



EDUCACION Y HUMANIDADES

FACULTAD DE
EDUCACION Y HUMANIDADES

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

TEMUCO - CHILE
Nº 1 - 1985



EDUCACION Y HUMANIDADES

FACULTAD DE
EDUCACION Y HUMANIDADES

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

TEMUCO - CHILE
Nº 1 - 1985

EDUCACION Y HUMANIDADES

Nº 1

DIRECTORA
LAURA WILLSON KELLY

COMITE EDITOR

Verónica Contreras Hauser
Wladimir Flores Baeza
José Luis Saiz Vidallet
Reginaldo Zurita Chávez.

1985

INDICE

	Págs.
PALABRAS PRELIMINARES	5
ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA LA ACTUALIZACION DEL PERFIL PROFESIONAL DEL PROFESOR DE ENSEÑANZA MEDIA. Sra. Julia Fuentes L. y Otros	7
VALORES MORALES EN LA CONDUCTA DEPORTIVA Luis Ricardo Torres O.	13
BASES PARA DEFINIR Y CARACTERIZAR LA DOCENCIA UNIVERSITARIA Reginaldo Zurita Ch.	19
LAS ESTRUCTURAS DE RACIONALIDAD EN EL CONOCIMIENTO CIENTIFICO Manuel Atria R.	37
EL ENFOQUE REGIONAL Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN CHILE Jorge Hernández G.	43
VIGENCIA DE LA FILOSOFIA EXISTENCIAL Anna María Olcese B.	49
EL KULTURKAMPF José Manuel Peña P.	57
UN MERCADO INTERIOR EN CHILE COLONIAL: EL CORREGIMIENTO DE COPIAPO A FINES DEL SIGLO XVIII Jorge Pinto R.	65
FILOSOFIA Y TECNOLOGIA Rogelio Rodríguez M.	77
LA LENGUA PASCUENSE O VAGANGA RAPANUI. Mario Bernal L.	85
TECNICA DEL DOCUMENTAL PARA LA EXPRESION ORAL Y ESCRITA Julio Hermosilla S.	91
EL DISCURSO ORAL EN LA SALA DE CLASES. Manuel Lasch F.	95
ASPECTOS RELEVANTES ACERCA DE LA EVALUACION EN PSICOLOGIA Patricia Morales G. y Otro.	105
NOTAS	
LA IMPORTANCIA DE APRENDER UN SEGUNDO IDIOMA Patricia de la Peña	115
LA HISTORIA REGIONAL: ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE SU TRAYECTORIA Y PERSPECTIVA EN CHILE Elisa Pérez S.	119
LATERALIZACION CRUZADA OJO/MANO Y DESEMPEÑO EN LA PRUEBA DE RETENCION VISUAL DE BENTON Lucio Rehbein F.	123
RESEÑAS	
CULTURA Y MODERNIZACION EN AMERICA LATINA Amelia Gaele T.	125
PEDRO LABRA A. GEOGRAFIA DINAMICA DE LA POBLACION DE LA REGION DEL MA J. Barboza M.	129
MIGUEL ANGEL GARRIDO Teresa Poblete M.	131
URSULA SUAREZ (1686 - 1749) Jorge Pinto R.	133
MAURICIO MARINO Y CIPRIANO OSORIO Hugo Carrasco M.	135

PALABRAS PRELIMINARES

"Educación y Humanidades" áreas de gran significación en la estructura de toda Universidad, se integran bajo la forma de una Facultad en la Universidad de la Frontera de Temuco.

La trascendencia de todas las disciplinas que la constituyen, por su valor formativo en la vida del hombre y de la sociedad, aportan el mayor incentivo a la búsqueda de medios para su difusión y perfeccionamiento.

Uno de los mejores caminos para este perfeccionamiento, es la confluencia integrativa del área dentro de sí misma: Educación y Humanidades, mediante el estímulo de la interdisciplina, dentro de acciones universitarias esenciales, como lo son la docencia, la investigación, la extensión y la creación.

Estas importantes operaciones académicas, requieren formas de objetivación y comunicación para hacer posible la percepción que el mundo circundante va teniendo del avance de las Humanidades, las Ciencias, las Artes y la Técnica, como medio de registro de su progresiva evolución, dentro del imperativo primordial de las Universidades en la generación de conocimientos.

La actividad académica de la Facultad de Educación y Humanidades, en el grado de desarrollo alcanzado, ha requerido esta revista como medio de publicación de los diferentes trabajos que se gestan dentro de sus Departamentos de: Educación, Humanidades, Lenguas y Literatura, Psicología. Todos ellos configuran áreas del saber, a través de las cuales se logra un mejor conocimiento del hombre y su medio, para dirigirlo a la optimización de su existencia y autenticidad.

Creemos que esta revista especializada encontrará debido eco en el quehacer universitario nacional, constituyendo un nexo entre Facultades afines que producen periódicamente trabajos fecundos en jornadas y encuentros universitarios de áreas comunes.

Las páginas de esta revista de la Facultad, a partir de este número, representan un cauce de desarrollo a la actividad de todos los académicos en la validez e importancia de la Educación y las Humanidades.

LAURA WILLSON KELLY

Decano

Facultad de Educación y Humanidades

TODA CORRESPONDENCIA RELACIONADA CON LAS COLABORACIONES,
CANJE, SUSCRIPCIONES Y NUMEROS ATRASADOS, PUEDE DIRIGIRSE A
NOMBRE DE LA DIRECTORA DE LA REVISTA, CASILLA 54 - TEMUCO
(CHILE).

PUBLICACION ANUAL - DERECHOS RESERVADOS

IMPRESION: IMPRESOS TELSTAR SOC. LTDA. - TEMUCO.

"ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA LA ACTUALIZACION DEL PERFIL PROFESIONAL DEL PROFESOR DE ENSEÑANZA MEDIA"

Sra. Julia Fuentes Lagos
Sr. Jorge Hernández González
Sr. Eduardo Miranda Nelson
Sra. Marianella Denegri Coria
Sr. Jorge Magofke Barrenechea

I. MARCO REFERENCIAL.

En toda comunidad organizada, existen instituciones surgidas para cumplir determinadas funciones sociales que la colectividad estima necesarias para sus finalidades. El conjunto de tales instituciones, conforman la estructura colectiva, en la cual cada elemento se define por sus interrelaciones. El rendimiento de cada una de ellas se determinará por su ubicación y definición frente a los demás.

La Universidad es una de tales organizaciones sociales que la comunidad mantiene para que cumpla ciertas funciones que son: la docencia superior, la investigación científica y la extensión del conocimiento. Dichas labores definen la institución universitaria entre otras instancias. Toda sociedad espera que la Universidad cumpla de modo óptimo sus funciones específicas y de allí la evaluación permanente a que son sometidos sus resultados en la docencia, investigación y extensión, puesto que dichas labores se estiman trascendentales para toda la colectividad.

De las tres funciones específicas, interesa en este momento destacar la relativa a la investigación científica y su conexión con la docencia, pues a la Universidad le está entregada la misión de cultivar la ciencia y el tipo de conocimiento que ella proporciona como camino hacia la verdad. La ciencia y su correlato práctico, que es la técnica, constituyen una de las manifestaciones definitorias de la época moderna y contemporánea. El conocimiento científico se ha constituido en un rasgo identificador de la época. Desde el momento en que pensadores, hombres de estudio, tales como Galileo, Newton, Descartes y Leibniz comienzan a poner las bases a un nuevo tipo de conocimiento, cual es el conocimiento metódico y sistemático, dado por la ciencia, se abre para la humanidad una nueva era en la consideración del ser, del ente y de la verdad. Se va forjando progresivamente una nueva "visión del mundo" y la ciencia empieza a tener una importancia cada vez mayor en el devenir del género humano.

Ya se trate del estudio de cualquier tipo de objetos, la ciencia es una actividad propiamente humana, pues toda actividad cognoscitiva, teórica, metódica y fundada es propia del hombre, hecha por seres humanos en su intento por explicarse, con fundamentos, todos los fenómenos que rodean su existencia. Sus cultores son personas dotadas de un espíritu precipitado a hacer, deshacer y rehacer la imagen del mundo ante cada percepción radicalmente nueva. El esfuerzo cognoscitivo realizado por los científicos está así, presidido en su origen y esencia, por la Filosofía.

En cuanto al lugar en que tiene su realización tal labor, tradicionalmente ha sido la Universidad, que se ha convertido en el ámbito o morada del saber "superior" que es el dado, precisamente, por la ciencia. A esta Institución "sui generis" que es la Universidad, la sociedad le ha entregado la egregia responsabilidad de desarrollar el conocimiento metódico y fundado y formar en ese espíritu, a la juventud en el plano profesional. Es la institución depositaria de la tradición cultural y científica de la humanidad. Al entregar la sociedad, directamente, la responsabilidad genérica de cultivar la ciencia y formar científicamente y profesionalmente a la juventud, la labor universitaria se define por el estudio. El espíritu de la ciencia puede y debe vivir vigorosamente, en el proceso de la formación profesional, uniéndose estrechamente el conocimiento sistemático y metódico con las labores de docencia superior, al hacer funcionar de modo simultáneo, la unidad

indivisible de investigación científica y docencia universitaria.

De aquí, pues, surge la labor trascendental que recae sobre todos los académicos de la Universidad, como institución genérica responsable del despliegue del conocimiento. La tarea del cuerpo académico consiste, por tanto, en retomar la tradición científica críticamente, hacerla revivir en plenitud, acrecentarla peliorativamente y transmitirla a las nuevas generaciones. La misión que la singulariza, entre todas las otras instituciones sociales es, precisamente, la conservación y difusión del espíritu humanístico a través de la ciencia y de la tradición cultural, tal es la responsabilidad social específica y absoluta de la Universidad, ya sea en el plano internacional, nacional o regional, conformándose según sean los entornos precisos de cada una de ellas.

Si la Universidad es la Institución destinada a formar axiológica, científica, técnica y artísticamente a un ser humano situado en el mundo, es conveniente derivar algunos aspectos relativos a la preparación de un profesional que educará a las generaciones venideras.

Como especialista de la Educación es posible delinear su perfil profesional atendiendo a tres perspectivas complementarias que son: el carácter humanístico, el científico y el técnico que deben estar presentes en su preparación universitaria.

Lo humanístico se entenderá como una concepción filosófica tendiente a la revisión y jerarquización crítica de los valores superiores que deben orientar al hombre para superar sus propias dimensiones y alcanzar el desarrollo de una personalidad integrada en la que el deber ser y el ser se estructuren en un modo coherente y continuo. Desde este punto de vista corresponderá al futuro profesional de la Educación el logro de un conjunto de características personales en que estén presentes en general todas aquellas condiciones que hacen del profesor un ejemplo de personalidad digna de imitación. No se trata pues, sólo del "ser", del ente, sino del saber ser en un aquí y en un ahora.

Aparte de una formación humanística, el profesor que prepare la Universidad, deberá recibir una sólida preparación científica, la que tendrá que estar presente en cada una de las asignaturas del Plan de Estudios. El espíritu científico deberá presidir toda actividad docente, actualizada en el hacer, deshacer y rehacer la imagen del hombre y del mundo en forma permanente, en un movimiento en que esté presente la conservación de los logros objetivamente alcanzados y la innovación, difusión y cambio de aquellos modelos ya superados.

La ciencia tiene un correlato: la técnica que puede entenderse como la utilización práctica del saber científico. La técnica corresponderá al "saber hacer", al uso utilitario que da el saber racional y metódico. Las aplicaciones de tal saber son infinitas, como lo demuestran las naciones científica y técnicamente desarrolladas. En este punto convergen, entonces, el saber superior y la formación del profesional; se unen de modo indivisible, la ciencia, la técnica y la docencia universitaria.

Delineado así en forma muy general el Perfil Profesional del Profesor formado en la Universidad, se puede concluir que se intenta un proceso de autenticación de la labor universitaria, evitando distorsiones, repeticiones inútiles, actividades docentes sin destino, Planes de Estudio recargados cuyos resultados no apuntan realmente hacia un auténtico conocimiento fundado y metódico.

Pensamos pues, que el Perfil Profesional del futuro Profesor, deberá contemplar estas tres perspectivas que son el "saber ser", "el saber", "el saber hacer" que conjugados convenientemente, posibilitarían reconquistar para la Universidad su labor científica y profesional insoslayable; unir ciencia y docencia superior en una estructura coherente, racional, fundada y con la claridad finalística, esto es el Plan de Estudios.

La Universidad como Institución Académica, debe cumplir sus funciones adecuadamente según los "intereses y necesidades del país, al más alto nivel de excelencia".

No es fácil alcanzar tales metas -en especial en una sociedad "en vías de desarrollo"- debido a múltiples limitaciones, pero se trata justamente de superar esquemas periclitados y enfrentar el futuro con una nueva visión. La Universidad debe ser la institución que asuma tal responsabilidad. Habrá que hacer cambios que obliguen a todo el cuerpo académico a repensar su trabajo cotidiano y asumirlo con autenticidad intelectual y social, consciente de la responsabilidad que se tiene frente a toda la sociedad.

II.- ASPECTOS ESENCIALES A CONSIDERAR EN LA DETERMINACION DEL PERFIL PROFESIONAL.

Estimamos conveniente distinguir varios aspectos que a continuación se explican:

a) INTENTO DE DEFINICION DEL PERFIL PROFESIONAL Y SU FUNCION FUNDAMENTAL EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO.

Realizado un estudio en el cual se consideraron una gran variedad de documentos presentados en Jornadas y Seminarios de Universidades regionales y nacionales, se concluyó en la siguiente definición:

"Conjunto dinámico de orientaciones valóricas, actitudes, intereses, conocimientos, habilidades y destrezas que han de constituir las características personales y profesionales del futuro pedagogo que deberán traducirse en conductas finales susceptibles de ser evaluadas".

Considerando los elementos esenciales que conforman la definición se puede afirmar que un Perfil Profesional determina el marco de desempeño idóneo deseable del futuro profesional, constituyéndose en la línea orientadora por excelencia en la planificación, desarrollo y evaluación de los Planes de Estudio y Programas de las carreras de Pedagogía de la Universidad.

b) ENFOQUES CONSIDERADOS PARA EXPRESAR EL PERFIL PROFESIONAL.

Para visualizar el Perfil Profesional es necesario enforcarlo desde tres grandes perspectivas consideradas en forma integrada, las cuales no deberían estar desvinculadas de un punto de vista humanista.

- 1.- EL SABER SER. Este enfoque considera el conjunto de características personales que ha de tener el profesional en el que predominan: la comunicación eficiente, interés y respeto por la persona humana en especial por el adolescente, confianza en sí mismo, flexibilidad y creatividad, capacidad de integración, espíritu profesional, etc.
- 2.- EL SABER. En esta perspectiva, se considera el logro de una sólida formación en cultura general y en la correspondiente especialidad, para permitirle al futuro profesional un desempeño idóneo en el área del conocimiento que profesa. En tal sentido, será indispensable que posea: un manifiesto interés por el perfeccionamiento y autoperfeccionamiento, para adquirir un grado de permanente actualización frente al avance científico-tecnológico, que le permite una proyección óptima del estado de la disciplina que desarrolla.
Por lo anteriormente expuesto, el saber que se busca debe estar necesariamente enmarcado dentro del espíritu y calidad de lo que es la Universidad, vale decir, el cultivo y enseñanza de las grandes disciplinas culturales.
- 3.- EL SABER HACER.- Aquí se considera el conocimiento de disciplinas eminentemente profesionales e integrativas, en las que se sustentan los principios, métodos, procedimientos, técnicas, instrumentos, etc. que contribuirán al de-

sarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo al futuro profesor la realización de una óptima actividad docente en la que se hagan compatibles su rol de guía del proceso educativo con los propósitos de la acción curricular y los fines de la Educación en una sociedad en constante cambio. En otras palabras, la técnica debe sustentarse en la ciencia.

De las perspectivas descritas se desprenden algunos roles esenciales del profesor de Educación Media, los que señalamos a continuación:

- * Un guía eficiente para orientar en la forma más adecuada el Proyecto de vida de los adolescentes, para que éstos alcancen el desarrollo máximo e integral de sus potencialidades en concordancia a los requerimientos del mundo actual.
- * Un agente cultural que proyecte permanentemente en la comunidad educativa, los valores fundamentales del contexto histórico social, que favorezca el desarrollo en forma crítica y prospectiva de una formación integral del hombre.
- * Un conductor del proceso enseñanza-aprendizaje.
- * Un especialista con una sólida formación en su disciplina y con la capacidad de comunicación necesaria para transmitirla de modo de suscitar en los educandos el interés de conocerla, entenderla, practicarla y desarrollarla.
- * Un innovador creativo que se enfrente a los problemas y situaciones desde una perspectiva novedosa.
- * Un profesional que sepa respetar a la persona humana considerada ésta como la que alcance las más altas categorías existenciales.

De lo anterior, se desprende que en cuanto al rol del profesor respecta, tal parece que es imposible definirlo en singular por sus tan particulares rasgos, es aconsejable utilizar el concepto de "rol-set" como el más adecuado para enfatizar de que éste es más bien un "conjunto de roles", cuya cantidad puede ser tan variable como opiniones e investigaciones se consulten y analicen. Sin embargo, si se desea una mayor puntualización, se podría indicar como ROL PRIMORDIAL el de "facilitador de medios de adquisición de experiencias positivas", el que es asistido por un número impreciso de roles subsidiarios, pero no menos importantes. Ellos contribuyen a distinguir este tipo de profesional de otros y caracterizar sus funciones principales, marginando del desempeño de la tarea educativa a quienes no hayan sido preparados especialmente con dichos propósitos.

