo pan tiene tres nombres; *zancu* era el de los sacrificios; *huminta* el de sus fiestas y regalo; *tanta*, pronunciada la primera sílaba en el paladar, es el pan común; la *zara* tostada llaman *camcha*; quiere decir maíz tostado; incluye en sí el nombre adjetivo y el sustantivo; hase de pronunciar con *m*, porque con la *n* significa barrio de vecindad o un gran cercado. A la *zara* y de sus partes sacan los españoles *mote* [...].

De la misma harina y agua hacen el brebaje que beben, y del brebaje, acedándolo como los indios lo saben hacer, se hace muy lindo vinagre; de las cañas, antes que madure el grano, se hace muy linda miel, porque las cañas son dulces; las cañas secas y sus hojas son de mucho mantenimiento y muy agradables para las bestias; de las hojas de la mazorca y del mastelillo se sirven los que hacen estatuas, para que salgan muy livianas. Algunos indios, más apasionados de la embriaguez que la demás comunidad, echan la *zara* en remojo, y la tienen así hasta que echa sus raíces; entonces la muelen toda como está y la cuecen en la misma agua con otras cosas, y colada, la guardan hasta que se azona; hácese un brebaje fortísimo, que embriaga repentinamente; llámanle *uiñapu*, y en otro lenguaje *sora*. Los Incas lo prohibieron por ser tan violento para la embriaguez; después acá, me dicen se ha vuelto a usar por algunos viciosos. [...]

El segundo lugar de las mieses que se crían sobre la haz de la tierra dan a la que llaman *quinua*, y en español *mijo*, o arroz pequeño; porque en el grano y en el color se le asemeja algo. La planta en que se cría se asemeja mucho al bledo, así en el tallo como en la hoja y en la flor, que es donde se cría la *quinua*: las hojas tiernas comen los indios y los españoles

en sus guisados, porque son sabrosas y muy sanas; también comen el grano en sus potajes, hechos de muchas maneras. De la *quinua* hacen los indios brebaje para beber, como del maíz, pero es en tierras donde hay falta del maíz. Los indios herbolarios usan de la harina y de la *quinua* para algunas enfermedades.

El año de mil y quinientos y noventa me enviaron del Perú esta semilla, pero llegó muerta, que, aunque se sembró en diversos tiempos, no nació.

Sin estas semillas, tienen los indios del Perú tres o cuatro maneras de frijoles, de talle de las habas, aunque menores; son de comer; en sus guisados usan de ellos; llámanles *purutu*; tienen chochos como los de España, algo mayores y más blandos; llámanlos *tarui*. (*Libro VIII, Cap. 9, pp. 346; 346-347; 347-348.*)

(VIII) 15. De la preciada hoja llamada *cuca* y del tabaco

No será razón de dejar en olvido la yerba que los indios llaman *cuca* y los españoles *coca*, que ha sido y es la principal riqueza del Perú para los que la han manejado en tratos y contratos; antes será justo se haga larga mención de ella, según lo mucho que los indios la estiman, por las muchas y grandes virtudes que de ella conocían antes y mucha más que después acá los españoles han experimentado en cosas medicinales.

[...]

De la fuerza que pone al que la trae en la boca, se me acuerda un cuento que oí en mi tierra a un caballero en sangre y virtud que se decía Rodrigo Pantoja, y fue que caminando del Cuzco a Rímac topó a un pobre español (que también los hay allá pobres como acá) que iba a pie y llevaba a costas una hijuela suya de dos años; era conocido del Pantoja, y así se hablaron ambos. Díjole el caballero: ¿Cómo vais así cargado? Respondió el peón: “No tengo posibilidad para alquilar un indio que me lleve esta muchacha, y por eso la llevo yo”. Al hablar del soldado, le miró Pantoja la boca y se la vio llena de *cuca*; y como entonces abominaban los españoles todo cuanto los indios comían y bebían, como si fueran idolatrías, particularmente el comer la *cuca*, por parecerles cosa vil y baja, le dijo: “Puesto que sea así la que decís de vuestra necesidad, ¿por qué coméis *cuca*, como hacen los indios, cosa tan asquerosa y aborrecida de los españoles?” Respondió el soldado: “En verdad, señor, que no la abominaba yo menos que todos ellos, mas la necesidad me forzó a imitar a los indios y traerla en la boca; porque os hago saber que si no la llevara, no pudiera llevar la carga;

que mediante ella siento tanta fuerza y vigor que puedo vencer este trabajo que llevo”. Pantoja se admiró de oírle, y contó el cuento en muchas partes, y de allí adelante daban algún crédito a los indios, que la comían por necesidad y no por golosinas y así es de creer, porque la yerba no es de buen gusto. Adelante diremos cómo la llevan a Potosí y tratan y contratan con ella.

Del arbolillo que los españoles llaman *tabaco* y los indios *sairi*, dijimos en otra parte. El doctor Monardes escribe maravillas de él. La zarzaparrilla no tiene necesidad que nadie la loe, pues bastan para su loor las hazañas que en el mundo nuevo y viejo ha hecho y hace contra las bubas y otras graves enfermedades. Otras muchas yerbas hay en el Perú de tanta virtud para cosas medicinales [...]. (*Libro VIII, Cap. 15, pp. 354; 355-356.*)

(VIII) 16. Del ganado manso y las recuas que de él había

Los animales domésticos que Dios dio a los indios del Perú, dice el Padre Blas Valera que fueron conforme a la condición blanda de los mismos indios, porque son mansos, que cualquiera niño los lleva donde quiere, principalmente a los que sirven de llevar cargas. Son de dos maneras, unos mayores que otros. En común les nombran los indios con este nombre: *llama*, que es ganado; al pastor dicen *llama míchec*; quiere decir: el que apacienta el ganado. Para diferenciarlo llaman al ganado mayor *huanacullama*, por la semejanza que en todo tiene con el animal bravo que llaman *huanacu* que no difieren en nada sino en los colores; que el manso es de todos colores, como los caballos de España, según se ha dicho en otras partes, y el *huanacu* bravo no tiene más de un color, que es castaño deslavado, bragado de castaño más claro. Este ganado es del altor de los ciervos de España; a ningún animal semeja tanto como al camello, quitado la corcova y la tercia parte de la corpulencia; tiene el pescuezo largo y parejo, cuyo pellejo desollaban los indios cerrado, y lo sobaban con sebo hasta ablandarlo y ponerlo como curtido, y de ello hacían las suelas del calzado que traían; y porque no era curtido, se descalzaban al pasar de los arroyos y en tiempos de muchas aguas, porque se les hace como tripa en mojándose. Los españoles hacían de ello riendas muy lindas para sus caballos, que parecen mucho a las que traen de Berbería; hacían asimismo correones y guruperas para las sillas de camino, y látigos y acciones para las cinchas y sillas jinetas. Demás de esto sirve aquel ganado a indios y a españoles de llevarles sus mercaderías dondequiera que las quieren llevar, pero donde más comúnmente andan y mejor se hallan por ser la tierra llana, es desde el Cuzco a