Finalmente, cabe señalar que el Perfil Profesional recién descrito necesita ser evaluado en forma permanente, tanto en su etapa de gestación intra universitaria como en el seguimiento a través de la vida post universitaria. Para el logro de ambas etapas de evaluación, es indispensable aunar criterios en un patrón o modelo que contenga las conductas de desempeño a lograr, según las características específicas de las diferentes disciplinas o áreas del saber.

c) INTENTO DEL PERFIL DEL PROFESOR DE EDUCACION MEDIA FORMADO EN LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA.

- * Confianza en sí mismo y en los valores del ser humano: vitales, estéticos, intelectuales, sociales, morales, etc.
- * Salud compatible con la profesión, sin contraindicaciones que le impidan ejercer en forma normal sus roles esenciales de Educador.
- * Capacidad de comunicación. Esto es que exprese con voz clara y bien modulada, en un lenguaje coherente, sus diferentes mensajes, como asimismo que sea receptivo a las respuestas de sus alumnos; captando y comprendiendo también

desde un punto de vista socioemocional sus problemáticas de adolescente.

- * Espíritu científico manifestado a través de una inquietud permanente por estar al día en materias educacionales, investigación y perfeccionamiento profesional.
- * Capacidad para asumir en forma eficiente sus roles de orientador, de conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje y de formador de seres estudiosos, creativos, responsables, respetuosos, prudentes, perseverantes, justos, permeables a los cambios, etc.
- * Capacidad para administrar, planificar, desarrollar y evaluar las actividades y situaciones curriculares y/o docentes.
- * Interés por la innovación, es decir, que se enfrente a los problemas y situaciones desde una perspectiva novedosa.
- * Condiciones para trabajar en equipo dando y recibiendo informaciones, opiniones, sugerencias y críticas.
- * Capacidad para conducir grupos humanos manteniendo relaciones armoniosas.
- * Capacidad para tomar decisiones frente a problemas pedagógicos y personales del alumno no contemplados en reglamentos y/o estatutos.
- * Capacidad que le permita alcanzar una sólida formación profesional fundamentada en la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes apreñadas de las Ciencias Básicas de su especialidad, de las Ciencias de la Educación y área de Formación General.
- * Capacidad para apreciar con objetividad su entorno natural y sociocultural, propiciando su desarrollo, inspirado en los valores de autenticidad y tradición nacional.
- * Capacidad para responder profesionalmente a los requerimientos y características del Sistema Educacional Chileno y los subsistemas de Educación Regional y local.
- * Capacidad para percibir el presente y visualizar el futuro auscultando sus riesgos y perspectivas, lo cual estaría obligando al profesor a buscar nuevas estrategias y tácticas metodológicas adecuadas a su realidad.
- * Capacidad para valorar la dimensión social de la profesión como una contribución al desarrollo de los valores sociales y culturales de la nación, considerando la función personalizadora del hombre y humanizadora del mundo.
- * Capacidad para valorar a la Educación como una disciplina que contribuye al desarrollo intelectual, espiritual, moral y físico de los alumnos acorde con las exigencias crecientes de la ciencia, de la técnica del arte y de la sociedad debiendo dar asimismo a todos la posibilidad de expresar sus aptitudes creadoras.

En síntesis, el profesor de Educación Media deberá ser un hombre con clara conciencia de la vertiginosidad de los cambios e innovaciones a la vez que un regulador medido que adaptándose a ellos, sepa aquilatarlos en su justa medida, e integrarlos a los valores permanentes de la sociedad acordes con los fines del Sistema Nacional de Educación.

El intento de Perfil Profesional postulado como aspiración general para los lineamientos del Plan de Estudios de las diferentes carreras de Pedagogía, deberá tener su implementación variable según sea la especialidad del educador que se postule.

SINTESES

El trabajo fue preparado por un grupo de docentes de la Facultad de Educación y Humanidades de la UFRO, como antecedente necesario a la elaboración de nuevos Planes y Programas para las carreras pedagógicas.

Se exponen en él las relaciones de interdependencia entre docencia superior e investigación científica que desarrolla la Universidad como entidad de estudios superiores y la aplicación de tales conocimientos en la formación de profesionales. En el caso de las Pedagogías, la formación de profesores. Se pone de relieve el carácter humanístico, científico y técnico que preside toda labor de formación de docentes, uniendo ciencia y docencia superior en una estructura coherente, racional, fundada y con una claridad finalística, que es el Plan de Estudios.

Consecuencia de tales principios, se esboza el perfil profesional del futuro profesor preparado en la Universidad de la Frontera, considerando el "saber ser", el "saber" en sí y el "saber hacer".

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- | | |
|--|---|
| * CASTILLO BRULL, J. L. y otros | : TEORIA DE LA EDUCACION.
Ediciones Amaya S. A., Madrid, 1981. |
| * GYARMATI, G. et al | : EL NUEVO PROFESOR SECUNDARIO.
Ediciones Nueva Universidad. Stgo. de Chile, 1972 |
| * ORELLANA RODRIGUEZ, M. | : Clase Magistral dictada en Ceremonia Inauguración
del Año Académico de la Universidad de la Frontera
de Temuco, 1984. |
| * PONTIFICIA U. CATOLICA DE CHILE,
VICERRECTORIA ACADEMICA, PROGRAMA
DE PEDAGOGIA UNIVERSITARIA. | : INNOVACIONES EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR.
Editor Wladimir N. Rojas Ossio, Septiembre, 1983. |
| * VILLAR ANGULO, L. et. al | : LA FORMACION DEL PROFESORADO: NUEVAS CONTRIBUCIONES.
Edit. Santillana, Madrid, 1977. |

IDENTIFICACION DE LOS AUTORES

- 1.- JULIA FUENTES LAGOS.
Magister en Ciencias de la Educación.
Asociado "A"
Departamento de Educación.
- 2.- JORGE HERNANDEZ GONZALEZ.
Profesor de Estado en Historia y Geografía
Asociado "B"
Departamento de Humanidades.
- 3.- EDUARDO MIRANDA NELSON.
Profesor de Estado en Castellano.
Asociado "B"
Departamento de Lenguas y Literatura.
- 4.- MARIANELLA DENEGRI CORIA.
Psicóloga.
Asistente "D"
Departamento de Psicología.
- 5.- JORGE MAGOFKE BARRENECHEA.
Profesor de Estado en Biología y Ciencias.
Asistente "A"
Departamento de Educación.

VALORES MORALES EN LA CONDUCTA DEPORTIVA

Luis Ricardo Torres Olivares*

SUMARIO

El tema tratado dice relación con el contenido moral que hay en la actuación deportiva.

El autor ha observado, cómo en las confrontaciones deportivas el espíritu noble y leal del juego limpio está ausente y a cambio de él impera el exitismo mezquino y atropellador.

El profesionalismo deportivo ha pasado por encima de los ideales del fair-play, el que al ser mencionado a la juventud de hoy provoca risas, tachándolo de "pasado de moda".

Indudablemente que los cambios históricos también afectan al deporte. Y lo que ayer constituía un honor, hoy es un romanticismo absurdo.

Se citan algunos párrafos extractados de textos especializados, que iluminan el desarrollo de la temática y que dan fuerza a las ideas expuestas.

Es indudable que el deporte ha pasado a constituir en nuestros días un factor de interés para muchas personas. De algún modo acapara la atención de muchos, desde diferentes ángulos. Así, el deporte se ve, se comenta, se analiza, se enseña y se practica (fenómeno de masas lo han llamado los sociólogos).

Siendo el deporte una actividad eminentemente agonista, quienes se dedican a su práctica participan constantemente de acciones regidas por la moral, pues la lucha por el triunfo significa dar algo de sí y su precio en ocasiones es alto. De ahí que sea fácil transgredir las normas morales que rigen la actuación deportiva.

Desde esta perspectiva el protagonista principal de esta lucha es el deportista. Persona a quien muchos observan, critican, analizan o imitan. Unos se dirán partidarios (fanáticos) irrestrictos y otros se considerarán sus detractores. Sus actuaciones desilusionarán a unos y en ocasiones colmarán las expectativas de otros.

La persona llamada deportista es una persona cuyas condiciones, de variada índole, la hacen ser tal para desempeñarse en esa disciplina. Pero también desempeñará otros roles ajenos al ámbito deportivo, es decir, formará parte de una familia como hijo o jefe de hogar. Luego será funcionario de una entidad laboral, estudiante y vecino en una comunidad. En todas estas instancias su comportamiento está regido por normas morales que configurarán su accionar.

En la actividad deportiva esas normas morales también estarán rigiendo su comportamiento. Pero, y he aquí lo relevante del problema; el deportista encuentra en el campo de deportes una válvula de escape a la estrictez de las normas morales por las que se rige fuera de él. De tal modo que las reglas de comportamiento deportivo son constantemente burladas. Es allí donde solo (deportes individuales) o en compañía de otros (deportes colectivos) enfrentará a otro u otros deportistas en un afán por obtener el triunfo, y en lo cual pondrá de manifiesto sus capacidades de todo tipo y tras ellas el concepto de moralidad.

Es en el campo de deportes donde la persona muestra no sólo su potencialidad deportiva, sino también su carácter, sus modales y su educación. Es allí donde el hombre sufre una transformación sorprendente que lo lleva de la pasividad habitual a la agresión, del decoro a la acción irrespetuosa frente a jugadores y público, del gesto amable a la mueca irascible. En suma, el deportista es una persona que no bien tenga una formación íntegra, está expuesto a mostrar todos sus más elementales rasgos de ser poco racional ante cualquier situación contradictoria que se le presente.

* Profesor de Educación Física
Profesor del Departamento de Educación

No es raro observar a un deportista que se abalanza sobre otro en una actitud beligerante ante una situación de disputa territorial o de posesión del implemento (balón, generalmente). O bien, molesto por las exclamaciones en su contra, de parte del público, hace gestos indecorosos. Los alegatos enfurecidos con el árbitro, reclamando por una sanción "poco justa", a su juicio, también constituyen faltas a la moral.

La tan común simulación de la lesión, que tiene por objeto, entre otros, demorar el juego o impresionar al árbitro para que éste aplique una sanción al equipo rival, e incluso la simulada lesión frente a avisos publicitarios que rodean el campo de juego y que la televisión capta en sus pantallas, son muestras de las actitudes que un deportista puede tener y que un público ávido de espectáculo deportivo debe obligadamente observar (entre ellos los niños).

Entonces, el deporte no escapa al alcance de la moral; es más, su desempeño es esencialmente en base a reglas morales. Toda persona que hace deporte, ya sea amateur o profesional, está buscando el triunfo, o sea, ubicarse aunque sea brevemente en el pedestal de los vencedores y por ende ser admirado, envidiado, objeto de comentarios elogiosos y hasta recompensado (materialmente). Y por supuesto estos deseos están presentes en todo ser humano, manifestándose con mayor fuerza en unos que en otros.

La forma de obtener el anhelado triunfo es lo que podría señalarse que fue logrado respetando o no ciertas reglas morales.

El triunfo se puede lograr de diversas maneras: cuando el oponente fracasa en su intento, cuando el factor suerte lo acompaña, cuando el otro presenta desmoralización y su preparación es insuficiente. En fin, el triunfo no siempre se logra siendo el mejor. A raíz de estas variables, el triunfo puede ser logrado por medios alejados de lo moral, ya que el ser humano es susceptible de ceder ante el imperio de la recompensa.

El Diccionario Enciclopédico UTEHA, define deporte como: "Recreación, pasatiempo, placer, diversión, por lo común al aire libre. Juego o recreo en el que predomina el ejercicio físico, ejecutado generalmente al aire libre con arreglo a normas, y para el cual es necesario el adiestramiento del sistema muscular, mediante métodos o procedimientos adecuados o por la propia práctica deportiva. El sentido deportivo no sólo se manifiesta por el desarrollo de la actividad física, sino también por una serie de condiciones morales que acompañan al deportista perfecto, como son: la lealtad, la honradez, la disciplina, la energía moral, la decisión, la voluntad y la perseverancia". Luego, el Manifiesto Mundial sobre el deporte, elaborado por el C. I. E. P. S. declara: "El deporte es toda actividad física con carácter de juego, que adopte forma de lucha consigo mismo o con los demás o constituya una confrontación de los elementos naturales. Si dicha actividad implica competencia, siempre habrá de realizarse con espíritu deportivo. Sin "juego limpio" no puede haber verdadero deporte".

Después de observar estas definiciones, podemos concluir que es necesario hacer una diferenciación entre deporte amateur y profesional para los efectos del análisis moral en cuestión.

Desde esta perspectiva, el denominado "deporte" profesional, sólo tendría de deporte la actividad física competitiva, pues su intencionalidad (pecuniaria) le quita el carácter de tal. Recordemos: "deporte: recreación, pasatiempo, placer. . ."

Ahora bien, se denomina deporte amateur a la actividad deportiva no rentada. (Amateur – aficionado).

¿Y quién es deportista?. Deportista es aquella persona que sistemática y frecuentemente hace deporte y para ello se prepara (entrenamientos). Luego, siendo el deporte una actividad física, tiene la obligación de mantener su organismo en óptimo estado, tanto de salud, como de preparación física. Por lo tanto, todo agente externo que atente contra su organismo debe ser rechazado ej.: cigarrillo, alcohol, drogas, etc. Debe observar metodicidad en sus formas de vida (propender a una vida sencilla), lo que involucra una proporción equilibrada en la dis-

tribución tanto del trabajo, de la recreación, como del sueño.

También el deportista debe conocer la dieta alimenticia que le favorezca para el desarrollo de su actividad elegida esto implica por ej.: el rechazo de elementos excitantes como algunos condimentos y bebidas.

Otro tipo de acción moral dice relación con la actividad deportiva misma. Esta se manifiesta tanto en los entrenamientos como en la actuación competitiva.

El entrenamiento deportivo es una actividad metódica, cuyo fin es la obtención de un óptimo estado, tanto físico, psíquico, técnico como táctico. Por lo tanto, quien se dedica a la práctica deportiva debe cumplir rigurosamente con los entrenamientos previstos y durante ellos debe abocarse con gran responsabilidad a las tareas encomendadas por el director técnico. Estas tareas constituyen un gran desafío a la responsabilidad del deportista, ya que éste puede eludirlas de muchas formas y por diversos motivos.

Un deportista a cabalidad sabe y está consciente de que sólo esfuerzos máximos lo conducirán al logro de las metas deseadas, o sea, al éxito deportivo.

En los deportes colectivos esta responsabilidad es mayor aún pues no sólo le afectará a él sino también al conjunto de personas que conforman el equipo. Tal como en un sistema, si un integrante falla, el conjunto también lo hace.

En la actuación competitiva misma es necesario distinguir desde la puntualidad en la hora de llegada hasta las acciones técnicas de la disciplina deportiva. Lo técnico y estratégico involucra responsabilidad moral, desde el momento en que la actuación del equipo, como totalidad, está supeditada a la acción responsable de cada integrante.

Frente a cada situación de juego que el deportista debe resolver, está la alternativa de responder a lo preestablecido en los entrenamientos o seguir el impulso de su personalidad, que en ocasiones se presenta exitista, egoísta o inhibida.

Una de las características que debe mostrar el deportista es el respeto, tanto por los adversarios, cuerpo arbitral, como público.

Si se considera que los adversarios son los que se oponen a nuestras intenciones de alcanzar el triunfo, es fácil, en el fragor de la competición, transgredir los márgenes del respeto. Este respeto se observa tanto en el lenguaje utilizado para comunicarse con el adversario en situaciones conflictivas, como en las acciones físicas en que hay lucha corporal.

La máxima: "Lo importante no es vencer, sino competir", realmente adquiere importancia en nuestros días, cuando la distorsión de los valores ha hecho presa de los deportistas.

Sabido es que un jugador recurre a veces a la acción violenta, cuando su adversario lo supera en calidad.

Es preciso recordar que el oponente es un "adversario deportivo", no un enemigo. Gracias a él es posible medir nuestras fuerzas y verificar nuestras potencialidades; por lo tanto, lo necesitamos íntegro; de lo contrario, nuestro triunfo resultará un engaño.

En estos momentos la distorsión de los valores llega a tal punto, que es motivo de alegría la disminución física o psíquica del oponente, pues ello trae consigo la supremacía del contrario.

El Manifiesto Internacional sobre la educación física y los deportes señala: "El espíritu deportivo se identifica con el "juego limpio", es decir, un respeto leal de la regla escrita y no escrita. La deportividad exige durante la competición una generosa actitud hacia el contrario, la más estricta disciplina en relación con el árbitro y el dominio de sí mismo, tanto en la victoria como en la derrota. Se trata sin duda de la regla fundamental del deporte; la que le confiere su carácter caballeresco". (1).

(1) Colegio Oficial de Profesores de Educación Física.
Manifiesto sobre educación física y deportes por Organismos Internacionales. p. 62.

Es incomprensible que muchos "deportistas" disfruten y hasta anhelan el triunfo "por secretaría". Esta es una situación que se observa cuando uno de los equipos no se presenta en el campo de juego (W. O.) por lo que se otorga el triunfo al que lo haya hecho en ese instante.

Comprobar situaciones contradictorias a los principios morales es fácil. Basta asistir, u observar por televisión, espectáculos futbolísticos (incluso de gran jerarquía). Allí se pueden observar situaciones grotescas, como los conatos de agresión entre jugadores o el "acorralamiento" del árbitro por los jugadores que reclaman una sanción poco justa o una regla mal aplicada.

En el ámbito profesional, muchas actitudes son justificadas por el afán de asegurar un sueldo, lo cual es comprensible desde el punto de vista laboral, pero no así del deportivo, más aún si el deportista es el centro de admiración de muchas personas y entre ellas los niños. Y ahí radica el problema ético mayor, pues cualquier actitud reñida con la moral será imitada por aquellos seguidores infantiles que aún no discernen entre lo moral y lo amoral.

Ante estas situaciones, cábenos reflexionar sobre lo que es el fair-play deportivo y del cual nos da abundantes ejemplos el Manifiesto Mundial de la Educación Física y los Deportes. He aquí algunos de ellos: "Al término del slalom especial que contaba para las pruebas de la Copa del Mundo de Ski de 1968, el esquiador polaco Andrzej Bachleda, vio que se le había adjudicado el primer puesto. Entonces fue espontáneamente a indicar al jurado que se había saltado una puerta, falta que se les había escapado. Provocó así su descalificación y su eliminación del campeonato".

Otro ejemplo: "Con motivo de la prueba de bobsleigh a dos de los Juegos Olímpicos de Invierno de 1964, celebrados en Innsbruck, el campeón italiano Eugenio Monti había efectuado su última carrera en un tiempo notable. Sólo el inglés Tony Nash y su compañero podían mejorar todavía el tiempo. Pero se supo que Nash no podía tomar la salida para su último descenso, una pieza de bob se había roto. Monti desmontó entonces la pieza correspondiente de su propio aparato e hizo que se la entregaran a Nash, quien después de haber reparado su aparato terminó su carrera en un tiempo récord, consiguiendo medalla de oro". (2)

Estos ejemplos hablan por sí solos de lo que es el comportamiento deportivo, que en la mayoría de las veces está ausente. En este aspecto, la formación del futuro deportista adquiere relevancia. La educación física juega un rol importante, pues es allí en la escuela donde el muchacho adquiere sus primeros conocimientos técnicos en materia de deportes. Es allí donde debe aprender las reglas que rigen los diferentes deportes y además ser educado en relación al comportamiento con los adversarios, jueces y público.

El idealismo del joven debe ser aprovechado para captar todos aquellos valores que rodean el deporte. También, a través de una acción educativa planificada, debería adquirir la fuerza de voluntad que lleva al deportista a obtener logros aparentemente inalcanzables. A este respecto, cábele una inmensa responsabilidad al educador físico. Partiendo de sí mismo, él constituye una imagen para sus alumnos. Lo que significa que su personalidad es clave para la emulación de sus discípulos. El debe encarnar los valores que pregona y ser constante e incansable en la corrección de conductas.

En el juego tiene un magnífico elemento motivador y una incomparable ocasión para que los aprendientes muestren sus verdaderos comportamientos en situaciones adversas. Ese es el momento -el del juego- apropiado para que ejerza su influencia educativa e intente modificar las conductas inapropiadas.

Lamentablemente, el educador físico es tan sólo un modificador. Hay otras instancias que deberían participar en este proceso. Me refiero a los medios de comunicación, los que en su desmedido afán comercial ensalzan en exceso la

(2) Colegio Oficial de Profesores de Educación Física.
Manifiesto sobre la educación física y deportes por Organismos Internacionales. p. 64.

personalidad y la actuación de deportistas, a quienes podemos observar a menudo publicitando algún artículo comercial o haciendo noticia por situaciones que no contribuyen en nada a la educación integral del niño y del joven.

Luego que el educador físico ha entregado los primeros elementos en la educación deportiva del niño, es el entrenador quien debe continuar con esta labor educativa y no permitir que en aras del triunfo se consumen hechos que están muy lejos de ser concordantes con la moral. Es así que el entrenador debe ser una persona con una educación tal, que le permita transmitir los valores morales al deportista, además de tener una clara imagen de lo que el deporte significa. Al respecto, López-Cuadra dice: "La responsabilidad fundamental de todo preparador-entrenador, técnico, educador- es la educación total de sus jugadores, referida ésta a los aspectos físico, moral e intelectual. Debe procurar desarrollar el sentido moral, esto es, los sentimientos nobles o inclinaciones altruistas (simpatía, abnegación, unión de equipo. . .) y disciplinar la voluntad, la sumisión voluntaria a las reglas de juego, la realidad matemática de los resultados y el sentido de la justicia le ayudan a ello". (3)

Muy cerca del deportista se encuentra el dirigente, quien debe tomar las medidas administrativas correspondientes cuando el jugador es sancionado en la cancha y no alentar sus errados proceder. El dirigente no debe presionar al jugador para que obtenga la victoria "a cualquier precio", con tal de ubicar a su club en un sitio de privilegio.

Y por último, el árbitro es la persona señalada para controlar los comportamientos inadecuados en el campo de juego. Es en él en quien recae muchas veces la responsabilidad de lo acaecido durante un encuentro deportivo. Su preparación y desempeño deben constituir prenda de garantía frente a los deportistas, sobre todo de aquéllos que muestran un comportamiento acorde con los principios del deporte y que están expuestos a sufrir las consecuencias del desempeño poco honesto de algunos.

BIBLIOGRAFIA

- Colegio Oficial de Profesores de Educación Física. : MANIFIESTOS SOBRE EDUCACION FISICA Y DEPORTES POR ORGANISMOS INTERNACIONALES.
- López-Cuadra, Gerardo. : MANUAL DEL ENTRENADOR Y JUGADORES DE LOS DEPORTES DE EQUIPO. Edit. Hispano-Europea, Barcelona, 1968.

(3) López-Cuadra, Gerardo. Manual del Entrenador y Jugador de los Deportes de Equipo. P. 7.

BASES PARA DEFINIR Y CARACTERIZAR LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Reginaldo Zurita Ch. *

I.- INTRODUCCION

Bacon dijo, acertadamente, en su tiempo, que escribir hace "exacto al hombre", concepto que es válido hasta la fecha, pues el escribir sigue siendo todavía uno de los mejores medios para pensar y examinar lo que se ha pensado. Creo que en el trabajo universitario, nada paraliza más que la búsqueda de la perfección, de la novedad absoluta, que la ilusa pretensión de quedar, anticipadamente, reconciliado con los eventuales lectores. Desde esta perspectiva este trabajo no pretende ser original, pero sí personal, en la medida en que recojo en él lo que he vivenciado durante largos años de docencia en la Universidad, apoyada y contrastada con lo que ha sido la experiencia de otros profesores sobre igual quehacer. Ese es su sentido.

Hacia la década del 60 las universidades chilenas empiezan a evidenciar una clara preocupación por los problemas que, genéricamente, dieron en llamarse de "docencia universitaria" (1). La idea se abre paso hasta que hacia la década del 70 el propio Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas creó una Comisión de Tecnología Educativa para que, desde una concepción tecnológica de la educación, estimulara el estudio y solución de los problemas que planteaba - y sigue planteando - la educación universitaria.

Desde entonces a la fecha se ha investigado y escrito mucho. Innumerables jornadas, congresos y seminarios han tenido como preocupación central, la docencia universitaria. Se han organizado Programas de Perfeccionamiento de Docentes Universitarios en algunas universidades. En otras, organismos destinados a prestar asesoría y a promover el desarrollo docente (2).

Sin embargo, en todo este interesante, necesario y desafiante desarrollo ha faltado, en mi modesto entender y parecer, una mejor conceptualización de la expresión "docencia universitaria". De alguna manera todos quienes laboran en la Universidad "saben" de qué se trata cuando nos referimos a la expresión antedicha. Sin embargo, en mi opinión, no hay precisión. Y esta carencia de precisión se hace patente cuando se intenta evaluar la docencia universitaria. Surgen así varias interrogantes: ¿qué se quiere evaluar?, ¿cuál es el atributo que es objeto de medición?, ¿es legítimo hablar de una docencia "universitaria"?, ¿qué diferencia a esta docencia de la que ocurre en básica o en educación media?, ¿existen elementos comunes?, ¿los hay diferenciadores?

Como lo he expresado en un párrafo anterior, a partir de mi experiencia y del apoyo que brinda un trabajo monográfico como éste, intento una definición y caracterización de la docencia universitaria. Insisto en la palabra, intento. Un punto de vista, una aportación que sin ser exhaustiva ni absolutamente original, aspira a ser personal y coherente.

II.- A MODO DE HIPOTESIS DE TRABAJO

Un concepto de docencia universitaria y sus características deriva de los

* Magister en Educación
Departamento de Educación

(1) Unos de los primeros trabajos que se empiezan a conocer en nuestro medio es el de Francisco Larroyo, *Pedagogía de la Enseñanza Superior*. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. Dirección general de publicaciones, 1959.

(2) Una reciente publicación de CINDA, *Pedagogía Universitaria en América Latina*. Antecedentes y perspectivas, 1984, junto con algunas aproximaciones teóricas informa sobre una serie de proyectos locales dentro del área de la pedagogía universitaria, que se están realizando en muchas Universidades de América Latina.

propósitos a que sirve tal docencia. Esta es la hipótesis básica.

Existe consenso en cuanto a que la docencia universitaria tiene como objetivo central la formación de profesionales y graduados. Se podría agregar que sirve también a los objetivos de la educación permanente.

De esta suerte hay dos datos básicos. Por una parte la docencia universitaria tiene propósitos de formación profesional y formación de graduados. Por otra parte, y aunque resulte redundante, este proceso se da al interior de la Universidad.

El desarrollo sistemático de la primera idea, y la referencia a la Universidad durante todo el desarrollo del mismo me permitirá proponer un concepto de docencia universitaria, sus elementos constitutivos y sus características definitivas.

III.- PROFESIONAL Y GRADUADO: EL PROBLEMA DE LA DEFINICION DE LAS COMPETENCIAS

La hipótesis de trabajo propuesta establece que una mejor definición y caracterización de la docencia universitaria deriva - o se puede derivar - de los propósitos a que ella sirve. He precisado que estos son, fundamentalmente, la formación de profesionales y de graduados (3).

Desde sus orígenes, en la universidad medieval, los conceptos de profesional y graduado contienen una idea básica. El grado, "gradus" o pasos por el sendero de las Artes Liberales. Confluyen en el grado dos dimensiones: la académica - siete Artes Liberales - y la temporal, una marcha a lo largo del tiempo en pro del dominio de la disciplina en amplitud y profundidad, originando así los diferentes grados de bachillerato, licenciado, magister y doctor.

Esta misma idea básica, actualizada, plantea una formación amplia para el graduado, junto a una alta calificación en una determinada área del conocimiento que lo capaciten para que pueda orientar sus actividades académicas hacia el incremento del acervo científico cultural, con una proyección que puede ir más allá de su época y del medio que lo rodea.

Del mismo modo, en el criterio profesional que considera "las necesidades del servicio", en la universidad medieval, está la idea esencial de la profesión. Con esta idea del servicio nacen, justamente, las primeras especialidades: la eclesiástica, la jurídica y la médica. Representan respuestas a "tres exigencias elementales del hombre y de la sociedad: el conocimiento del Ser Supremo, de sus verdades absolutas y de su culto; el anhelo de justicia, y el requerimiento de la salud corporal" (4).

La idea básica actualizada es proporcionar, al futuro profesional, una formación que lo capacite para el ejercicio de una especialidad adquirida y para contribuir a la solución de los problemas contingentes y específicos que les son propios y, al mismo tiempo, entregar los elementos culturales necesarios para lograr una formación integral.

¿Dónde radica entonces la diferencia entre un título profesional y un grado académico? Esta no radica en el nivel de formación que cada uno implica, que en la actualidad tiende a ser similar, sino en el ámbito y la intencionalidad de su actividad.

De esta suerte, el profesional universitario debe estar capacitado, como ya se ha dicho, para resolver los problemas contingentes, específicos y actuales de la sociedad. El graduado en cambio orienta su quehacer hacia el incremento del

(3) Es interesante destacar lo que sobre esta materia se precisa en reciente publicación: "Se apunta así a diferenciar claramente el grado académico del título profesional, precisándose que lo más genuino e intransferiblemente universitario, es el otorgamiento de grados académicos". Nueva legislación universitaria. Ministerio del Interior. 6 enero 1981. División de Comunicación Social.

(4) Borrero, Alfonso: Estudios universitarios. Estructuras académicas universitarias. Universidad Católica de Chile. Mimeo. Agosto de 1974.

acervo científico cultural con una proyección que puede ir más allá de su época y de su medio. Uno y otro deben dominar la metodología científica necesaria para cumplir sus tareas. El profesional debe estar preparado además para interactuar y comunicarse con diferentes miembros de la comunidad en que le corresponde desempeñarse.

Las diferencias advertidas indican que el proceso que implica formar a un profesional es distinto al de formar un graduado. El primero corresponde a lo que comúnmente se conoce como carrera profesional y que culmina con un título. El segundo constituye un programa de graduados que conduce a la obtención de un grado académico.

¿Cómo formar un profesional o un graduado con las características genéricas que hasta aquí se han perfilado? ¿Cuál es la función de la "docencia universitaria" en este proceso? ¿La naturaleza de los estudios conducentes a un título profesional o a un grado académico determinan lo que pudiéramos llamar un estilo de docencia universitaria?

Generalmente, el problema de cómo formar un profesional o un graduado se resuelve por la vía de diseñar un Plan de Estudios. Más específicamente aún por resolver qué asignaturas deben incluirse en dicho Plan, sin la presencia de un criterio unificador. Cuando esto ocurre es fácil generar planes hipertrofiados. Es frecuente que cada especialista tienda a percibir el mundo a partir de su especialidad y sobredimensione el valor de la misma en el Plan. En otros casos, por razones de supervivencia académica, puede insistir en la inclusión de tal o cual aspecto en el Plan de Estudios. También se pueden generar planes desintegrados que le impiden al alumno tener una visión de conjunto de su formación al no percibir la relación entre las diferentes asignaturas y actividades que conforman el Plan.

Pienso que la única forma de superar las deficiencias anotadas es a través de una clara determinación de las competencias o conductas que el futuro profesional o graduado debe, progresivamente, adquirir en su proceso de formación. Es a la obtención de tales competencias que deben tributar, activa y coherentemente, diferentes variables curriculares tales como el Plan de Estudios, los Programas de Asignaturas, la "docencia universitaria".

Cuando hablo de competencias o conductas me refiero a los conocimientos, conceptos, habilidades mentales, habilidades motoras, actitudes y valores que necesita aprender un alumno que ingresa a la Universidad y que, una vez egresado de ella, lo habilitarán para desempeñarse como profesional o como graduado (5).

Considerando oportuno formular una disgresión más. Considero que una política de admisión, entre otras variables, debería tener su fundamento en estas competencias cuando se determinan los requisitos de ingreso. En otras palabras, qué atributos debe poseer el postulante a una determinada carrera o programa de estudios graduados. Estos son los atributos que se debe medir en un proceso de selección y admisión. Pero supone una clara definición del perfil del profesional o graduado a formar.

La interrogante es entonces, ¿cómo identificar y precisar tales competencias? ¿Cuáles son las competencias de un médico, de un profesor, de un dentista, de un abogado?

Para definir esta situación considero que existen al menos cuatro criterios que deben ser considerados: Políticas de la Universidad; Naturaleza de las disciplinas; Requerimientos y necesidades del medio; El alumno en tanto persona que aprende.

POLITICA DE LA UNIVERSIDAD

Las Políticas de la Universidad concebidas como "guías para el pensa-

(5) Un interesante trabajo, en esta materia, se llevó a cabo en el II Taller Académico Evaluación de la Docencia Universitaria Chilena como Formadora de Profesionales, en la Universidad Austral de Valdivia, en enero de 1983. Véase *Informe*, Valdivia. Imp. y Editorial Alborada s. f. e.

miento y la acción de quienes deben tomar decisiones"-, constituyen, a mi entender, un criterio imprescindible, un necesario punto de partida, para abordar el problema de configurar un perfil del profesional o graduado que se quiere formar. Digo imprescindible porque la formación de un médico, de un profesor, de una enfermera o de un abogado se da, necesariamente, en el marco de los propósitos generales de una Universidad dada, particularmente en aquellas en que la noción de regionalidad conforma parte significativa de su naturaleza y definición. En consecuencia, la Universidad tiene que velar porque los profesionales y graduados que se forman en su seno respondan a las expectativas que en tanto Universidad profesa, convencidamente, respecto de tal formación. La formación de cualquier profesional o graduado, en cualquier Facultad tiene que participar de estas expectativas genéricas.

Expectativa a lo mejor no es el término más explícito, pero ilustra la idea básica: cada Universidad tiene el derecho y la necesidad de expresar, en sus Políticas, su concepción respecto de la formación de un profesional o graduado. Estas Políticas explicitan varias definiciones previas que tan sólo mencionaré:

- a) En qué radica "lo universitario" de la formación de un profesional o graduado.
- b) Su opción respecto de la función de la ciencia en tal formación y cuál es su expresión curricular (6).
- c) El sentido de la "formación integral".
- d) En el caso de los grados académicos una definición de la naturaleza de una licenciatura, de un magister y de un doctor desde un punto de vista de la amplitud y profundidad de las disciplinas convergentes en dicha formación.

Estas definiciones, más otras que estructuran las Políticas, obviamente que no sólo permiten caracterizar genéricamente a cualquier profesional o graduado que egrese de la Universidad, sino que en tanto Políticas, en tanto guía para la toma de decisiones, permitirán, justamente, decisiones curriculares más coherentes.