Potochi, que son cerca de doscientas leguas, y de otras muchas partes van y vienen a aquellas minas con todo el bastimento, ropa de indios, mercaderías de España, vino y aceite, conservas y todo lo demás que en ellas se gastan; principalmente llevan del Cuzco la yerba llamada cuca.

En mis tiempos había en aquella ciudad, para este acarreo, recuas de seiscientas, a ochocientas, de a mil y más cabezas de aquel ganado. Las recuas de a quinientas cabezas abajo no se estimaban. El peso que lleva es de tres a cuatro arrobas; las jornadas que caminan son de a tres leguas, porque no es ganado de mucho trabajo; no le han de sacar de su paso porque se cansa, y luego se echa en el suelo y no hay levantarlo, por cosas que le hagan, ni le quiten la carga; pueden luego desollarlo, que no hay otro remedio. Cuando porfían a levantarlos y llegan a ellos para alzarles, entonces se defienden con el estiércol que tienen en el buche, que lo traen a la boca y lo escupen al que más cerca hallan, y procuran echárselo en el rostro antes que en otra parte. No tienen otras armas con qué defenderse, ni cuernos como los ciervos; con todo esto les llaman los españoles *carneros* y *ovejas*, habiendo tanta diferencia del un ganado a otro como lo que hemos dicho. Para que no lleguen a cansarse, llevan en las recuas cuarenta o cincuenta carneros vacíos, y en sintiendo enflaquecer alguno con la carga, se la quitan luego y la pasan a otro, antes que se eche; porque, en echándose, no hay otro remedio sino matarlo. La carne de este ganado mayor es la mejor de cuantas hoy se comen en el mundo; es tierna, sana y sabrosa; la de sus corderos de cuatro, cinco meses mandan los médicos dar a los enfermos, antes que gallinas ni pollos. [...] (*Libro VIII, Cap. 16, pp. 356-357.*)

(VIII) 21. Diferencias de papagayos, y su mucho hablar

En los Antis se crían los papagayos. Son de muchas maneras: grandes, medianos, menores, chicos y chiquillos; los chiquillos son menores que calandrias y los mayores son como grandes ñeblís; unos son de solo un color, otros de dos colores, verde y amarillo o verde y colorado; otros son de muchas y diversas colores, particularmente los grandes, que les españoles llaman *guacamayas*, que son de todas colores y todas finísimas; las plumas de la cola, que son muy largas y muy galanas, las estiman en mucho los indios, para engalanarse en sus fiestas. De las cuales plumas, por ser tan hermosas, tomó el famoso Juan Boccaccio el argumento para la graciosa novela de frate Cipolla. Los españoles llaman a los papagayos con diferentes nombres, por diferenciar los tamaños. A los muy chiquillos llaman *periquillos*; a otros algo mayores llaman *catalnicas*; a otros más mayores y

que hablan más o mejor que los demás llaman *loro*. A los muy grandes llaman *guacamayas*; son torpísimas para hablar, mas nunca hablan; solamente son buenas para mirarlas; por la hermosura de sus colores y plumas. Estas diferencias de papagayos han traído a España para tener en jaulas y gozar de su parlería; y aunque hay otras más, no las han traído; debe de ser porque son más torpes. [...] (*Libro VIII, Cap. 21, p. 366.*)

(VIII) 24. Del oro y plata

De la riqueza de oro y plata que en el Perú se saca, es buen testigo España, pues de más de veinticinco años, sin los de atrás, le traen cada año doce, trece millones de plata y oro, sin otras cosas que no entran en esta cuenta; cada millón monta diez veces cien mil ducados. El oro se coge en todo el Perú; en unas provincias es en más abundancia que en otra, pero generalmente lo hay en todo el Reino. Hállase en la superficie de la tierra y en los arroyos y ríos, donde lo llevan las avenidas de las lluvias; de allí lo sacan, lavando la tierra o la arena, como lavan acá los plateros la escobilla de sus tiendas, que son las barreduras de ellas. Llaman los españoles lo que así sacan *oro en polvo*, porque sale como limalla; algunos granos se hallan gruesos, de dos, tres pesos y más; yo vi granos de a más de veinte pesos; llámanles *pepitas*; algunas son llanas, como pepitas de melón o calabaza; otras redondas, otras largas como huevos. Todo el oro del Perú es de diez y ocho a veinte quilates de ley, poco más, poco menos. Sólo el que se saca en las minas de Callauaya o Callahuaya es finísimo, de a veinticuatro quilates, y aun pretende pasar de ellos, según me lo han dicho algunos plateros de España.

El año de mil y quinientos y cincuenta y seis, se halló en un resquicio de una mina, de las de Callahuaya, una piedra de las que se crían con el metal, del tamaño de la cabeza de un hombre; el color, propiamente, era color de bofes, y aun la hechura lo parecía, porque toda ella estaba agujereada de unos agujeros chicos y grandes, que la pasaban de un cabo a otro. Por todos ellos asomaban puntas de oro, como si le hubieran echado oro derretido por encima: unas puntas salían fuera de la piedra, otras emparejaban con ella, otras quedaban más adentro. Decían los que entendían de minas que si no la sacaran de donde estaba, que por tiempo viniera a convertirse toda la piedra en oro. En el Cuzco la miraban los españoles por cosa maravillosa; los indios la llamaban *huaca*, que, como en otra parte dijimos, entre otras muchas significaciones que este nombre tiene una es decir admirable cosa, digna de admiración por ser linda, como también

significa cosa abominable por ser fea; yo la miraba con los unos y con los otros. El dueño de la piedra, que era hombre rico, determinó venirse a España y traerla como estaba para presentarla al Rey Don Felipe Segundo, que la joya por su extrañeza era mucho de estimar. De los que vinieron en el armada en que él vino, supe en España que la nao se había perdido, con otra mucha riqueza que traía.