NATURALEZA DE LAS DISCIPLINAS

Otro criterio relevante en la identificación de las competencias de un profesional o graduado está dado por la naturaleza del conocimiento clasificado en disciplinas. Dos hechos elocuentes caracterizan el desarrollo actual del conocimiento: su aumento vertiginoso - cada día hay más conocimiento - y su también vertiginosa obsolescencia. ¿Qué seleccionar para incluir en un Plan de Estudios con fines de formación? ¿Qué competencias debe desarrollar el futuro egresado de la Universidad considerando esta realidad epistémica? Pareciera que una muy clara: aprender la estructura de las disciplina y sus modos de indagación, como única forma que el egresado pueda transferir su formación, pueda adaptarse al cambio científico y tecnológico, pueda aprender a aprender permanentemente, solucionando en forma personal y creadora los problemas que el medio le plantea. "Pongamos otro ejemplo - escribe Joseph Lauwerys profesor de la Universidad de Londres-. Piénsese en la Medicina y un médico que se formó en la década del 20. ¿Qué se le enseñó sobre la penicilina y los antibióticos? ¿Sobre las sulfanilamidas, o sobre hematología y citología? ¿Qué aspectos de sus estudios le sirven ahora? No le sirven los detalles prácticos, pero sí le sirven el estudio científico de los principios

(6) Véase un interesante trabajo de Víctor Nazar C.: El quehacer profesional y la ciencia. Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la U. de Chile, 1983.

de la ciencia médica. Esto último y el amor por saber más, amén del respeto por la investigación y el deseo de mantenerse al día. Porque la práctica cambió rápidamente, pero los principios permanecen" (7).

Estructura de las disciplinas, es decir, sus conceptos claves y las formas en que están lógicamente relacionados al interior de cada disciplina. Por otra parte, sus modos de indagación, sus modos de generar nuevos conocimientos (8).

Resulta evidente entonces que la naturaleza y características del desarrollo del conocimiento en las Ciencias, las Humanidades y las Letras constituyen una variable que debe considerarse en el proceso de identificar las competencias del futuro profesional o graduado. No menos evidente, el hecho de que estas estructuras de las disciplinas y sus modos de indagación se expresarán en los Planes de Estudios, en los Programas de Asignaturas, en la "docencia universitaria".

REQUERIMIENTOS Y NECESIDADES DEL MEDIO

Un tercer criterio está dado por los requerimientos y necesidades que plantea el campo laboral en el que se desempeñarán los futuros egresados universitarios. Esta ha sido la variable de mayor relevancia cuando se ha tratado de definir un "perfil profesional". ¿Qué competencias necesita desarrollar un futuro médico, profesor, ingeniero, abogado o asistente social para responder a lo que se espera de él en la realidad en que se desempeñará profesionalmente? La respuesta no es fácil porque la realidad es tremendamente compleja y cambiante y normalmente las expectativas que pudieren originarse de un análisis de la realidad, en términos de las competencias deseables para un profesional o graduado, exceden en muchas posibilidades objetivas de ser desarrolladas durante el tiempo de permanencia del estudiante en la Universidad. Una vez más entonces la necesidad de desarrollar la capacidad para transferir, para resolver problemas con criterio científico, para aprender permanentemente.

"El proceso industrial - escribe Lauwerys - cambia con tanta rapidez que ninguna Universidad puede mantenerse al día respecto de lo que se está haciendo en las fábricas. De esta manera las industrias prefieren dar formación técnica dentro de las mismas fábricas. Lo que ellas esperan de la Universidad es que éstas proporcionen a los candidatos una preparación buena y sólida en la ciencia (teoría), no en la práctica de la Química" (9).

El problema, ya lo he expresado, es complejo, máxime cuando la Universidad no sólo debe considerar esta variable -requerimientos del medio- en la definición de un perfil profesional, sino que en su permanente pensarse a sí misma debe diseñar sistemática y creadoramente los servicios futuros que debe entregar, en armonía creciente con las necesidades y prioridades del hombre, como individuo y como integrante de la sociedad.

EL ALUMNO EN TANTO PERSONA QUE APRENDE

Una cuarta variable a considerar, en la determinación de las competencias del futuro profesional o graduado, es el alumno en tanto persona que aprende, en tanto sujeto - objeto del proceso de formación.

La consideración de esta variable plantea al menos dos asuntos que quiero exponer.

(7) Lauwerys, Joseph: Las Universidades. Conferencia dictada en la Universidad de Chile. Santiago. Mimeo, 1967.

(8) Un aporte significativo sobre este problema, formularon autores como: Bruner, Ausubel, Schwab, Broudy, Tycociner, Beelack.

(9) Op. cit., pág. 6.

En primer lugar, es necesario que la Universidad - los universitarios - reflexione profunda y vitalmente en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. La formación profesional o de graduados constituye, en el fondo, un proceso de enseñar y aprender. Todo nuestro actuar en la enseñanza está basado en ciertos supuestos implícitos o explícitos acerca de cómo aprender los diferentes alumnos y de cuáles son los elementos que dificultan el aprendizaje.

Aun cuando es, indudablemente difícil establecer la naturaleza específica del aprendizaje, y quizás nadie esté en condiciones de explicarlo íntegramente, no es posible negar el profundo y revolucionario cambio que, en sus concepciones, ha alcanzado como producto del avance de las ciencias y las técnicas relacionadas, en los últimos años. Las competencias de que hemos venido hablando son producto de un proceso de aprendizaje. Es importante tener presente este hecho en la identificación de tales competencias, como asimismo en la selección y la organización de las variables curriculares que posibilitarán tal aprendizaje.

En segundo lugar, lo que quiero plantear tiene que ver con el sentido profundo de todo proceso educativo: su aspiración de integralidad, porque se trata en el fondo de la educación del hombre, de una persona, que en el caso de la Universidad, se lo prepara para desempeñar un rol profesional. Para decirlo con palabras recientes:

“¿Bastará responder que la formación de la Universidad debe apuntar a formar un ser humano, situado en nuestro mundo, conociendo y valorizando lo que le rodea, buscando la explicación de lo existente en el pasado y preguntándose sobre el futuro?”

Y agregaba el profesor Orellana Rodríguez, en su Clase Inaugural:

“Hay un contexto no sólo ético, sino de conocimiento, de belleza, de solidaridad social, que permite que cada hombre, que cada profesional, que cada especialista, decida lo que debe hacer y por qué hacerlo o no hacerlo.

Poder decidir, con responsabilidad es una labor de todos los días. Sinceramente creemos que las Humanidades, que las disciplinas humanas y sociales pueden dar una formación que le permita al especialista ser también generalizante, en el mejor sentido del concepto, es decir que le permita ser persona social, atenta y responsable no sólo a su especial oficio, sino también a los trabajos del mundo; a poseer una cultura común y a tener la capacidad de pensar con independencia” (10).

Tras un alumno que ingresa a la Universidad no hay sólo un puntaje determinado en la Prueba de Aptitud Académica ni un promedio X de notas de sus años de estudiante liceano. Hay, fundamentalmente, una persona, con expectativas respecto de su presencia en la Universidad, hay un ser capaz, en tanto persona, de autodeterminación, de conocer sus fines y los medios para alcanzarlos. Hay un ser único e irrepetible que requiere de la sociedad y del mundo para lograr su realización, en tanto un ser relacional e histórico que asume su condición de tal cuando interactúa con sus semejantes y se proyecta en la temporalidad.

Una formación universitaria que quiere ser integral no puede dejar de considerar esta dimensión, este criterio para definir el profesional o graduado que quiere formar. No puede dejar de considerar esta dimensión, “ser persona”, en la configuración de un estilo de docencia.

El análisis de los cuatro criterios reseñados genera una información necesaria para determinar las competencias a que hemos, reiteradamente, hecho referencia.

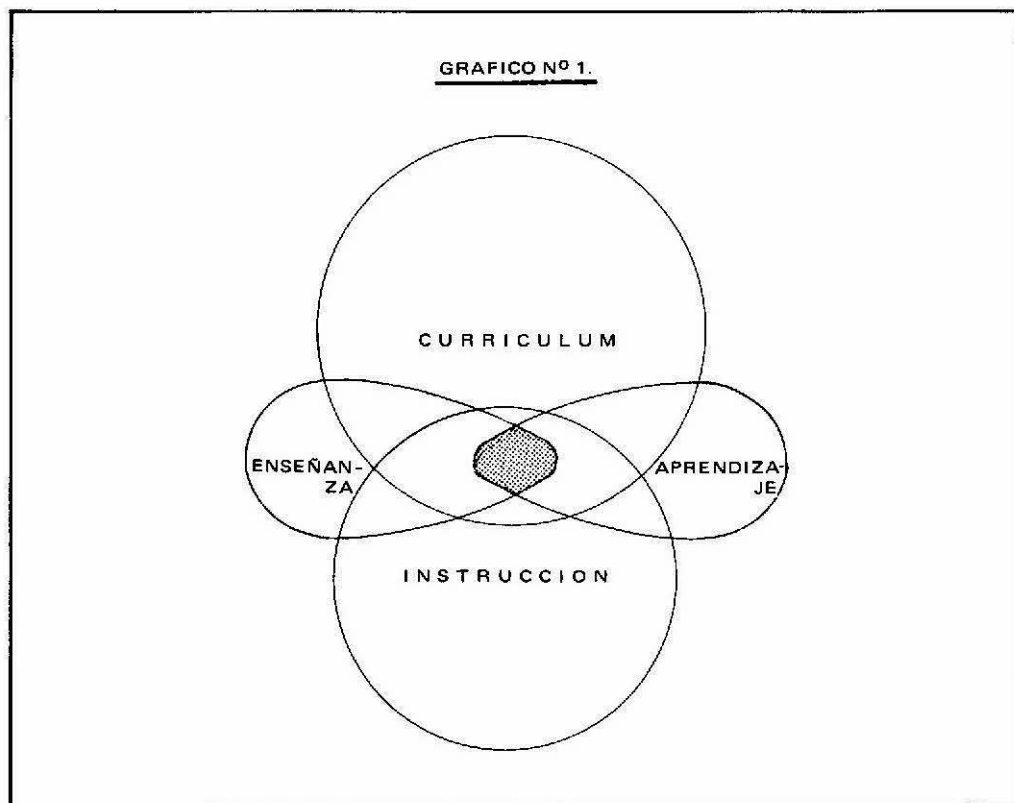
(10) Orellana Rodríguez, Mario: Universidad, Ciencia y Humanismo. Clase Inaugural. Universidad de La Frontera. Marzo de 1984. Mimeo, 1984.

IV. VARIABLES CURRICULARES BASICAS

He sostenido que un concepto de docencia universitaria y su consecuente caracterización deriva del propósito a que ella sirve. Para la determinación de este propósito - formación de profesionales y graduados - he propuesto y analizado cuatro criterios.

Se podría inferir entonces que está determinado el PARA QUE, es decir, el sentido y propósito de esta acción educativa intencional que se lleva a cabo en la Universidad. Es necesario, en este intento por definir un concepto de docencia universitaria, una consideración del QUE y del COMO de este proceso. Entramos así al análisis de las variables curriculares que representan los niveles de operacionalización del proceso de formación de un profesional o de un graduado. Estas variables básicas, en mi entender, son las siguientes: currículum, instrucción, enseñanza y aprendizaje.

La consideración de estas variables, que se presentan en el Gráfico No 1, plantean un viejo y no resuelto problema: su delimitación conceptual. Cada vez tengo la mayor certeza que estos cuatro conceptos están expuestos a la más variada laya de acepciones que dificultan su comprensión y operacionalización (11). El Gráfico No 1 los presenta con vistas a proponer su delimitación y precisar sus relaciones.



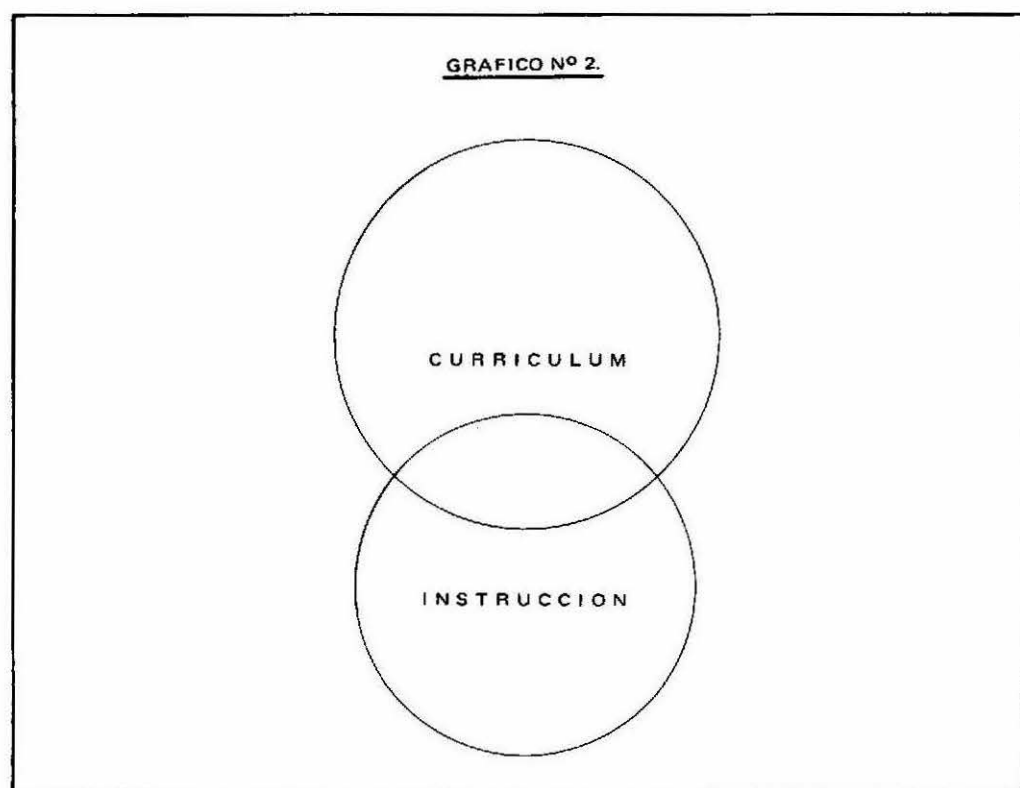
Antes de entrar al análisis de estas cuatro variables, su presentación general - cuatro variables interrelacionadas - nos permite un distinguo que parece necesario, en la perspectiva que nos interesa. Se trata de la expresión PROCESO DOCENTE que nos permite no confundirlo con el de docencia universitaria.

(11) En la década del 70 hubo todo un movimiento educacional destinado a "descubrir los significados poco cuidadosos que los términos y expresiones educacionales reciben al ser usados en diferentes contextos". Es interesante, en este sentido, la lectura de Israel Scheffler, Othanel Smith, George Kneller, Harry S. Broudy, Robert H. Ennis.

Podríamos precisar que el proceso docente está representado por un conjunto de variables curriculares - curriculum, instrucción, enseñanza, aprendizaje - que permiten la integración del PARA QUE, DEL QUE y del COMO, permitiendo, en los hechos la interacción del profesor y los alumnos, complementados con elementos humanos y materiales de apoyo - representados en el esquema por la línea continua -, con la finalidad de lograr aquellas metas de formación establecidas por la Universidad.

Analizaré, también en términos generales, las cuatro variables constitutivas de este proceso docente, un paso más en la formación de un concepto de docencia universitaria.

Presentaré primero el análisis de dos variables. CURRICULUM e INSTRUCCION, que se dan en una dinámica interacción, aun cuando, como he advertido las cuatro lo están:



CURRICULUM: Planes de Estudios y Programas de Asignaturas

Uno de los términos más esquivos en el lenguaje de la educación es vocablo curriculum. Existen tantas definiciones de él como personas han intentado definirlo. Es necesaria una opción - el hombre es un ser que decide - y lo he hecho por aquella que lo concibe, el curriculum, como Planes de Estudios y Programas de Asignaturas (12). Veamos primero el Plan de Estudios.

PLAN DE ESTUDIOS

¿Qué es, en esencia, un Plan de Estudios? Diré que es un documento resultante de un proceso bastante más complejo de lo que comúnmente se cree. Es la resultante de un proceso en el que se seleccionan, organizan y distribuyen en el tiempo diferentes elementos, en forma pedagógi-

(12) Este punto de vista ha sido propuesto por Ariele Lewy. Véase: Planning the school Curriculum. UNESCO. International Institute for Educational Planning. París, 1977.

camente eficientes para la obtención de determinados objetivos. Agregaré que es un documento de carácter oficial, es decir, ha sido sancionado por la autoridad correspondiente y tiene una estructura, estructura resultante de la forma cómo se han organizado los referidos elementos (13).

En primer lugar entonces, el Plan de Estudios y de la forma pedagógica - objetivos del Plan - al perfil del profesional o graduado que se quiere formar. Constituye, por consiguiente, la primera fase de sistematización de los elementos que deben confluír en la formación del profesional o graduado previsto. Un Plan de Estudios no es, en consecuencia, "un listado de asignaturas que se deben enseñar".

La técnica de elaboración de un Plan de Estudios es bastante compleja y su descripción y explicación escapa a los propósitos de este trabajo.

Aunque resulte exageradamente iterativo es importante insistir en la idea básica: todas las decisiones que se tomen con el Plan de Estudios deben ser coherentes con la normativa general de la Universidad sobre esta materia y con el producto universitario a formar. En otras palabras, todo lo que en definitiva conforme el Plan de Estudios, desde el punto de vista de su forma y fondo y desde el punto de vista de su posterior aplicación y administración, debe tributar intencional, explícita y significativamente a la formación del profesional o graduado. La justificación de cualquier elemento del Plan de Estudios se debe hacer, única y exclusivamente, desde la perspectiva de su tributación al proceso de formación que interesa.

PROGRAMA DE ASIGNATURA

Si el Plan de Estudios constituye el primer nivel de sistematización del proceso de formación de profesionales y graduados, el Programa de Asignaturas otorga orientación y contenidos específicos a tal proceso. A partir de los objetivos generales del Plan - o definición del profesional o graduado - en el Programa de Asignaturas se especifican los objetivos específicos, se explicitan y organizan los contenidos, se sugieren actividades, se ofrece apoyo bibliográfico, criterios de evaluación. El programa de Asignaturas se transforma así, para el profesor, en el necesario punto de partida para planificar y organizar la instrucción. Para el alumno, una explicitación de los aprendizajes específicos que debe lograr y de los medios destinados a ello.

El Programa de Asignaturas también es un documento con una estructura y que reclama, en su elaboración, niveles de coherencia con los objetivos del Plan de Estudios en el que está inserto. El Programa de Asignatura, en consecuencia, debe contener aquellos contenidos específicos que tributen significativamente a la formación del profesional o graduado. La flexibilidad en la elaboración del Programa no debe ser tal que permita que el profesor que lo elabora incorpore en él lo que él "sabe" y no lo que necesita "saber" el alumno. Pienso por esto que la elaboración de un Programa es materia de los respectivos Departamentos o Unidades a que pertenece el profesor responsable de su desarrollo.

(13) Los elementos estructurales mínimos de un Plan de Estudios son: Identificación. Introducción. Objetivos del Plan de Estudios. Organización de las disciplinas y actividades (Tipología de las disciplinas, Sistema de codificación, Distribución temporal de las actividades, Flujoograma curricular, Práctica Profesional, Modalidad de obtención del Título o Grado). Véase: Zurita, Reginaldo: "Plan de Estudios y Programas de Asignaturas. Concepto, estructura y funciones en la docencia universitaria". PAIDEIA. Universidad de Concepción. Nº. 14-15. Octubre de 1978, pp. 131 - 142.

INSTRUCCION: Planificación y organización del desarrollo del Programa de Asignatura.

En su acepción actual, instrucción significa "desarrollo del currículum". De acuerdo con la lógica que hemos seguido, el desarrollo del Programa de Asignaturas.

Me atrevo a sostener que es en la perspectiva del análisis de la variable instrucción cuando se empieza a percibir con más claridad el surgimiento del concepto de docencia universitaria. Veamos por qué.

El profesor en general, y el universitario en particular, cuando asume su rol de tal, profesor, asume en el fondo la siguiente responsabilidad: crear condiciones para promover aprendizajes en sus alumnos a partir de un Programa de Asignatura. Este crear condiciones supone la ejecución de cuatro procesos: Planificar, Organizar, Dirigir y Evaluar. Los dos primeros - Planificar y Organizar - se relacionan con la Instrucción y los dos restantes - Dirigir y Evaluar - con la enseñanza y el aprendizaje, a que nos referimos más adelante.

PLANIFICAR.

Corresponde a la organización general del desarrollo, en una situación concreta dada, del Programa de Asignaturas. Con este proceso el profesor proyecta con una visión de conjunto y en el tiempo, tal desarrollo. La situación concreta a que me refiero presenta la siguiente información, datos y hechos que el profesor tiene que poner en relación:

- a) Los Objetivos generales del Plan de Estudios.
- b) El número de horas y créditos que el Plan asigna a la asignatura de cuyo desarrollo es responsable.
- c) Un Calendario Académico y un Reglamento de Calificaciones que le permitirán precisar de cuántas horas dispondrá, realmente, para el desarrollo de sus "clases" y para la aplicación de los instrumentos de evaluación que el Reglamento correspondiente le exige.
- d) Un horario de clases que afine el dato anterior en cuanto a las horas reales.

Con esta información el profesor está en condiciones de proyectar el desarrollo del Programa con una visión de conjunto, cautelando dos situaciones: cubrirlo en su totalidad y de acuerdo con la ponderación que ha hecho del valor, de cada unidad, desde el punto de vista del tiempo que destinará a cada una de ellas y del nivel de profundidad con que las abordará.

La calidad de la "docencia universitaria" en tanto proceso destinado a promover aprendizajes significativos está determinada, significativamente por este pensar por anticipado, por este planificar el desarrollo del Programa.

ORGANIZAR

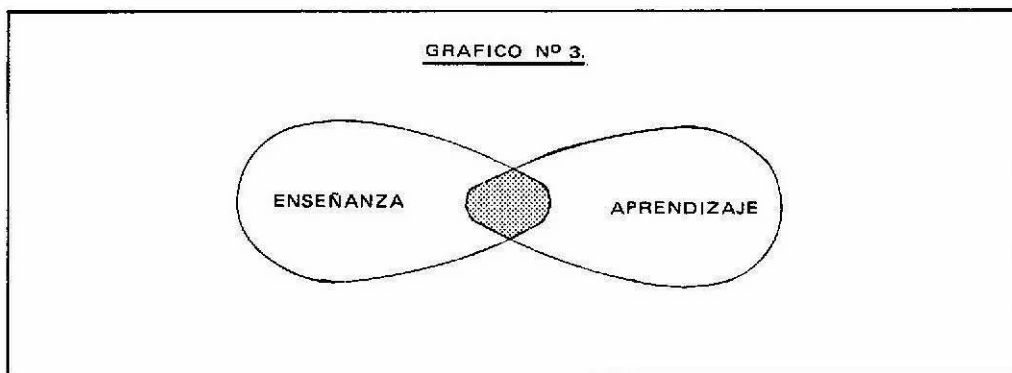
Con el proceso de planificación, teóricamente al menos, el profesor no está en condiciones aún de "hacer clases". Es necesario que organice el desarrollo de cada Unidad que conforma su Programa. Supongamos que un profesor ha destinado 10 horas para el desarrollo de una Unidad del Programa. En esta fase de organización se aspira a responder a la interrogante que muchas veces se plantea el profesor. "¿Cómo paso esta materia?", "¿cómo desarrollo estos contenidos para lo cual dispongo de 10 horas?", "¿qué aprendizaje deben lograr mis alumnos en relación con los contenidos de la Unidad?", "¿qué materiales puedo utilizar?", "¿qué técnicas o estrategias de enseñanza son más

propicias en este caso?”. Para responder estas interrogantes, básicamente, han existido tres modelos: el clásico, el clásico con ayudas audiovisuales y el modelo tecnológico (14). El modelo tecnológico puesto en boga en la década del 70 en Chile, en esencia sostiene que organizar el desarrollo de una Unidad supone, al menos:

- a) Determinar las conductas de entrada del alumno, vale decir, los aprendizajes previos que sirvan de base para adquirir los previstos en la Unidad.
- b) Formular objetivos para esa Unidad, los que convendría formular operacionalmente.
- c) Seleccionar las actividades que deberán realizar los alumnos.
- d) Seleccionar los instrumentos de evaluación (15).

Si se observa bien, tanto el proceso de planificación como el de organización, son previos al acto mismo de enseñar y aprender, a la circunstancia en que el profesor y el alumno se ponen en interacción, ya sea en la sala de clases, en el laboratorio, en el gimnasio, en el taller. Usando un símil podríamos decir que está todo listo para ponerlo en escena, para que estos dos actores del drama educativo asuman sus roles: enseñar y aprender.

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE



Como se ha dicho lo planificado y organizado por el profesor es menester ponerlo en escena. Al hacerlo el profesor entra a cumplir las otras dos funciones: dirigir y controlar. Ahora debe “hacer clases”, más técnicamente, debe asumir su rol de dirigir el aprendizaje de sus alumnos. ¿Cómo dirigir, en los hechos, este aprendizaje? ¿Qué hace el profesor cuando enseña? ¿A qué apunta este enseñar? ¿A promover aprendizajes? ¿Y qué es aquello que quiere promover? Analicemos los conceptos de enseñanza y aprendizaje.

ENSEÑANZA

Al igual que el término curriculum, el término enseñanza ha sido objeto de variados estudios e interpretaciones. Debo optar de nuevo (16). ¿Cómo

(14) Véase: Chadwick, Clifton: Tecnología Educativa para el Docente. Bs. As., Paidós, 1978. El autor analiza en profundidad cada uno de estos tres modelos.

(15) Existe una profusa variedad de modelos de diseño de instrucción, de enfoque tecnológico. Dick, Kaufmann, Briggs, Ely y muchos otros han ideado modelos, pero en esencia, todos coinciden en estas fases.

(16) Véase, Smith, Othanel: “Un concepto de enseñanza” EN: Lenguaje y conceptos en la Educación. Bs. As. El Ateneo, 1971, pp. 97-112.

enseña el profesor cuando está en la situación de interacción con sus alumnos? ¿Qué hace el profesor? En último análisis, el profesor realiza un conjunto de acciones, a partir de las cuales, acciones e interacciones tiene lugar el aprendizaje del alumno. Todo profesor, inclusive el universitario por cierto, realiza tales acciones que son: lingüísticas, ejecutorias y expresivas. La calidad de tales acciones determinan también, la calidad de la docencia universitaria. Precisemos en qué consisten.

a) Acciones lingüísticas

Si se observa detenidamente una situación de clase podemos comprobar que la enseñanza es, fundamentalmente, conducta verbal, es decir lo que se hace con los alumnos y a éstos mediante las palabras. Pero no es tan importante que el lenguaje sea el medio primordial de la enseñanza como las cosas que hacemos con él. Si hemos de comprender la naturaleza de la enseñanza es menester conocer las acciones que se realizan lingüísticamente. Podemos suponer además, que la modificación de tales acciones verbales tenga como consecuencia un incremento o disminución de la efectividad de la misma.

Operaciones lógicas

El profesor ejecuta acciones relacionadas con la ejecución de tareas lógicamente pertinentes, expresión utilizada para "designar las actividades mentales que conducen a conclusiones válidas y dignas de confianza y que se hayan sujetas a determinadas reglas de procedimiento". ¿Cuáles son éstas? Definir, describir, identificar, enunciar, informar, sustituir, evaluar, opinar, clasificar, comparar y contrastar, inferir condicionalmente y explicar (17).

La necesidad de ejecutar estas acciones lógicas cuando se asume el rol de profesor, está determinada por el propósito de la educación en relación con las disciplinas que conforman el Plan de Estudios y los Programas de asignaturas.

"Uno de los principales propósitos de la educación - afirma Kneller - es desarrollar el entendimiento. El papel del profesional no es simplemente, presentar el conocimiento, sino exponerlo de tal manera que sea entendido. Y el alumno no se limita a observar dicho conocimiento, sino a dominarlo.

Exponer una unidad de éste, como podría ser, por ejemplo, una teoría o una regla gramatical, es manifestar las relaciones entre sus partes, de tal manera que puedan evaluarse. Dominar el conocimiento es juzgar que esas relaciones con lo que manifiestan; también, relacionar el conocimiento con otras unidades adquiridas previamente y, cuando sea apropiado, usarlo en la solución de problemas pertinentes".

Y agrega Kneller

"La exposición y el dominio del conocimiento son procesos racionales y, hasta cierto punto, paralelos. Al exponerlo, el profesor presenta ciertas conclusiones, junto con la evidencia que las apoya. Al dominar ese conocimiento, el alumno juzga que la evidencia apoya, efectivamente, tales conclusiones. Como procesos racionales, tanto la exposición como el dominio del conocimiento - la enseñanza satisfactoria y el aprendizaje eficiente - comprenden operaciones lógicas. El uso de la palabra lógico será justificado enseguida.

A menudo para hacer inteligible el conocimiento, el profesor presenta razonamientos, hechos, pruebas: define conceptos, extrae conclusiones, generaliza. Frecuentemente incluye al alumno en el proceso de enseñanza, haciéndole preguntas y estimulándolo a realizar observaciones

(17) Kneller, George: La lógica del lenguaje en la educación. Bs. As. El Ateneo, 1969, p. 99.

por sí mismo. De ahí que, en gran medida, la enseñanza se convierta en una especie de conversación guiada, en la cual el profesor y la clase se lanzan juntos en una búsqueda de evidencias y conclusiones, elementos que constituyen gran parte de lo que llamamos conocimiento. Cuanto más marcado sea el propósito de producir el dominio de la materia mientras más se usen razonamientos y pruebas, mayor será la medida en que la enseñanza recurrirá a la lógica. Y al volverse más lógica la enseñanza, lo mismo ocurrirá con el aprendizaje" (18).

La calidad de la enseñanza pasa también por el dominio que el profesor tenga de estas operaciones lógicas, es decir que conozca en qué consisten, desde un punto de vista de la lógica, procesos tales como definir, describir, inferir, explicar, etc.

Acción directiva

Esta acción lingüística del profesor tiene como objetivo dar instrucciones al alumno, sobre las cosas que tiene que hacer.

Acción admonitoria

El profesor, lingüísticamente, alaba o recomienda, culpa y reta, aconseja y subraya. Son acciones verbales que pueden producir refuerzo o extinción según sean el acto lingüístico específico y las circunstancias particulares en que se dé.

b) Acciones ejecutorias

Son acciones realizadas o ejecutadas, pero que no son lingüísticas. Podrían ir acompañadas de alguna forma de conducta verbal, pero en sí no son más que actos motores. Son acciones que le sirven al profesor para mostrar antes que para decir algo a sus alumnos. La demostración se efectúa mediante la manipulación de objetos. El profesor muestra a los alumnos cómo se hace algo ejercitando él mismo la acción.

c) Acciones expresivas

Estas derivan de la postura del cuerpo, de la expresión facial, del tono de la voz, de la expresión de los ojos.

En esencia, frente a sus alumnos, en la situación específica de la sala de clases, taller o laboratorio, el profesor realiza este sistema de acciones lingüísticas, ejecutorias y expresivas. Es a través de estas acciones que pone a funcionar lo planificado y organizado.

APRENDIZAJE

Indiscutiblemente que el concepto clave es éste, aprendizaje. Es fácil advertir que todo el proceso en todas sus fases y con todos sus elementos apunta, en última instancia, al aprendizaje, al logro de las competencias previstas como necesarias. De esta suerte, el alumno, progresivamente, va aprendiendo aquello que, terminada su formación y egresado de la Universidad le permitirá desempeñarse como profesional o graduado.

Es claro entonces que el profesor, cuya función es crear las condiciones para que estos aprendizajes se produzcan debe conocer qué es el aprendizaje y cómo aprende el ser humano, en nuestro caso el estudiante universitario. No puede

(18) Kneller, Op. cit. pp. 89-90.

ser guía de un aprendizaje quien no conozca en qué consiste y cómo se produce. Para esto no basta conocer una disciplina y dominarla. Es condición necesaria, pero no suficiente.

El proceso de aprender es complejo. La presentación que haré se ajusta al estilo que estructura este trabajo: un análisis general con énfasis en algunos conceptos que considero básicos.

a) Una definición de aprendizaje

Se sostiene que el aprendizaje es un proceso por el cual se origina o cambia una actividad, mediante la experiencia, siempre que las características del cambio en curso no puedan ser explicadas con apoyo en tendencias reactivas innatas, en la maduración o por cambios temporales del organismo tales como la fatiga, las drogas, entre otras.

Observemos que hay tres elementos que connotan esta definición:

- Se trata, en esencia, de un cambio de conducta. La persona que aprende cambia su conducta.
- Es un cambio relativamente permanente, para distinguirlo de otros cambios pasajeros derivados de las drogas, de la fatiga, del alcohol y para advertir que algunos aprendizajes si no se ejercitan, se extinguen.
- Producto de la experiencia. El aprendizaje es un producto de la personal experiencia. Nadie puede aprender por otro, como tampoco nadie aprende si no siente la necesidad de aprender.

b) Cambio de conducta

Pienso que en esta expresión está la clave del problema. Si en esencia el aprendizaje se expresa como un cambio de conducta me resulta obvio que el profesor tiene que tener muy claro el concepto de conducta, es decir, de aquello que cambia, de aquello que como consecuencia de la acción que él realiza en tanto profesor, cambiará en el alumno.

¿Qué es la conducta? ¿Qué es aquello que cambia? ¿Qué relación existe entre estos cambios de conducta con las competencias a que nos hemos referido reiteradamente?

Diré que la conducta (19) es la respuesta de un organismo a los estímulos del medio para adaptarse a él. Cuando una persona habla, camina o gesticula se está conduciendo; cuando se enoja, se asusta o se siente feliz también se conduce; cuando contempla una puesta de sol o escucha música, también. Podríamos confeccionar una larguísima lista de cosas que el hombre puede pensar, hacer o sentir para apreciar que todas estas formas de conducta tienen algo en común: son respuestas de un organismo a su medio, son adaptaciones que realiza el individuo a las condiciones y cambios del mundo que lo rodea.

De esta suerte, el concepto de aprendizaje se esclarece aún más: se trata de cambios en la forma cómo una persona reacciona al medio para adaptarse.

Si seguimos en esta misma línea de un análisis simple, comprendemos mejor el sentido que tiene la preocupación de la sociedad por institucionalizar la educación procurando que, fundamentalmente a través de las escuelas, los niños y jóvenes aprendan aquellas respuestas o formas de reacción que, de acuerdo con la experiencia del adulto, les permitirán

(19) Smith, Karl; Smith, William: La conducta del hombre Bs. As. Eudeba, 1972. Este es un concepto más bien organicista. Se puede enriquecer con los enfoques antropológicos de la conducta que enfatizan la importancia de la cultura en el comportamiento humano.

una más sana y creadora adaptación al medio (20).