La plata se saca con más trabajo que el oro, y se beneficia y purifica con más costo. En muchas partes del Perú se han hallado y hallan minas de plata, pero ningunas como las de Potocsi, las cuales se descubrieron y registraron año de mil y quinientos y cuarenta y cinco, catorce años después que los españoles entraron en aquella tierra. El cerro donde están se dice Potocsi, porque aquel sitio se llamaba así; no sé qué signifique en el lenguaje particular de aquella provincia, que en la general del Perú no significa nada. Está en un llano, es de forma de un pilón de azúcar; tiene de circuito, por lo más bajo, una legua, y de alto más de un cuarto de legua; lo alto del cerro es redondo; es hermoso a la vista, porque es solo; hermoséolo la naturaleza para que fuese tan famoso en el mundo como hoy lo es. Algunas mañanas amanece lo alto cubierto de nieve, porque aquel sitio es frío. Era entonces aquel sitio del repartimiento de Gonzalo Pizarro, que después fue de Pedro de Hinojosa; cómo lo hubo, diremos adelante, si es lícito ahondar y declarar tanto los hechos secretos que pasan en las guerras, sin caer en odio, que muchas cosas dejan de decir los historiadores por este miedo. El Padre Acosta, libro cuatro, escribe largo del oro y plata y azogue que en aquel Imperio se ha hallado, sin lo que cada día va descubriendo el tiempo; por esto dejaré yo de escribirlo; diré brevemente algunas cosas notables de aquellos tiempos, y cómo beneficiaban y fundían los indios el metal antes que los españoles hallaran el azogue; en lo demás remito a aquella historia al que lo quisiere ver más largo, donde hallará cosas muy curiosas, particularmente del azogue.

Es de saber que las minas del cerro de Potocsi las descubrieron ciertos indios criados de españoles, que en su lenguaje llaman *yanacuna*, que en toda su significación quiere decir: hombre que tiene obligación de hacer oficio de criado; los cuales, debajo de secreto, en amistad y buena compañía, gozaron algunos días de la primera veta que hallaron; mas como era tanta la riqueza y ella sea mala de encubrir, no pudieron o no quisieron encubrirla de sus amos, y así las descubrieron a ellos y registraron la veta primera, por la cual se descubrieron las demás. Entre los españoles que se hallaron en aquel buen lance fue uno que se llamó Gonzalo Bernal, mayor-domo que después fue de Pedro de Hinojosa; el cual, poco después del registro, hablando un día delante de Diego Centeno (famoso caballero) y de

otra mucha gente noble, dijo: “Las minas prometen tanta riqueza, que, a pocos años que se labren, valdrá más el hierro que la plata”. Este pronóstico vi yo cumplido los años de mil y quinientos y cincuenta y cuatro y cincuenta y cinco, que en la guerra de Francisco Hernández Girón valió una herradura de caballo cinco pesos, que son seis ducados, y una de mula cuatro pesos; dos clavos de herrar, un tomín, que son cincuenta y seis maravedís; vi comprar un par de borceguís en treinta y seis ducados; una mano de papel en cuatro ducados; la vara de grana fina de Valencia a sesenta ducados; y a este respecto los paños finos de Segovia y las sedas y lienzo y las demás mercaderías de España.

Causó esta carestía aquella guerra, porque en dos años que duró no pasaron armadas al Perú, que llevan las cosas de España. También la causó la mucha plata que daban las minas, que tres y cuatro años antes de los que hemos nombrado, llegó a valer un cesto de la yerba que llaman cuca treinta y seis ducados, y una hanega de trigo veinte y cuatro y veinte y cinco ducados; lo mismo valió el maíz, y al respecto el vestir y calzar, y el vino, que las primeras botijas, hasta que hubo abundancia, se vendían a doscientos y a más ducados. Y con ser la tierra tan rica y abundante de oro y plata y piedras preciosas, como todo el mundo sabe, los naturales de ella son la gente más pobre y mísera que hay en el universo. (*Libro VIII, Cap. 24, pp. 373-375.*)

LIBRO IX

(IX) 36. Causas de las crueldades de Atahualpa y sus efectos crudelísimos

Antes que pasemos adelante, será razón que digamos la causa que movió a Atahualpa a hacer las crueldades que hizo en los de su linaje; para lo cual es de saber que por los estatutos y fueros de aquel reino, usados e inviolablemente guardados desde el primer Inca Manco Cápac hasta el gran Huaina Cápac, Atahualpa, su hijo, no solamente no podía heredar el reino de Quito, porque todo lo que se ganaba era de la corona imperial, mas antes era incapaz para poseer el reino del Cuzco, porque para lo heredar había de ser hijo de la legítima mujer, la cual, como se ha visto, había de ser hermana del Rey, porque le perteneciese la herencia del Reino tanto por la madre como por el padre; faltando lo cual, había de ser el Rey por lo menos legítimo en la sangre real, hijo de Palla que fuese limpia de sangre alienígena; los cuales hijos tenían por capaces de la herencia del reino, pero de los