En el caso del aprendizaje, en un proceso de formación profesional o de graduados se trata, en el fondo, de que el estudiante universitario aprenda aquellas respuestas -competencias-, algunas muy complejas, que le permitirán responder a los requerimientos que el medio les planteará en tanto profesionales o graduados.

Estas respuestas se pueden clasificar. Por ejemplo Benjamín Bloom en una difundida taxonomía las clasifica en cognoscitivas, efectivas y psicomotoras, distinguiendo en cada una de ellas categorías más específicas. Robert Gagné las clasifica en información verbal, habilidades intelectuales, estrategias cognoscitivas, actividades y destrezas motoras. Pedro Lafourcade, un autor argentino, en un libro sobre docencia universitaria, pensando en la Universidad, sostiene que los aprendizajes que ésta debe promover están: aprendizaje de datos, aprendizaje de generalizaciones y principios, aprendizaje de habilidades y técnicas para procesar informaciones, aprendizaje de resolución de problemas, aprendizaje de habilidades y destrezas profesionales, aprendizaje de actitudes y modos de acción congruentes con las exigencias y valores de la especialidad elegida.

Cualquiera sea la taxonomía - existen otras - en el fondo todas intentan clasificar las respuestas posibles (21).

En esta simplificada presentación que he hecho del concepto de aprendizaje es necesario una última acotación. ¿Qué significa que la conducta cambia?

Se habla de cambio, en mi entender, porque la persona puede:

- a) Incorporar una respuesta nueva. Su repertorio de respuesta se ve enriquecido con una respuesta que antes no tenía. En este sentido su conducta cambió.
- b) Elimina una respuesta que ya no sirve o que es personal o socialmente inadecuada. En este sentido su conducta cambió.
- c) Fortalece o enriquece una respuesta existente. La hace más compleja, más precisa, más rápida. En este sentido su conducta cambió.

V. UN CONCEPTO DE DOCENCIA UNIVERSITARIA A MODO DE SINTESIS

La lógica que hemos seguido, a partir de la hipótesis planteada, nos ha permitido precisar los criterios, a partir de los cuales, definir las competencias del egresado de la Universidad e identificar las variables curriculares que, organizadas en un proceso docente, integran el para qué, el qué y el cómo, en la perspectiva de las metas de formación propuestas.

Si se observa bien, las cuatro variables presentadas, aprendizaje, enseñanza, curriculum e instrucción, son válidas y aplicables en cualquier nivel del sistema educativo, desde la parvularia hasta la universitaria. Entonces, y tal como lo preguntábamos al iniciar esta reflexión, ¿qué caracteriza la docencia universitaria? ¿qué la diferencia de la que ocurre en básica y en media?

Para contestar estas interrogantes, y a modo de síntesis, intentaré formular una definición de docencia universitaria y a partir de ella derivar sus características definitorias.

Concibo la docencia universitaria como un proceso de interacción entre

(20) La adaptación está planteada en un sentido dinámico.

(21) Desde un punto de vista del acceso a la observación las respuestas pueden ser externas o internas. Desde un punto de vista del sistema biopsicológico implicado las respuestas pueden ser motoras, perceptivas, emocionales, cognitivas, verbales. Desde un punto de vista de las relaciones funcionales pueden ser respuestas respondientes, operantes e imitativas.

el profesor y el alumno, en el que el primero planifica, organiza, dirige y evalúa situaciones de enseñanza aprendizaje, a partir de un Plan de Estudios y de un Programa de Asignatura, dentro del marco de un proceso docente, con el propósito de que el alumno adquiera las competencias que, una vez egresado, le permitirán cumplir las funciones para las que ha sido preparado.

5.1. Características de la docencia universitaria.

a) Dominio de la disciplina para la transferencia

Una de las primeras características de la docencia universitaria es el logro de un adecuado nivel de dominio de las asignaturas (22). En lo fundamental la idea de dominio supone identificar los conceptos, grupos conceptuales y generalizaciones de una disciplina y la forma en que estos elementos constitutivos de ella están relacionados. Es lo que Bruner llamó "la estructura de la disciplina" (23). Es el conocimiento de esta estructura la que permite la transferencia, es decir, la posibilidad de aplicar lo aprendido a situaciones nuevas, como asimismo, la posibilidad de continuar en el aprendizaje de la disciplina en conformidad con el desarrollo de la misma. "En la actualidad afirma Nazar- el profesional necesita una comprensión total del fenómeno sobre el cual actúa y pretende ser especialista al menos por dos razones: la velocidad de los cambios y la estrechez del mercado de empleo que lo obligará a cambiar de actividad" (24).

(b) Una docencia problematizadora

La docencia en el nivel universitario debería centrarse en la enseñanza de problemas "y de ignorancias" - como sostiene Laín Entralgo -. Enseñar a interrogarse del saber no poseído y posible, en una palabra, enseñar a investigar. Que la investigación sea en algunos casos especulativa, en otros documental y en otros experimental no altera el principio expuesto. Un profesional debe aprender a plantearse y replantearse problemas y a resolverlos con imaginación y creatividad, es decir, con actitud científica. Como sostiene Schleimacher",

"La escuela es el lugar donde se enseña ciencia hecha en otra parte. Aquí, por lo tanto se enseña y no se investiga. En el extremo la Academia, institución científica en la cual los hombres de ciencia se congregan para la mutua comunicación y el mutuo comentario de sus hallazgos. Reúne, la Academia, en su seno a los investigadores y por sí misma no practica la enseñanza. Entre la escuela y la Academia, está la Universidad, institución que enseña e investiga. Enseña porque es su misión fundamental e investiga - debe investigar - porque la calidad y el estilo de su docencia sólo son auténticos cuando el profesor y el alumno se mueven en un nivel del saber en que éste es verdaderamente actual y por lo tanto problemático y creador" (25).

(22) El concepto de dominio fue rigurosamente analizado por Harry Broudy. Véase, Othanel Smith, Op. cit., pp. 81-96.

(23) Bruner, J.: El proceso de la educación. México. UTHEA, 1969.

(24) Nazar, Víctor: "Criterios para confeccionar y evaluar Programas de Asignaturas y Actividades Curriculares en Humanidades y Ciencias Sociales" CUADERNOS. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. N° 20 Mayo-Agosto de 1983, p. 104.

(25) Laín Entralgo, Pedro: "Lo que se enseña y lo que no se enseña en la Universidad española de hoy" REVISTA. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Santiago. Vol. II, N° 2 Junio, 1967, p. 36.

c) Una docencia interdisciplinaria

En la formación de un profesional o de un graduado convergen más de una disciplina. La docencia universitaria debe ser capaz de hacer explícitas las posibles relaciones entre ellas. El hecho de problematizar la docencia, en el fondo, significa problematizar la realidad y posibilita el enfoque interdisciplinario y permite reconocer el aporte que pueden hacer otras disciplinas. De esta suerte se genera, además, otra importante característica: la permanente interacción entre la teoría y la práctica.

Finalmente, una docencia universitaria debe ser capaz de crear un ambiente de aprendizaje libre, autodirigido y creativo. En este sentido, Carl Rogers formula una magistral síntesis de las características de una docencia universitaria capaz de crear tal ambiente. Lo cito in extenso:

- " * Restituya, estimule y amplíe la inextinguible curiosidad que tiene desde niño el estudiante. Habitualmente, cuando el individuo llega a la Universidad esta curiosidad ha sido ahogada y reemplazada por un conformismo pasivo;
- * aliente al estudiante a elegir y desarrollar sus propios intereses hasta convertirlos en objetivos profesionales maduros que le permitan seguir evolucionando;
- * proporcione todo tipo de recursos -la palabra escrita, el laboratorio, el equipo de aprendizaje programado, la persona informada, la experiencia organizacional o comunitaria relevante-, con los cuales el estudiante nutre sus intereses. Estos recursos le darán oportunidad de trabajar sobre problemas humanos tal como existen en su contexto natural y también en la clase o en el laboratorio;
- * permita al estudiante hacer elecciones responsables sobre su orientación y vivir de modo responsable las consecuencias de las elecciones erróneas como las acertadas;
- * dé al estudiante un rol de participación en la formulación y construcción de la totalidad del programa universitario del cual forma parte;
- * se centre en los problemas futuros de la ciencia y la profesión antes que en la historia del pasado o aun en la actual acumulación de los llamados "datos";
- * el principal interés sea la solución de problemas científicos y profesionales significativos más bien que la metodología de la disciplina. La solución de problemas significativos siempre conduce al aprendizaje interdisciplinado donde son más plausibles las rupturas y los avances;
- * facilite una interacción más estrecha, humana y comunicativa entre las personas - de estudiante a estudiante, de estudiante a profesor y de profesor a estudiante;
- * a través de esta interacción, se centre en los problemas reales - tanto personales y emocionales como en los intelectuales y profesionales, que el estudiante enfrente en su trabajo;
- * se desarrolle la autodisciplina y la crítica entre los estudiantes, para que sean capaces de evaluar sus propios aportes y los de los demás. Así, el estudiante trabajará no para obtener la aprobación de los otros, sino en función de sus propósitos socializados y tendientes a la autorrealización;

- * se facilite al estudiante la adaptación inteligente, flexible y creativa a nuevas situaciones futuras, a problemas insospechados cuando estaba en la universidad;
- * se estimule al estudiante a elaborar en forma creativa y continuada de problemas que amenazan con destruir la raza humana, sean aportes en el terreno de la ciencia pura o de la práctica profesional o una combinación de ambas;
- * se permita que el estudiante gane aprobación como perteneciente al grupo de profesionales calificados que intentan solucionar estos significativos problemas científicos y humanos;" (26).

(26) Rogers, Carl: "Un programa revolucionario para la educación universitaria" Libertad y creatividad en educación. Bs. As. 1980, pp. 149-150.

LAS ESTRUCTURAS DE RACIONALIDAD EN EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO*

Manuel Atria Ramírez. **

1.- La ciencia, en el sentido restringido de la palabra como género de las llamadas ciencias particulares positivas, es, sin duda, una dimensión dominante en la cultura del hombre contemporáneo. En su autosuficiencia cognoscitiva posee esos tres "momentos" que, según los Pitagóricos al decir de Aristóteles 1), determinan el todo perfecto: comienzo, medio y fin. Comienzo, en la descripción precisa de los resultados de laboratorio;; medio, en la formulación de las estructuras lógicas explicatorias del acaecer observado, y fin, en la fundamentación de las normas que dirigen el avance técnico de lo humano. Todas las proposiciones en que se expresan estos tres momentos, incluido el lenguaje que se usa para hacerlo, son partes integrantes del dominio científico.

2.- Si consideramos a la Física como modelo paradigmático de una "ciencia rigurosa", podemos afirmar que no depende, en su contenido intrínseco, de principios filosóficos, no está sometida a metodologías extrínsecas, ni se prolonga en concepciones metafísicas. Podemos agregar en resumen que el concepto da una ciencia universal, como lo es la Física, no tiene, de por sí, una connotación filosófica.

3.- En estas condiciones ¿qué significación cognoscitiva tiene una "filosofía de las ciencias"? Para responder a esta pregunta es necesario considerar que la investigación científica, en sus resultados principalmente, es, como lo hemos dicho, un proceso cultural, un hecho histórico, un algo que existe en el depósito de "lo humano". Por tanto, puede a su vez ser objeto de especulaciones científicas, historia de las ciencias, o filosóficas, filosofía de las ciencias.

4.- No es de extrañar, entonces, esta afinidad epistemológica que se da normalmente entre filosofía de las ciencias e historia de las ciencias. Casi podemos afirmar que no hay ninguna investigación legítima en filosofía de las ciencias que no esté, implícita o explícitamente, vinculada a una perspectiva histórica. Los resultados del conocimiento científico, que aparecen como datos fundamentales de la filosofía de las ciencias, son, en último término, hitos en el proceso histórico de la cultura.

5.- A pesar de esta afinidad epistemológica, es legítimo admitir que el contenido de lo real o el valor de realidad de un concepto, aun cuando en ambas disciplinas se refieren a "lo mismo", tiene distintas connotaciones en lo científico y en lo filosófico. Cuando el científico habla de lo real se refiere a algo verificable en la experimentación instrumental numerada; en cambio, cuando lo hace el filósofo se refiere a la "esencia" de las cosas, a algo que, para el científico, puede ser una "vaguedad metafísica" sin sentido.

6.- Digamos que la conceptualización de la "cosa" por la esencia caracteriza al conocimiento filosófico, mientras que su conceptualización por las medidas instrumentales caracteriza el conocimiento científico. Sin embargo, hay que admitir, para no caer en una equivocidad insuperable del lenguaje, que ambos modos de conceptualizar conducen a una mismidad analógica por su referencia a la misma cosa. No nos extraña, entonces, que esta distinción de lo científico y lo filosófico sea una adquisición tardía de la cultura cognoscitiva de la humanidad. No olvidemos que la "ciencia nueva" fue considerada durante mucho tiempo como una "filosofía de la naturaleza" que venía a sustituir a la antigua.

7.- A mi juicio, la explicación esencial, filosófica, del movimiento fenoménico y su explicación científica parten ambas de dos postulados iniciales, incluidos implícitamente en el proceso del conocimiento. Negativamente, para empezar

* Ponencia presentada en las primeras jornadas de FILOSOFÍA de la UFRO (octubre 84).

** Ingeniero Civil, Licenciado en Filosofía.
Profesor Academia de Ciencias Pedagógicas. Stgo.

por lo más aparente, ciencia y filosofía de la naturaleza descalifican, por decirlo así, el dato sensible inmediato. La configuración observable es sólo una apariencia engañosa de las cosas que, por su movilidad imprevisible, no puede servir de base epistemológica para un conocimiento objetivo, impersonal y comunicable.

8.- Positivamente, en cambio, ambos tipos de disciplinas ven en la "razón" el órgano propio por el cual el sujeto cognoscente accede a lo real, penetra "más allá" de la movilidad aparente y encuentra, en el dominio de lo inteligible, aquello que, en la filosofía, es la "esencia" de la cosa y, en la ciencia, es la "fundamentación lógica" de la verificación experimental. Se podrá argüir que, en la ciencia, la lectura de la concordancia de índices móviles con indicaciones graduales con que se construyen los "hechos experimentales", son también observaciones fenoménicas y, por lo tanto, sujetas a la descalificación inicial del conocimiento científico. Sin embargo, conviene advertir que la experimentación instrumental tiene tal carga teórica, en su configuración concreta, que sus resultados pertenecen propiamente al universo de los "hechos razonados" que, según el Teeteto, son el dominio de lo científico.

9.- No es de extrañar, entonces, que, en un principio, ambos tipos de conocimientos aparecieran incluidos en una sola disciplina racional, la Física, que busca lo real en el pensar razonado, negando lo apariencial inmediato. Cuando, en las concepciones de los milesios, se afirma como "arché" o como "principio originario de lo real", el agua o el aire, no se referían propiamente a aquello que "aparece" en la experiencia sensible, sino a una realidad inteligible que podríamos llamar "lo fluido" o "lo gaseoso". Lo mismo podríamos decir del fuego pitagórico o "lo ígneo", y con más razón del confuso apeirón que no tiene un correlato sensible. Más significativo aún es, en este aspecto, el pensamiento pitagórico cuando afirma que la "esencia" de lo real es el "número", ente encadenado a estructuras seriales del razonamiento discursivo.

10.- Sin duda es la concepción parmenídica la que explícitamente formula estos dos postulados iniciales de descalificación de la experiencia sensible inmediata y de afirmación de eficacia cognoscitiva de la razón, y, aún más, esta exclusividad de la razón en el proceso del conocimiento verdadero. El axioma parmenídico fundamental, "el ser y el pensar es lo mismo", puede, en cierta manera, ser considerado como una definición de lo real en el orden filosófico-metafísico. En este sentido podemos decir que "lo real" es esta "mismidad" del ser y del pensar, esta unidad, más allá de lo sensible de la razón y la cosa.

11.- Quizás el pensamiento filosófico no ha sido otra cosa que una meditación permanente en torno de este axioma parmenídico. En la filosofía moderna, Hegel lo formula nuevamente diciendo que "todo lo racional es real, y todo lo real es racional". Y esta proposición, por ese estar trascendente de lo metafísico en todo orden de conocimiento y de ser, vale también en el orden "físico" en que se ubica eso filosófico que se llama "Filosofía de la Naturaleza" y eso "científico" que, en los tiempos modernos, ha reivindicado para así el nombre de "Física".

12.- Ahora bien, esta "racionalidad", que conduce a lo real, adquiere distintas modalidades en el universo del conocimiento. Podemos pensar, por ejemplo, en la modalidad dialéctica de Platón que, en cierta manera, constituye un "pitagorismo parmenídico". Ubicado lo real en el universo de las Ideas puras, es participado, en un proceso descendente, por las estructuras dianoéticas de los entes matemáticos y por el acaecer imprevisible de los entes físicos. Podemos pensar también en ese ordenamiento racional con que la silogística aristotélica pretende configurar el conocimiento universal de las cosas. Despejada de todo contenido entitativo, paradójicamente esta pura "nada lógica" que es la silogística aristotélica se acomodaría, sin falsear, a la estructura racional en que las cosas se "realizan".

13.- Pero lo que principalmente nos interesa en esta ocasión, es esta modalidad matemática de la racionalidad que, ya en el clasicismo griego, definía las llamadas "ciencias platónicas", y que, en los tiempos modernos, abstraída de su contenido cuantitativo, sirve como lenguaje adecuado para expresar el conocimiento

propriadamente "físico".

14.- Para precisar recordemos que las llamadas ciencias platónicas son: la aritmética, la geometría, la astronomía, la óptica y la música. En Platón estas disciplinas se refieren a un universo real geométrico, separado de lo empírico; en Aristóteles se refieren solamente a un universo epistemológico que abstrae su objeto propio, la cantidad, de lo empírico mismo. En cierta manera, para Aristóteles tales disciplinas entraban en la Física; pero se ubicaban en un distinto orden de conocimientos porque la simplicidad de su objeto permitía una simplificación de la estructura silogística que las ordenaba. Refiriéndose a las tres últimas, y en especial a la astronomía hablaba de las "partes más físicas de las matemáticas". Y así la teoría científica de Eudasio es una componente fundamental de su "Física".

15.- Para el pensar moderno lo matemático es la forma propia del "logos", ya sea porque el discurso lógico opera más adecuadamente con estructuras simbólicas como lo quería Boole, ya sea porque la matemática misma es una modalidad concreta, gráfica, del pensar lógico y encuentra, por eso, en la lógica misma su fundamento último como lo quería Frege.

16.- Así el conocimiento físico, tanto en la versión aristotélica de las ciencias platónicas como en el pensamiento moderno, tiene dos dimensiones principales:

a.- la dimensión empírica que se refiere a la apariencia observable de las cosas, y

b.- la dimensión lógico-matemática que se refiere a la ordenación simbólica de las operaciones primarias de contar y medir.

Difieren, sin embargo, lo aristotélico y lo moderno en la justificación última de sus afirmaciones, la recurrencia a los principios "esenciales", metaempíricos en lo aristotélico y la verificación experimental en lo moderno.

17.- La búsqueda de una ciencia universal, de una "filosofía primera", que explique tanto lo cuantitativo como lo cualitativo de las cosas es la intensión programática del pensamiento aristotélico. El avance científico y la certeza de sus afirmaciones, incluso en el caso de las ciencias platónicas, depende de la fecundidad explicatoria de las concepciones metafísicas. La teoría de los "motores inmóviles" es una confirmación de este aserto. La física moderna, en cambio, en la verificación experimental, en el cumplimiento concreto de sus predicciones teóricas, la seguridad explicativa de sus estructuras de conocimiento. En estas condiciones, el desarrollo de la ciencia se obtiene:

a.- por el progreso en la invención de instrumentos que fija el alcance "material" de la experimentación, y

b.- por el progreso en la invención de estructuras lógico-matemáticas que determina el alcance "formal" del raciocinio.

18.- Quizás convendría acuñar el concepto de "lo real accesible", no sólo en el sentido de aquello que concretamente se puede alcanzar en un estado histórico de cultura científica determinado, sino en el más amplio de si hay un límite, material o formal, para nuestro conocimiento de lo real, cualquiera que sea el estado de cultura. Quizás en este sentido deba interpretarse la crítica kantiana.

19.- Pero pienso principalmente en aquellos límites que, en la física moderna, ponen las condiciones relativísticas y cuánticas de la investigación científica. De acuerdo con ellas, las exigencias formales de las estructuras lógico-matemáticas configuran el "hecho real" de lo físico. En la "mismidad" de lo matemático y lo experimental encuentra el sujeto cognoscente la "virtud" que lo determina a aceptar la "realidad" material de la cosa y las condiciones "formales" que la hacen accesible.

20.- Así la "invención" de estructuras matemáticas cada vez más universales determina niveles de racionalidad discursiva que definen en lo empírico aquello que hemos llamado lo "real accesible". Lo discursivo matemático va abriendo "vías" de racionalidad en el desorden fenoménico de las cosas y develando lo real oculto tras la apariencia engañosa de lo sensible.

21.- Sabemos que las estructuras lógico-matemáticas que describen simbólicamente estos niveles de racionalidad están discursivamente encadenadas unas con otras, y que la seguridad lógica de cada una depende, en último término, de la seguridad lógica de las estructuras aritméticas iniciales. Quizás sea la consistencia de la operación de contar, que puede demostrarse por inducción matemática, lo da al universo total de la racionalidad simbólica su eficacia explicativa.

22.- El desarrollo simbólico lógico-matemático va generando progresivamente entes de razón, de existencia ideal, fundamentados, mediatos o inmediatamente, no en las cosas designables, sino en las operaciones de contar y medir que ejecuta el sujeto cognoscente. El concepto de "número", primitivamente unívoco, que se definía por "la unidad de la pluralidad" va adquiriendo una compleja significación analógica en cuanto expresa estos entes de razón definidos sólo por las estructuras simbólicas que los describen.

23.- Es cierto que, para la pureza formal de tales estructuras, conviene considerar el mismo número natural primigenio, a la manera de Peano, como un término no definible; y es, quizás, necesario postular la no contradicción del conjunto transfinito de estos números naturales no cargar de contradicciones la totalidad del saber científico. No queremos referirnos, en esta ocasión, a las dificultades técnicas que presenta el problema de la no contradicción del conjunto transfinito de los números naturales. Aceptaremos que ellos se dan naturalmente a nuestro intelecto como entes de razón fundamentados inmediatamente en la operación de contar.

24.- Parece que esta operación supone, de por sí, la discontinuidad del todo numerado. Sin esta propiedad objetiva la numeración del todo se hace difícil, si no imposible. Los todos continuos, encerrados en su unidad trascendental, quedan, en cierto modo, excluidos de la capacidad de descripción que tiene la serie de los números naturales. La unidad predicamental que es un elemento básico en la construcción de esta serie necesita desligarse de su relación inmediata con la unidad trascendental para poder asociarse con las partes potenciales que la divisibilidad actualiza en el todo continuo.

25.- Ahora bien, el conjunto de los números quebrados que se definen como el cociente de dos números naturales cualesquiera que sean, permite describir, en términos del contar, los resultados del medir que es la operación concreta en que se fundamenta el conocimiento del todo continuo. En efecto, la continuidad aparece asociada necesariamente a la divisibilidad. "Continuo es -dice Aristóteles al comenzar el "tratado del cielo" y resumiendo, quizás el pensar griego- lo que es divisible en partes indefinidamente divisibles". Los números quebrados expresan simbólicamente las exigencias de esta definición. Ellos bastan para dar a cualquier medida experimental la precisión que se desee.

26.- Se comprende, entonces, que el pensamiento griego haya visto en las operaciones matemáticas elementales que se ejecutan con los números naturales -sumar, restar, multiplicar y dividir- una estructura de racionalidad natural capaz de describir y de explicar toda relación cuantitativa que se dé en la naturaleza. Si pasamos a considerar, ahora, esa parte más física de las matemáticas que es la geometría, parece racionalmente factible el proyecto pitagórico de establecer una relación de isomorfismo entre los entes aritméticos y los entes geométricos. No cabe en la intención de este estudio discutir las intenciones metafísicas de los pitagóricos.

27.- Sin embargo, la crisis de los irracionales, que marcó un hito en el desarrollo histórico de esta escuela, muestra una irreductibilidad insuperable de lo propiamente geométrico a lo propiamente aritmético. Es fácil demostrar, considerando la partición del conjunto de los números naturales en impares y pares, que la medida del lado de un cuadrado es inconmensurable con la medida de su diagonal; en otras palabras, que ésto que podemos llamar el cociente geométrico de dos líneas características de la figura más elemental no puede expresarse con un número quebrado. Resulta, entonces, que la continuidad de lo geométrico es más densa que la continuidad de lo aritmético.

28.- En consecuencia, no toda la estructura espacial de los cuerpos es accesible al ordenamiento cognoscitivo de la racionalidad aritmética. Ni siquiera las figuras más simples y elementales, como el cuadrado y el círculo están al alcance de las operaciones discursivas que definen esta modalidad racional.

29.- Sin embargo, muchas de estas figuras espaciales son fácilmente analizadas por una nueva estructura de racionalidad discursiva que se inventa desde adentro de la geometría misma. Directamente en función de la operación de medir, postulamos que siempre es posible, dados dos puntos en el espacio, dibujar una recta que pasa por ellos, y, dados un punto y una distancia, dibujar una circunferencia que tiene dicho punto como centro y dicha distancia como radio. Disponemos así de dos figuras simples que, a la manera de los números naturales en la racionalidad aritmética, sirven como elementos básicos para la estructura de esta racionalidad geométrica. Conviene advertir, para precisar la significación de estas observaciones, que tal estructura de racionalidad no está totalmente desvinculada de la primitiva racionalidad aritmética; el postulado de Eudasio y su teoría de las proporciones incluyen al número natural de la nueva modalidad dianoética.

30.- En su acceso al real, la racionalidad matemática se encuentra así dividida en dos grandes dominios formales: la racionalidad aritmética, disminuida en el pensamiento griego, y la racionalidad geométrica cuya construcción u ordenación sistemática ha sido uno de los grandes aportes que dicho pensamiento ha hecho a la cultura universal. Sabemos que la racionalidad aritmética, en su prolongación algebraica, madura en el oriente hindú incluida en las nieblas de sus elucubraciones metafísicas o religiosas.

31.- Volviendo al pensamiento griego, debemos considerar que, tanto la racionalidad aritmética como la racionalidad geométrica, fundamentan sus estructuras dianoéticas, no sólo en las exigencias materiales de los procedimientos de contar y medir, sino principalmente de la aplicación de las leyes del pensamiento formal a la homogeneidad cualitativa de los entes espaciales. La expresión científica de este pensamiento formal es la silogística de Aristóteles. Liberada del contenido semántico de los términos categoremáticos que se incluyen en el raciocinio, la silogística asegura la corrección del discurso lógico en función sólo del ordenamiento gráfico de los símbolos que representan dichos términos y de las relaciones extensionales del "todo" y el "alguno".

32.- La racionalidad geométrica se construye como una penetración de la silogística, simplificada en relaciones de igualdad y orden, en las figuras espaciales que pueden ser descritas mediante combinaciones complejas de rectas y circunferencias. Pero esto también define el dominio de las ciencias platónicas:

- a.- la astronomía, en cuanto los cuerpos celestes se mueven en órbitas circulares.
- b.- la óptica, en cuanto los rayos de luz se propagan en línea recta, y
- c.- la música, en cuanto la armonía de los sonidos depende de relaciones sencillas en las medidas de los instrumentos que los emiten.
- d.- Incluso el movimiento de los cuerpos sublunares se describe por combinaciones complejas de trayectorias rectilíneas.

33.- Nos hemos detenido en analizar estos aspectos fundamentales de la racionalidad geométrica en el pensamiento griego porque creemos que ellos han tenido capital importancia en el desarrollo de la cultura occidental. Sin duda la simplicidad geométrica de la recta y la circunferencia da a la geometría griega su capacidad explicativa de los procesos espaciales. Para comprender la realidad es necesario descomponer las estructuras complejas en elementos simples. Este postulado de la simplicidad domina, en cierta manera, el pensar científico y el hacer artístico del hombre.

34.- Lo real, en su complejidad efectiva, sólo puede ser descrito racionalmente en la medida en que se lo representa por combinaciones complejas de estructuras simples. Así, a manera de ejemplos, resultaron más eficaces para explicar los movimientos de los cuerpos celestes en las concepciones geocéntricas los epiciclos y excéntricos de Tolomeo que las órbitas circulares de Eudasio. Igual-

mente, en las concepciones heliocéntricas, explican mejor las elipses de Kepler que los círculos de Copérnico defendidos por Galileo. Pero no olvidemos que tanto los epiciclos y las excéntricas de Tolomeo como las elipses de Kepler se construyen en la geometría sintética a partir de círculos.

35.- Con Descartes, a mi juicio, se inicia en la cultura humana un nuevo espíritu científico a la que corresponde una nueva estructura de racionalidad. Con la introducción en el Occidente del álgebra de los hindúes, su simbolización por Vietta y su perfeccionamiento por los algebristas italianos, cuenta Descartes con un conjunto de elementos que le permiten revivir, en cierta manera, el ideal pitagórico de unificación de lo numérico y lo espacial. La invención de la Geometría analítica realiza, en una ciencia no conocida hasta entonces, la estructura de esta nueva racionalidad.

36.- Pero lo que más caracteriza a este nuevo espíritu es la sustitución, en la ciencia, de la explicación causal aristotélica por la explicación funcional. La ciencia no conoce la posible relación causal que existe entre los fenómenos; pero sí puede llegar a conocer la función que relaciona sus medidas instrumentales. Y esta relación de funcionalidad de los estados fenoménicos se extiende no sólo a los aspectos espaciales de las cosas, sino a todo aspecto físico susceptible de medida instrumental.

37.- La numeración instrumental de los estados fenoménicos y las relaciones de funcionalidad entre los números así obtenidos constituyen, en la nueva ciencia, esa mismidad del ser y el pensar que define la realidad científica de la cosa conocida. El comportamiento de la realidad se conoce en la función lógica que la describe, en el algoritmo de símbolos, muchas veces sin modelo imaginable, en que se encadenan los números asignados a las propiedades fenoménicas por los instrumentos de medida, por muy artificial que sea esta asignación.

38.- Desde este punto de vista, es necesario admitir que la búsqueda de lo real científico se descompone en dos direcciones programáticas:

- a.- la dirección experimental y
- b.- la dirección lógico-matemática.

La cosa, lo que es, se dispersa en el conjunto de instrumentos que constituyen el laboratorio de investigación, o el observatorio astronómico para poner un ejemplo. Y es el intelecto el que la reconstruye mediante las estructuras de racionalidad que la razón discursiva construye más o menos libremente.

39.- Así supera el conocimiento científico la desconfianza inicial de la razón en el dato sensible inmediato.

"EL ENFOQUE REGIONAL Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN CHILE"

(Ensayo Geográfico - Pedagógico)

Jorge Hernández González *

En el siglo XX, la ciencia geográfica teóricamente se ha enriquecido con la aparición de numerosos enfoques, pero el que más se ha identificado con ella es el regional, derivado del desarrollo de las tendencias corológicas desde comienzos de la presente centuria. En Chile, este enfoque también ha sido considerado por los especialistas: "La Geografía Regional, junto con representar las mejores posibilidades de interpretar lo que sea la Geografía como disciplina científica, aparece como la más acertada respuesta ante la necesidad del desarrollo económico y social de nuestro país, enmarcado en el método de los estudios regionales" (C. Meneses, 1971). En efecto, dadas las características históricas, geográficas y económicas de Chile, las que se pueden individualizar e interrelacionar especialmente con cierta claridad, no sería problemático descubrir y construir regiones, cada una de las cuales se encuadraría tras una problemática que le sería propia y distinta a las de las demás y por lo tanto a cada una se le podría aplicar la política que le correspondiera y no "el tratamiento único a males diferentes que generalmente aplica el centralismo" (C. Bataillon, 1969). Así presentada la Geografía Regional, teórica y prácticamente debiera estar jugando un rol muy destacado en las problemáticas espaciales, fundamentalmente en los organismos de planificación para el desarrollo socio-económico del país.

Por otro lado, los avances teórico-metodológico de una ciencia traen consigo el problema pedagógico de armonizar la nueva realidad científica con planes y programas educacionales que, en ciertos casos, son renuentes al cambio, hecho que origina un divorcio entre la nueva ciencia y la imagen que se forman de ella los diversos grupos sociales, a través del proceso educativo especialmente.

I.- IMAGENES POPULARIZADAS DE LA GEOGRAFÍA EN CHILE.

En Chile, la Geografía no juega un trascendental papel en el desarrollo, tal vez porque la perjudique el predominio de falsas imágenes en cuanto a sus objetivos básicos, tanto en el chileno medio como en los organismos de decisión. Veamos en qué consisten esas desafortunadas imágenes.

La más generalizada, incluso en altas esferas gubernativas y culturales, es que la Geografía es una suma de conocimientos sobre fenómenos de la superficie terrestre, o una lista interminable de nombres de ciudades, ríos, cordilleras, números de habitantes, superficies de países, etc., conocimientos que para los cuales, por supuesto, no es casi necesario un profesional sino un buen mapa o cuadros estadísticos.

Otra falsa imagen, y tanto o más simplista que la anterior, es la turística, que considera a la Geografía preocupada de localizar y estudiar especialmente los fenómenos más interesantes o extraordinarios de la superficie terrestre, de aquellos que llaman la atención por su originalidad (el río más largo, el lago más hermoso, la ciudad del festival, el país de las pirámides, el año más lluvioso o más seco de Temuco, las erupciones volcánicas del Villarrica, etc.) También se le podría denominar "Geografía periodística" (de los fenómenos geográficos que hacen noticias).

En contrapartida a esta simpleza, se ha creado otra imagen inapropiada, cual es considerar a la Geografía como preocupación casi de los mismos contenidos de otras ciencias afines (astronomía, meteorología, geología, demografía, urbanismo, economía, etc.) causada por la excesiva especialización sin preocuparse

* Profesor de Geografía.
Director del Departamento de Humanidades.

de la teoría propiamente geográfica.

Estas falsas imágenes desgraciadamente son continua y masivamente reforzadas por los medios de comunicación social, especialmente a través de la publicidad comercial así como en programas considerados culturales por televisión (concursos estudiantiles, documentales, noticiarios).

Por todas estas circunstancias no nos debe extrañar de que la Geografía no sea vista como una disciplina muy necesaria, o que las labores del geógrafo la realicen ingenieros, arquitectos, economistas e incluso abogados, con los resultados que son de esperar, y total como no hay "cultura geográfica nueva" pocos son los que se dan cuenta de los errores o deficiencias que aparecen, quedando la ciencia como ineficaz o los geógrafos como una profesión más.