de sangre mezclada no hacían tanto caudal, a lo menos para suceder en el Imperio, ni aun para imaginarlo. Viendo, pues, Atahuallpa que le faltaban todos los requisitos necesarios para ser Inca, porque ni era hijo de la Coya, que es la Reina, ni de Palla, que es mujer de la sangre real, porque su madre era natural de Quito, ni aquel reino se podía desmembrar del Imperio, le pareció quitar los inconvenientes que el tiempo adelante podían suceder en su reinado tan violento, porque temió que, sosegadas las guerras presentes, había de reclamar todo el Imperio y de común consentimiento, pedir un Inca que tuviese las partes dichas, y elegirlo y levantarlo ellos de suyo; lo cual no podía estorbar Atahuallpa, porque lo tenían fundado los indios en su idolatría y vana religión, por la predicación y enseñanza que les hizo el primer Inca Manco Cápac y por la observancia y ejemplo de todos sus descendientes. Por todo lo cual, no hallando mejor remedio, se acogió a la crueldad y destrucción de toda la sangre real, no solamente de la que podía tener derecho a la sucesión del Imperio, que eran los legítimos en sangre, mas también de toda la demás, que era incapaz a la herencia como la suya, porque no hiciese alguno de ellos lo que él hizo, pues con su mal ejemplo les abría la puerta a todos ellos. Remedio fue éste que por la mayor parte lo han usado todos los Reyes que con violencia entran a poseer los reinos ajenos, porque les parece que, no habiendo legítimo heredero del Reino, ni los vasallos tendrán a quién llamar ni ellos a quién restituir, y que queden seguros en conciencia y en justicia; de lo cual nos dan largo testimonio las historias antiguas y modernas, que por excusar prolijidad las dejaremos. Bástenos decir el mal uso de la casa otomana, que el sucesor del Imperio entierra con el padre todos los hermanos varones, por asegurarse de ellos.

Mayor y más sedienta de su propia sangre que la de los otomanos fue la crueldad de Atahuallpa, que, no hartándose con la de doscientos hermanos suyos, hijos del gran Huaina Cápac, pasó adelante a beber la de sus sobrinos, tíos y parientes, dentro y fuera del cuarto grado, que, como fuese de la sangre real, no escapó ninguno, legítimo ni bastardo. Todos los mandó matar con diversas muertes: a unos degollaron; a otros ahorcaron; a otros echaron en ríos y lagos con grandes pesas al cuello, por que se ahogasen, sin que el nadar les valiese; otros fueron despeñados de altos riscos y peñascos. Todo lo cual se hizo con la mayor brevedad que los ministros pudieron, porque el tirano no se aseguraba hasta verlos todos muertos o saber que lo estaban, porque con toda su victoria no osó pasar de Sausa, que los españoles llaman Xauxa, noventa leguas del Cuzco. Al pobre Huáscar Inca reservó por entonces de la muerte, porque lo quería para defensa de cualquier levantamiento que contra Atahuallpa se hiciese, porque sabía que, con enviarles Huáscar a mandar que se aquietasen, le habían

de obedecer sus vasallos. Pero para mayor dolor del desdichado Inca le llevaban a ver la matanza de sus parientes, por matarle en cada uno de ellos, que tuviera él por menos pena ser él muerto que verlos matar tan cruelmente.

No pudo la crueldad permitir que los demás prisioneros quedasen sin castigo, porque en ellos escarmentasen todos los demás curacas y gente noble del Imperio, aficionada a Huáscar; para lo cual los sacaron maniataados a un llano, en el valle de Sacsahuana, donde estaban (donde fue después la batalla del Presidente Gasca y Gonzalo Pizarro), e hicieron de ellos una calle larga; luego sacaron al pobre Huáscar Inca cubierto de luto, atadas las manos atrás y una soga al pescuezo, y lo pasearon por la calle que estaba hecha de los suyos; los cuales viendo a su Príncipe en tal caída, con grandes gritos y alaridos se postraban en el suelo a le adorar y reverenciar, ya que no podían librarle de tanta desventura. A todos los que hicieron esto mataron con unas hachas y porras pequeñas, de una mano, que llaman *champi*; otras hachas y porras tienen grandes, para pelear a dos manos. Así mataron delante de su Rey casi todos los curacas y capitanes y la gente noble que habían preso, que apenas escapó hombre de ellos.

(IX) 37. Pasa la crueldad a las mujeres y niños de la casa real

Habiendo muerto Atahualpa los varones que tenía, así los de sangre real como de los vasallos y súbditos de Huáscar (como la crueldad no sepa hartarse, antes tenga tanta más hambre y más sed cuanto más sangre y carne humana coma y beba), pasó adelante a tragar y sorber la que quedaba por derramar de las mujeres y niños de la sangre real; la cual, debiendo merecer alguna misericordia por la ternura de la edad y flaqueza del sexo, movió a mayor rabia la crueldad del tirano, que envió a mandar que juntasen todas las mujeres y niños que de la sangre real pudiesen haber, de cualquier edad y condición que fuesen, reservando las que estaban en el convento del Cuzco dedicadas para mujeres del Sol, y que las matasen poco a poco fuera de la ciudad, con diversos y crueles tormentos, de manera que tardasen mucho en morir. Así lo hicieron los ministros de la crueldad, que dondequiera se hallan tales; juntaron todas las que pudieron haber por todo el Reino, con grandes pesquisas y diligencias que hicieron, por que no se escapase alguna; de los niños recogieron grandísimo número, de los legítimos y no legítimos, porque el linaje de los Incas, por la licencia que tenían de tener cuantas mujeres quisiesen, era el linaje más amplio y extendido que había en todo aquel Imperio. Pusiéronlos en el campo llamado Yahuar-pampa, que es: campo de sangre. El cual nombre se le puso por la sangrien-

ta batalla que en él hubo de los Chancas y Cuzcos, como largamente en su lugar dijimos. Está al norte de la ciudad, casi una legua de ella.

Allí los tuvieron, y, por que no se les fuese alguno, los cercaron con tres cercas. La primera fue de la gente de guerra que alojaron en derredor de ellos, para que a los suyos le[s] fuese guarda y presidio y guarnición contra la ciudad, y a los contrarios temor y asombro. Las otras dos cercas fueron de centinelas, puestas una más lejos que otra, que velasen de día y de noche, por que no saliese ni entrase alguien sin que lo viesen. Ejecutaron su crueldad de muchas maneras; dábanles a comer no más de maíz crudo y yerbas crudas en poca cantidad: era el ayuno riguroso que aquella gentilidad guardaba en su religión. A las mujeres, hermanas, tías, sobrinas, primas hermanas y madrastras de Atahuallpa, colgaban de los árboles y de muchas horcas muy altas que hicieron; a unas colgaron de los cabellos, a otras por debajo de los brazos y a otras de otras maneras feas, que por la honestidad se callan; dábanles sus hijuelos, que los tuviesen en brazos; teníanlos hasta que se les caían y se aporreaban; a otras colgaban de un brazo, a otras de ambos brazos; a otras de la cintura, porque fuese más largo el tormento y tardasen más en morir, porque matarlas brevemente fuera hacerles merced, y así la pedían las tristes con grandes clamores y aullidos. A los muchachos y muchachas fueron matando poco a poco, tantas cada cuarto de luna, haciendo en ellos grandes crueldades, también como en sus padres y madres, aunque la edad de ellos pedía clemencia; muchos de ellos perecieron de hambre.

Diego Fernández, en la *Historia del Perú*, parte segunda, libro tercero, capítulo quinto, toca brevemente la tiranía de Atahuallpa y parte de sus crueldades, por estas palabras, que son sacadas a la letra:

Entre Guáscar Inga y su hermano Atabálipa hubo muchas diferencias sobre mandar el reino y quién había de ser señor. Estando Guáscar Inga en el Cuzco y su hermano Atabálipa en Caxamalca, envió Atabálipa dos capitanes suyos muy principales, que se nombraban el uno Chalchuhiman y el otro Quízquiz, los cuales eran valientes y llevaron mucho número de gente, e iban de propósito de prender a Guáscar Inga, porque así se había concertado y se les había mandado, para efecto que, siendo Guáscar preso, quedase Atabálipa por señor e hiciese de Guáscar lo que por bien tuviese. Fueron por el camino conquistando caciques e indios, poniéndolo todo debajo el mando y servidumbre de Atabálipa, y como Guáscar tuvo noticia de esto y de lo que venían haciendo, aderezóse luego y salió del Cuzco y vínose para Quipaypan (que es una legua del Cuzco), donde se dio la batalla; y aunque Guáscar tenía mucha gente, al fin fue vencido y preso. Murió mucha gente de ambas

partes, y fue tanta que se dice por cosa cierta serían más de ciento y cincuenta mil indios; después que entraron con la victoria en el Cuzco, mataron mucha gente, hombres y mujeres y niños; porque todos aquellos que se declaraban por servidores de Guáscar los mataban, y buscaron todos los hijos que Guáscar tenía y los mataron; asimismo las mujeres que decían estar de él preñadas; y una mujer de Guáscar, que se llamaba Mama Uárcay, puso tan buena diligencia que se escapó con una hija de Guáscar, llamada Coya Cuxi Uárcay, que ahora es mujer de Xayre Topa Inga, que es de quien hemos hecho mención principalmente en esta historia...

Hasta aquí es de aquel autor; luego, sucesivamente, dice el mal tratamiento que hacían al pobre Huáscar Inca en la prisión, en su lugar pondremos sus mismas palabras, que son muy lastimeras; la Coya Cuxi Uárcay, que dice fue mujer de Xayre Topa, se llamaba Cusi Huarque; adelante hablaremos de ella. El campo do fue la batalla que llaman Quipaypan está corrupto el nombre; ha de decir Quepaypa; es genitivo; quiere decir: de mi trompeta, como que allí hubiese sido el mayor sonido de la de Atahuallpa, según el frasis de la lengua. Yo estuve en aquel campo dos o tres veces, con otros muchachos condiscípulos míos de gramática, que nos íbamos a caza de los halconcillos de aquella tierra que nuestros indios cazadores nos criaban.

De la manera que se ha dicho extinguieron y apagaron toda la sangre real de los Incas en espacio de dos años y medio que tardaron en derramarla, y aunque pudieron acabarla en más breve tiempo no quisieron, por tener en quién ejercitar su crueldad con mayor gusto. Decían los indios que por la sangre real que en aquel campo se derramó se le confirmó el nombre de Yahuarpampa, que es campo de sangre, porque fue mucha más en cantidad, y sin comparación alguna en calidad, la de los Incas que la de los Chancas, y que causó mayor lástima y compasión por la tierna edad de los niños y naturaleza flaca de sus madres.

(IX) 38. Algunos de la sangre real escaparon de la crueldad de Atahuallpa

Algunos se escaparon de aquella crueldad, unos que no vinieron a su poder y otros que la misma gente de Atahuallpa, de lástima de ver perecer la sangre que ellos tenían por divina, cansados ya de ver tan fiera carnicería, dieron lugar a que se saliesen del cercado en que los tenían, y ellos mismos los echaban fuera, quitándoles los vestidos reales y poniéndoles otros de la gente común, por que no los conociesen; que, como queda dicho,

en la estofa del vestido conocían la calidad del que lo traía. Todos los que así faltaron fueron niños y niñas, muchachos y muchachas de diez y once años abajo; una de ellas fue mi madre y un hermano suyo llamado Don Francisco Túpac Inca Yupanqui, que yo conocí, que después que estoy en España me ha escrito; y de la relación que muchas veces les oí es todo lo que de esta calamidad y plaga voy diciendo; sin ellos, conocí otros pocos que escaparon de aquella miseria. Conocí dos Auquis, que quiere decir infantes; eran hijos de Huaina Cápac; el uno llamado Paullu, que era ya hombre en aquella calamidad, de quien las historias de los españoles hacen mención; el otro se llamaba Titu; era de los legítimos en sangre; era muchacho entonces; del bautismo de ellos y de sus nombres cristianos dijimos en otra parte. De Paullu quedó sucesión mezclada con sangre española, que su hijo Don Carlos Inca, mi condiscípulo de escuela y gramática, casó con una mujer noble nacida allá, hija de padres españoles, de la cual hubo a Don Melchor Carlos Inca, que el año pasado de seiscientos y dos vino a España, así a ver la corte de ella como a recibir las mercedes que allá le propusieron se le harían acá por los servicios que su abuelo hizo en la conquista y pacificación del Perú y después contra los tiranos, como se verá en las historias de aquel Imperio; mas principalmente se le deben por ser bisnieto de Huaina Cápac por línea de varón, y que de los pocos que hay de aquella sangre real es el más notorio y el más principal. El cual está al presente en Valladolid esperando las mercedes que se le han de hacer, que por grandes que sean se les deben mayores.

De Titu no sé que haya sucesión. De las ñustas, que son infantas, hijas de Huaina Cápac, legítimas en sangre, conocí dos, la una se llamaba Doña Beatriz Coya; casó con Martín Mustincia, hombre noble, que fue contador o factor en el Perú de la hacienda del Emperador Carlos Quinto; tuvieron tres hijo varones, que se llamaron los Bustinias, y otro, sin ellos, que se llamó Juan Sierra de Leguizamo, que fue mi condiscípulo en la escuela y en el estudio. La otra ñusta se decía Doña Leonor Coya; casó primera vez con un español que se decía Juan Balsa, que yo no conocí, porque fue en mi niñez; tuvieron un hijo del mismo nombre, que fue mi condiscípulo en la escuela; segunda vez casó con Francisco de Villacastín, que fue conquistador del Perú, de los primeros, y también lo fue de Panamá y de otras tierras.

Un cuento historial digno de memoria se me ofrece de él, y es que Francisco López de Gómara dice en su *Historia*, capítulo sesenta y seis, estas palabras, que son sacadas a la letra:

Pobló Pedrarias el Nombre de Dios y a Panamá. Abrió el camino que va de un lugar a otro con gran fatiga y maña, por ser de montes

muy espesos y peñas; había infinitos leones, tigres, osos y onzas a lo que cuentan y tanta multitud de monas, de diversa hechura y tamaño que, enojadas, gritaban de tal manera que ensordecían los trabajadores; subían piedras a los árboles y tiraban al que llegaba.

Hasta aquí es de Gómara. Un conquistador del Perú tenía marginado de su mano un libro que yo vi de los de este autor, y en este paso decía estas palabras:

Una hirió con una piedra a un balletero que se decía Villacastín, y le derribó dos dientes; después fue conquistador del Perú y señor de un buen repartimiento que se dice Avari; murió preso en el Cuzco, porque se halló de la parte de Pizarro en Xaquixaguana, donde le dio una cuchillada en la cara, después de rendido, uno que estaba mal con él; fue hombre de bien y que hizo mucho bien a muchos, aunque murió pobre y despojado de indios y hacienda. El Villacastín mató la mona que le hirió, porque a un tiempo acertaron a soltar él su ballesta y la mona la piedra.

Hasta aquí es del conquistador, y yo añadiré que le vi los dientes quebrados y eran los delanteros altos, y era pública voz y fama en el Perú habérselos quebrado la mona; puse esto aquí con testigos, por ser cosa notable, y siempre que os hallare holgaré presentarlos en casos tales.

Otros Incas y Pallas, que no pasarían de doscientos, conocí de la misma sangre real, de menos nombre que los dichos; de los cuales he dado cuenta porque fueron hijos de Huaina Cápac. Mi madre fue su sobrina, hija de un hermano suyo, legítimo de padre y madre, llamado Huallpa Túpac Inca Yupanqui.

Del Rey Atahuallpa conocí un hijo y dos hijas; la una de ellas se llamaba Doña Angelina, en la cual hubo el Marqués Don Francisco Pizarro un hijo que se llamó Don Francisco, gran émulo mío y suyo, porque de edad de ocho a nueve años, que éramos ambos, nos hacía competir en correr y saltar su tío Gonzalo Pizarro. Hubo asimismo el Marqués una hija que se llamó Doña Francisca Pizarro; salió una valerosa señora, casó con su tío Hernando Pizarro; su padre, el Marqués, la hubo en una hija de Huaina Cápac, que se llamaba Doña Inés Huayllas Ñusta; la cual casó después con Martín de Ampuero, vecino que fue de la Ciudad de Los Reyes. Estos dos hijos del Marqués y otro de Gonzalo Pizarro, que se llamaba Don Fernando, trajeron a España, donde los varones fallecieron temprano, con gran lástima de los que les conocían, porque se mostraban hijos de tales padres. El nombre de la otra hija de Atahuallpa no se me acuerda bien si se decía Doña Beatriz o Doña Isabel; casó con un español extremeño que se decía Blas Gómez; segunda vez casó con un caballero mestizo que se decía

Sancho de Rojas. El hijo se decía Don Francisco Atahualpa; era lindo mozo de cuerpo y rostro, como lo eran todos los Incas y Pallas; murió mozo; adelante diremos un cuento que sobre su muerte me pasó con el Inca viejo, tío de mi madre, a propósito de las crueldades de Atahualpa que vamos contando. Otro hijo varón quedó de Huaina Cápac, que yo no conocí; llamóse Manco Inca; era legítimo heredero del Imperio; porque Huáscar murió sin hijo varón; adelante se hará larga mención de él.

(IX) 39. Pasa la crueldad a los criados de la casa real

Volviendo a las crueldades de Atahualpa, decimos que, no contento con las que había mandado hacer en la sangre real y en los señores de vasallos, capitanes y gente noble, mandó que pasasen a cuchillo los criados de la casa real, los que servían en los oficios y ministerios de las puertas adentro; los cuales, como en su lugar dijimos cuando hablamos de los criados de ella, no eran personas particulares, sino pueblos que tenían cargo de enviar los tales criados y ministros, que remudándose por sus tiempos servían en sus oficios; a los cuales tenía odio Atahualpa, así porque eran criados de la casa real como porque tenían el apellido de Inca, por el privilegio y merced que les hizo el primer Inca Manco Cápac. Entró el cuchillo de Atahualpa en aquellos pueblos con más y menos crueldad, conforme como ellos servían más y menos cerca de la persona real; que los que tenían oficios más allegados a ella, como porteros, guardajoyas, botilleros, cocineros y otros tales, fueron los peor librados, porque no se contentó con degollar todos los moradores de ambos sexos y de todas edades, sino con quemar y derribar los pueblos y las casas y edificios reales que en ellos había; los que servían de más lejos, como leñadores, aguadores, jardineros y otros semejantes, padecieron menos, mas con todo eso a unos pueblos diezmaron, que mataron la décima parte de sus moradores, chicos y grandes, y a otros quintaron y a otros terciaron; de manera que ningún pueblo, de los que había cinco y seis y siete leguas en derredor de la ciudad del Cuzco, dejó de padecer particular persecución de aquella crueldad y tiranía, sin la general que todo el Imperio padecía, porque en todo él había derramamiento de sangre, incendio de pueblos, robos, fuerzas y estupro y otros males, según la libertad militar los suele hacer cuando toma la licencia de sí misma.

Tampoco escaparon de esta calamidad los pueblos y provincias alejadas de la ciudad del Cuzco, porque luego que Atahualpa supo la prisión de Huáscar mandó hacer guerra a fuego y a sangre a las provincias comar-

canas a su reino, particularmente a los Cañaris, porque a los principios de su levantamiento no quisieron obedecerle; después, cuando se vio poderoso, hizo crudelísima venganza en ellos, según lo dice también Agustín de Zárate, capítulo quince, por estas palabras: “Y llegando a la provincia de los Cañares, mató sesenta mil hombres de ellos, porque le habían sido contrarios, y metió a fuego y a sangre y asoló la población de Tumibamba, situada en un llano, ribera de tres grandes ríos, la cual era muy grande, de allí fue conquistando la tierra, y de los que se le defendían no dejaban hombre vivo”, etcétera. Lo mismo dice Francisco López de Gómara, casi por las mismas palabras. Pedro Cieza lo dice más largo y más encarecidamente, que habiendo dicho y la falta de varones y sobra de mujeres que en su tiempo había en la provincia de los Cañaris, y que en las guerras de los españoles daban indias en lugar de indios, para que llevasen las cargas del ejército, diciendo por qué lo hacían, dice estas palabras, capítulo cuarenta y cuatro:

Algunos indios quieren decir que más hacen esto por la gran falta que tienen de hombres y abundancia de mujeres, por causa de la gran crueldad que hizo Atabálipa en los naturales de esta provincia al tiempo que entró en ella, después de haber, en el pueblo de Ambato, muerto y desbaratado al capitán general de Guáscar Inga, su hermano llamado Antoco, que afirman que no embargante que salieron los hombres y niños con ramos verdes y hojas de palma a pedir misericordia, con rostro airado, acompañado de gran severidad, mandó a sus gentes y capitanes de guerra que los matasen a todos, y así fueron muertos gran número de hombres y niños, según que yo trato en la tercera parte de la historia. Por lo cual los que agora son vivos dicen que hay quince veces más mujeres que hombres...

Hasta aquí es de Pedro Cieza, con lo cual se ha dicho harto de las crueldades de Atahualpa; dejaremos la mayor de ellas para su lugar.

De estas crueldades nació el cuento que ofrecí decir de Don Francisco, hijo de Atahualpa, y fue que murió pocos meses antes que yo me viniese a España; el día siguiente a su muerte, bien de mañana, antes de su entierro, vinieron los pocos parientes Incas que había a visitar a mi madre, y entre ellos vino el Inca viejo de quien otras veces hemos hecho mención. El cual, en lugar de dar el pésame, porque el difunto era sobrino de mi madre, hijo de primo hermano, le dio el pláceme, diciéndole que el Pachacámac la guardase muchos años, para que viese la muerte y fin de todos sus enemigos, y con esto dijo otras muchas palabras semejantes con gran contento y regocijo. Yo, no advirtiendo por qué era la fiesta, le dije: “Inca,

¿cómo nos hemos de holgar de la muerte de Don Francisco, siendo tan pariente nuestro?” Él se volvió a mí con grande enojo, y tomando el cabo de la manta que en lugar de capa traía, lo mordió (que entre los indios es señal de grandísima ira) y me dijo:

¿Tú has de ser pariente de un *auca* (que es tirano traidor), de quien destruyó nuestro Imperio?, ¿de quien mató nuestro Inca?, ¿de quien consumió y apagó nuestra sangre y descendencia?, ¿de quien hizo tantas crueldades, tan ajenas de los Incas, nuestros padres? Dénmelo así muerto, como está, que yo me lo comeré crudo, sin pimienta; que aquel traidor de Atahuallpa, su padre, no era hijo de Huaina Cápac, nuestro Inca, sino de algún indio Quito con quien su madre haría traición a nuestro Rey; que si él fuera Inca, no sólo no hiciera las crueldades y abominaciones que hizo, mas no las imaginara, que la doctrina de nuestros pasados nunca fue que hiciésemos mal a nadie, ni aun a los enemigos, cuanto más a los parientes, sino mucho bien a todos. Por tanto no digas que es nuestro pariente el que fue tan en contra de todos nuestros pasados; mira que a ellos y a nosotros y a ti mismo te haces mucha afrenta en llamarnos parientes de un tirano cruel, que de Reyes hizo siervos a esos pocos que escapamos de su crueldad.

Todo esto y mucho más me dijo aquel Inca, con la rabia que tenía de la destrucción de todos los suyos; y con la recordación de los males que las abominaciones de Atahuallpa les causaron trocaron en grandísimo llanto el regocijo que pensaban tener de la muerte de Don Francisco, el cual, mientras vivió, sintiendo este odio que los Incas y todos los indios en común le tenían, no trataba con ellos ni salía de su casa; lo mismo hacían sus dos hermanas, porque a cada paso oían el nombre *auca*, tan significativo de tiranías, crueldades y maldades, digno apellido y blasón de los que lo pretenden.

(IX) 40. La descendencia que ha quedado de la sangre real de los Incas

Muchos días después de haber dado fin a este libro nono, recibí ciertos recaudos del Perú, de los cuales saqué el capítulo que se sigue, porque me pareció que convenía a la historia y así lo añadí aquí.

De los pocos Incas de la sangre real que sobraron de las crueldades y tiranías de Atahuallpa y de otras que después acá ha habido, hay sucesión, más de la que yo pensaba, porque al fin del año de seiscientos y tres escribieron todos ellos a Don Melchor Carlos Inca y a Don Alonso de

Mesa, hijo de Alonso de Mesa, vecino que fue del Cuzco, y a mí también, pidiéndonos que en nombre de todos ellos suplicásemos a Su Majestad se sirviese de mandarlos eximir de los tributos que pagan y otras vejaciones que como los demás indios comunes padecen. Enviaron poder *in solidum* para todos tres, y probanza de su descendencia, quién y cuántos (nombrados por sus nombres) descendían de tal Rey, y cuántos de tal, hasta el último de los Reyes; y para mayor verificación y demostración enviaron pintado en vara y media de tafetán blanco de la China el árbol real, descendiendo desde Manco Cápac hasta Huaina Cápac y su hijo Paullu. Venían los Incas pintados en su traje antiguo. En las cabezas traían la borla colorada y en las orejas sus orejeras; y en las manos sendas partesanas en lugar de cetro real; venían pintados de los pechos arriba, y no más. Todo este recaudo vino dirigido a mí, y yo lo envié a Don Melchor Carlos Inca y a Don Alfonso de Mesa, que residen en la corte en Valladolid, que yo, por estas ocupaciones, no pude solicitar esta causa, que holgara emplear la vida en ella, pues no se podía emplear mejor.

La carta que me escribieron los Incas es de letra de uno de ellos y muy linda; el frasis o lenguaje en que hablan mucho de ello es conforme a su lengua y otro mucho a lo castellano, que ya están todos españolados; la fecha, de diez y seis de abril de mil seiscientos y tres. No la pongo aquí por no causar lástima con las miserias que cuentan de su vida. Escriben con gran confianza (y así lo creemos todos) que, sabiéndolas Su Majestad Católica, las mandará remediar y les hará otras muchas mercedes, porque son descendientes de Reyes. Habiendo pintado las figuras de los Reyes Incas, ponen al lado de cada uno de ellos su descendencia, con este título: “*Cápac Ayllu*”, que es generación augusta o real, que es lo mismo. Este título es a todos en común, dando a entender que todos descienden del primer Inca Manco Cápac. Luego ponen otro título en particular a la descendencia de cada Rey, con nombres diferentes, para que se entienda por ellos los que son de tal o tal Rey. A la descendencia de *Manco Cápac* llaman Chima Panaca: son cuarenta Incas los que hay de aquella sucesión. A la de *Sinchi Roca* llaman Raurava Panaca: son sesenta y cuatro Incas. A la de *Lloque Yupanqui*, tercer Inca, llaman Hahuanina Aillu: son sesenta y tres Incas. A los de *Cápac Yupanqui* llaman Apu Maita; son cincuenta y seis. A los de *Maita Cápac*, quinto Rey, llaman Usca Maita: son treinta y cinco. A los de *Inca Roca* dicen Uicaquirau: son cincuenta. A los de *Yáhuar Huácac*, séptimo Rey, llaman Ailli Panaca: son cincuenta y uno. A los de *Viracocha Inca* dicen Zozco Panaca: son sesenta y nueve. A la descendencia del *Inca Pachacútec* y a la de su hijo, *Inca Yupanqui*, juntándolas ambas, llaman Inca Panaca, y así es doblado el número de los descendientes, porque son

noventa y nueve. A la descendencia de *Túpac Inca Yupanqui* llaman Cápac Aillu, que es: descendencia imperial, por confirmar lo que arriba dije con el mismo nombre, y no son más de diez y ocho. A la descendencia de *Huaina Cápac* llaman Tumi Pampa, por una fiesta solemnísima que Huaina Cápac hizo al Sol en aquel campo, que está en la provincia de los Cañaris, donde había palacios reales, y depósitos para la gente de guerra, y casa de escogidas y templo del Sol, todo tan principal y aventajado y tan lleno de riquezas y bastimento como donde más aventajado lo había, como lo refiere Pedro Cieza; con todo el encarecimiento que puede, capítulo cuarenta y cuatro, y por parecerle que todavía se había acertado, acaba diciendo: “En fin, no puedo decir tanto que no quede corto en querer engrandecer las riquezas que los Incas tenían en estos sus palacios reales”, etcétera.

La memoria de aquella fiesta tan solemne quiso Huaina Cápac que se conserve en el nombre y apellido de su descendencia, que es Tumi Pampa, y no son más de veinte y dos; que como la de Huaina Cápac y la de su padre Túpac Inca Yupanqui eran las descendencias propinicias al árbol real, hizo Atahualpa mayor diligencia para extirpar éstas que las demás, y así se escaparon muy pocos de su crueldad, como lo muestra la lista de todos ellos; la cual, sumada, hace número de quinientos y sesenta y siete personas; y es de advertir que todos son descendientes por línea masculina, que de la femenina, como atrás queda dicho, no hicieron caso los Incas, si no eran hijos de los españoles, conquistadores y ganadores de la tierra, porque a éstos también les llamaron Incas, creyendo que eran descendientes de su Dios, el Sol. La carta que me escribieron firmaron once Incas, conforme a las once descendencias, y cada uno firmó por todos los de la suya, con los nombres del bautismo, y por sobrenombres los de sus pasados. Los nombres de las demás descendencias, sacadas estas dos últimas, no sé qué signifiquen, porque son nombres de la lengua particular que los Incas tenían para hablar ellos entre sí, unos con otros, y no de la general que hablaban en la corte.

Resta decir de Don Melchor Carlos Inca, nieto de Paullu y bisnieto de Huaina Cápac, de quien dijimos que vino a España el año de seiscientos y dos a recibir mercedes. Es así que al principio de este año de seiscientos y cuatro salió la consulta en su negocio, de que se le hacía merced de siete mil y quinientos ducados de renta perpetuos, situados en la caja de Su Majestad en la Ciudad de Los Reyes, y que se le daría ayuda de costa para traer su mujer y casa a España, y un hábito de Santiago y esperanzas de plaza de asiento en la casa real, y que los indios que en el Cuzco tenía, heredados de su padre y abuelo, se pusiesen en la Corona Real, y que él no pudiese pasar a Indias. Todo esto me escribieron de Valladolid que había

salido de la consulta; no sé que hasta ahora (que es fin de marzo) se haya efectuado nada para poderlo escribir aquí. Y con esto entramos en el libro décimo* a tratar de las heroicas e increíbles hazañas de los españoles que ganaron aquel Imperio (*Libro IX, Caps. 36, 37, 38, 39 y 40, pp. 430-438.*). □

* Se refiere al libro primero de la segunda parte de los *Comentarios Reales*, publicada en 1617 con el título de *Historia General del Perú*.