Buscar las soluciones para este problema es tarea de los cultores de la ciencia; y esto no es tan difícil de lograr, toda vez que esas falsas imágenes que dañan a la Geografía emanan de la enseñanza que hacemos los profesores de la disciplina en todos sus niveles, porque hemos estado más preocupados de cumplir con las obligaciones formales que nos presentan planes y programas, antes que enfrentar el problema de fondo, lo trascendente que hay tras todo proceso educativo.

II.- CARACTERISTICAS DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN CHILE

Si examinamos planes y programas elaborados por el Ministerio de Educación para la Enseñanza Básica y Media observamos que prácticamente en todos los niveles existirían objetivos propios de la ciencia geográfica, para ser tratados juntos a los de Historia, dentro de las Ciencias Sociales; los contenidos pertinentes se caracterizan por su amplitud y complejidad. En lo que atañe a Geografía podemos hacer las siguientes observaciones:

a) Temáticas tradicionales, basadas en antiguos esquemas usados en algunos países más desarrollados; a través del enfoque corológico sistemáticamente se trata de abarcar las diversas ramas de la Geografía: matemática, física, humana, económica y regional (en esta última se estudian regiones naturales del mundo y la actual regionalización chilena).

b) Estructuración cíclica, repitiéndose en la enseñanza media lo tratado en la enseñanza básica, con muy pocas variantes.

c) Metodológicamente se prefiere ir de lo general a lo particular, es decir se parte con los conceptos más amplios y con temáticas que implican espacios mayores (v. gr., trabajo con sistema de coordenadas y estudios del sistema solar en 3º y 4º años de la Educación General Básica, por un lado; estudio de la vida urbana y reconocer en el mapa ciudades más pobladas en 8º año, por el otro). En la Enseñanza Media se trata primero la Tierra como componente del Sistema Solar, se sigue con Geografía General, América Latina, Geografía de Chile y para terminar con la regionalización.

d) En cuanto a formas de trabajo en clases, se abusa de los métodos pasivos y de la observación indirecta de los fenómenos geográficos (es común el dictado de las materias y que en los controles se exija casi exclusivamente memorización de contenidos) a pesar de la abundancia de manuales que podrían guiar un proceso de enseñanza aprendizaje más activo y moderno.

En la Educación Superior, podemos afirmar que se enseña Geografía en las Carreras de Pedagogía en Historia y Geografía, Geógrafo y ocasionalmente en otras. También en ese nivel se sigue apegado a enfoques tradicionales de la Geografía sistemática o general, que hace más cómodo el trabajo individual del profesor y por ramas de la ciencia; el método regional de investigación se trata teóricamente, pero rara vez se pone en práctica con éxito. Esto se puede comprobar al examinar las publicaciones que a menudo hacen en revistas científicas los profesores de Geografía. Los Planes y Programas de las Pedagogías en Historia y Geografía están más al servicio de los Planes y Programas de la Enseñanza Media que del desarrollo de la ciencia, lo que hace caer el problema en un círculo vicioso.

III. PROPOSICIONES PARA UNA REORIENTACION DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA

Con esta formación geográfica enunciada para los tres niveles, es muy difícil que la sociedad o los organismos decidores tengan una imagen más apropiada, que destaque papeles más modernos de nuestra ciencia. Pero la solución principal creo que está en nuestras manos, como profesores de la disciplina: reorientar la enseñanza de la Geografía desde la Educación Básica hasta la Universidad, para que se vea como una ciencia coherente, distinta a las demás y beneficiosa para el desarrollo económico-social que tanto se busca. Esta reorientación debería considerar los siguientes puntos:

1.- Dar continuidad a la enseñanza de la Geografía desde Básica a Media, es decir hacer del plan de enseñanza de la Geografía uno solo, coordinado, coherente en sus objetivos fundamentales. En nuestro país es obligatoria la Educación Básica (antes de seis años y ahora de ocho); es conveniente no descuidar esta etapa por su carácter masivo y por que el niño que asiste a ella está fijando conceptos sobre la ciencia, formándose imágenes que después son difíciles de remover, por inercia o por la gran variedad de intereses con que se encontrará en la vida diaria o escolar; hasta ahora, esta etapa aparecería como un ciclo elemental, sin mayor trascendencia para el alumno y en la cual el profesor no necesita estar "tan" al día, ni investigar en la ciencia que enseña, pensándose que bastaría con generalidades y de todo un poco, total esas materias volverían a tratarse en la Enseñanza Media. Creo que lo único que se consigue, para el niño que continúa estudiando en niveles superiores, es confusión en cuanto a conceptos y contenidos, con la consiguiente pérdida de tiempo que tendría que ocuparse en desarraigar falsas ideas y en desmedro de un avance metodológico moderno, tan necesario en los estudios superiores y en la vida profesional. En otras palabras, la enseñanza de la Geografía en Básica no debiera tratar de abarcarlo todo, sino solamente aquellas temáticas que el profesor está en condiciones óptimas de tratar y el alumno de comprender con facilidad de acuerdo a sus características psico-biológicas y al medio socio-económico en que se desenvuelve; el anhelo de entregarle una visión panorámica del mundo por si no continúa estudiando, tiene poco fundamento, pues si deja de estudiar ¿de qué le puede servir esa amplitud de conocimientos en el limitado mundo en que seguramente caerá?. Lo más probable es que se quede sin saber nada de nada por el resto de su vida.

En resumen, es deseable que la Enseñanza Básica dé al alumno la "base" de una realidad concreta sobre la cual los jóvenes de la Enseñanza Media puedan proyectarse hacia metas superiores de la ciencia. Para que esto ocurra, ambas etapas de la Educación no deben desligarse en ciclos apartes y a veces hasta antagónicos en algunos de sus objetivos.

2.- Usar en todos los niveles el enfoque regional, en forma moderna y flexible. Este segundo punto se refiere a la necesidad de orientar toda la enseñanza de la Geografía coordinadamente a través de un enfoque que se adapte a nuestra realidad nacional y a una visión conjuntística del espacio; creemos que el más práctico de todos es el regional, porque en Chile no es difícil descubrir o construir realidades regionales, de cualquier tamaño físico y de acuerdo a una gran diversidad de objetivos, hecho que da elasticidad para ser usado en cualquier nivel de enseñanza. En este aspecto, teóricamente apoyémonos en:

— los planteamientos de "Penck y Granö" cuando afirman que "La Geografía Regional estudia el modo en el que los distritos están agrupados y conectados en áreas mayores, la modalidad en la cual estas áreas mayores están relacionadas en áreas de escala todavía más grande, así sucesivamente hasta que uno alcanza la unidad final, la única área realmente unitaria: el mundo" (R. Hartshorne, "La naturaleza de la Geografía", 1964);

— en los de Hartshorne, cuando dice que "La Geografía regional debe organizarse en partes tan significativas como sea posible. En el presente estado de desarrollo de la materia - sino indefinidamente - no tenemos claro cuál sería la solución

más simple, tal como podría ser una división y subdivisión del mundo en regiones, que sea la norma única y esté universalmente aceptada. Por lo tanto cada estudio de la Geografía regional se ha impuesto sobre sí mismo la tarea de estandarizar su propio sistema de división regional. Estandarizar aquí está usando para indicar que el sistema regional se basa en cierto standards específicamente enunciados, de modo que los demás estudiosos puedan saber precisamente cuál es la organización" (Hartshorne, 1964);

— en James, quien también apoya esta flexibilidad, al decir que "ningún sistema de regiones es correcto ni ninguno es errado: existen tantos sistemas regionales como problemas dignos de ser estudiados". . . y "cuando el geógrafo propone un sistema de divisiones regionales para ser utilizado en el estudio de un problema, de hecho está formulando una hipótesis" (P. E. James, "El elemento regional", 1959).

3.- Así y todo, al elegir los contenidos programáticos habría que pensar antes en el sujeto (el niño o adolescente) que en el objeto en forma absoluta (la ciencia). Este tercer aspecto pretende corregir una aberración metodológica del plan de la enseñanza de la Geografía (y en general en el de la mayoría de las disciplinas que integran el plan de enseñanza Básica y Media) que descuida las realidades concretas en que se mueve el educando, en beneficio de un tratamiento universal de las ciencias y de los temas que se creen más trascendentales a nivel mundial, pero que en la práctica resultan para el joven abstractos y sin sentido en la mayoría de los casos, si pensamos que las realidades cambian rápidamente en el tiempo. Los Planes y Programas demuestran más preocupación por la ciencia que se enseña (ojalá abarcar todo su campo) que por el niño que la aprende; hay que invertir esta preocupación del objeto por el sujeto, como única manera de que salgan beneficiados los dos y no ninguno como generalmente sucede. Para este objetivo, en la Enseñanza Básica, la Geografía sólo debería preocuparse de los espacios que normalmente están al alcance de los alumnos, interpretando a nuestro favor las palabras de James cuando señala que: "el tamaño mínimo que consideramos relevantes para el estudio geográfico, deben encontrarse en el hecho de las dimensiones físicas del hombre mismo y no en la realidad objetiva de la naturaleza" (P. E. James, 1959); agreguemos también, a las dimensiones físicas, las psíquicas y culturales.

Por todas estas argumentaciones es que nos atrevemos a proponer una distinta secuencia temática en Geografía, desde la Educación Básica hasta la Educación Media, comenzando en forma sistemática en el Quinto Básico (cuando ya el niño tiene cierta claridad y preocupación por los problemas témporo-espaciales) y hasta el Cuarto Medio. La proposición es la siguiente:

Enseñanza Básica:

a) 5º y 6º; reconocimiento y afianzamiento de los elementos y dinámicas de la realidad espacial del niño, creándose una microrregión urbana o rural o de otra índole, la que se verá como un sistema cuyo factor determinante es el sujeto. Este microcomplejo se presta para ser estudiado con métodos activos y en el terreno mismo. Además, con la finalidad de no limitarse espacialmente, esta microrregión puede ser comparada con la de otros niños (por ejemplo de la misma ciudad o de otras más lejanas, de acuerdo a las referencias que se tengan) cuidando sólo de conservar la misma escala de tratamiento y el uso de un modelo regional simplificado.

b) 7º y 8º; en esta segunda etapa de la enseñanza de la Geografía se puede aplicar el método de estudio regional a un área homogénea mayor que podría ser la región natural, histórica, política o económica en que está inserta la comunidad del niño. Siempre debe ser importante el uso de métodos activos, intensificándose las comparaciones en cuanto a estructuras e interrelaciones.

Enseñanza Media

- a) Primer año; en este nivel ya se le podría presentar al estudiante un sistema regional (por ejemplo el Sistema Nacional de Regiones) tratado sistemáticamente.
- b) Segundo año; analizada y comprendida la realidad regional, el alumno podría estar en condiciones de ampliar su radio de acción a otros sistemas regionales vinculados al nacional (países andinos, Latinoamérica, "el Tercer Mundo", etc.)
- c) Tercer año; el objetivo regional ya podría estar a escala mundial, estudiándose analítica y sintéticamente los espacios homogéneos que con diversos criterios puedan formularse en nuestro planeta, no perdiendo de vista los espacios regionales anteriores en cuanto a localización y rol en el sistema mayor.
- d) Cuarto año; en este último año de educación común para la mayoría de los chilenos, se volvería a la unidad menor con la finalidad de concretar o aplicar en una región, ojalá la propia, todas las teorías, métodos y técnicas científicas conocidas y desde un punto de vista más crítico; ya podría pedírsele al alumno una investigación o un ensayo sobre alguna problemática regional que identifique. El tema central de este curso habría que orientarlo hacia "la región y sus oportunidades de desarrollo".

4.- Necesidad de perfeccionamiento permanente del profesorado en teoría de la Geografía y en metodología de su enseñanza.

Aplicar las reorientaciones ya enunciadas no conlleva necesariamente gastos o inversiones mayores a los que actualmente se hacen, e incluso con estas proposiciones podrían hasta disminuir al recurrir masivamente a los recursos locales o medioambientales. De lo que sí habría que preocuparse es del costo en el perfeccionamiento permanente que tendrían que tener todos los profesores de Geografía, tanto del punto de vista teórico de la ciencia ("Sin teoría no hay Ciencia", Bunge, 1967), como de la metodología de su enseñanza; no creo que baste con el uso de manuales o guías para cada curso por muy buenos que sean, porque por diversos motivos casi siempre no son estudiados o no son comprendidos en su totalidad. Si el perfeccionamiento masivo y permanente no se hace, estas aspiraciones, y también cualquier otro proyecto, de nada servirían. Quien tendría que llevar a cabo esta tarea sería la misma Universidad que forma a los docentes en la especialidad, lo cual vendría a significar que los centros de estudios superiores deberían jugar un rol más decisivo en los estudios de post-títulos en pedagogía, para ésta u otra especialidad.

IV. CONCLUSION:

En resumen, para que la Geografía sea comprendida en toda su embergadura y en todos los niveles de la sociedad chilena, se hace necesario aprovechar la oportunidad que se le da a través de la Enseñanza Básica y Media, usando un enfoque útil, práctico y metodológicamente adecuado, cual es el enfoque regional. El papel fundamental en esta tarea tendrán que jugarlo los profesores del ramo con un alto espíritu profesional, teórica y metodológicamente apoyados por una Universidad renovada y visionaria, los que en conjunto deberán luchar por liberar a nuestra sociedad de muchos prejuicios y errores científicos, como por ejemplo el considerar intrascendente estudiar los problemas o fenómenos locales en forma sistemática, porque los problemas espaciales "importantes" son los del Mundo, esos que están lejos de nosotros, en otras esferas, limitándonos con ello para jugar un papel activo en el desarrollo de lo que está a nuestro alcance: la región.

BIBLIOGRAFIA

1. BATAILLON, C. : "Las Regiones Geográficas en México", 1969.
- 2.- DUMOLARD, P. : "Región y Regionalización. Una aproximación sistémica", 1975.
- 3.- FLORES, E. : "La Enseñanza de la Geografía en Chile", 1958.
- 4.- HARTSHORNE, R. : "La Naturaleza de la Geografía", 1964.
- 5.- HERNANDEZ, H. : "La Geografía: estado actual y perspectivas", 1980
- 6.- HERNANDEZ, J. y PINO, E. : "El paisaje desde el Cerro Nielol. Metodología para un trabajo de terreno en Enseñanza Media", 1976.
- 7.- JAMES, P. : "El elemento regional", 1959.
- 8.- LAFONT, R. : "La Revolución regionalista", 1971.
- 9.- SANTIS, H. : "Un enfoque para la Geografía", 1971.
- 10.- TOLEDO, X. - ZAPATER, E. : "Geografía de Chile. 3º Medio", 1984.
- 11.- VIBIK, A. y otros : "Metodika abuchenia gueagrafii v sriednie schkole", 1969.
- 12.- WHITTLESEY, D. y otros : "El concepto regional y el método regional", 1967.

DOCUMENTOS:

- 13.- Apuntes Docentes, U. de Chile, Valparaíso, 1979.
- 14.- Boletines de la AGECH, Santiago, 1972.
- 15.- Segunda Convención de la Asoc. de Geógrafos y Profesores de Geografía de Chile, Concepción, 1962.
- 16.- Programmii dlia vasmilietnie shkole, Kiev, 1971.
- 17.- Programas de estudios para la Educ. Primaria Común, Stgo. 1965.
- 18.- Revista de Educación, del M. de Educación, Santiago, 1980 y 1984.
- 19.- Reunión regional de Geógrafos para el mejoramiento de la enseñanza de la Geografía en América Latina. Informe, Stgo., 1967.
- 20.- Boletines informativos del I.G.M. de Chile, Stgo., 1984.

VIGENCIA DE LA FILOSOFIA EXISTENCIAL.

Anna María Olcese Batalla*

SINTESIS

"VIGENCIA DE LA FILOSOFIA EXISTENCIAL", es un análisis de lo que es y ha sido la filosofía de la existencia, vista a través de algunos de los exponentes más representativos de ella.

La finalidad de este escrito es observar y analizar la vigencia de este pensamiento en nuestra época histórica y su repercusión e influencia sobre todo en el arte.

¿Qué es la filosofía existencial? es lo que trataremos de dilucidar, sin embargo es justamente esto lo más difícil de caracterizar. En realidad, lo que se debería de hacer, es ver a cada uno de los filósofos de la existencia en su peculiar "vivencia existencial", personal, única e indivisible y por lo mismo no posible de generalización. De esta singular vivencia se puede observar algo que unifica, sin anular, lo más original, a todas estas filosofías en un intento común: "develar o aprehender el misterio del hombre". Hombre que no es nunca nominado en una forma abstracta, sino que es visto como una existencia, ya que es existencia.

Ahora, bien, ¿Qué es esta existencia? ¿Qué es este hombre?. Es un proyecto, una potencialidad que deviene, que busca afanosamente en la vivencia de su temporalidad, su ser íntimo. El hombre es el único ser que posee existencia, o mejor dicho, es existencia, y a través de ésta busca afanosamente una esencia, la que irá surgiendo a partir de su existir, ¿Qué significa esto?. Que el hombre no es algo acabado, no es una cosa, no es un en-sí, es un para-sí, es decir una subjetividad libre, una libertad que se proyecta fuera de sí, y al proyectarse comunica lo que está siendo. De aquí es donde brota la angustia del hombre, ¿Por qué?. Porque se percata de su finitud, porque tiene conciencia de su inconsistencia, de sus infinitas posibilidades, de su soledad, de su responsabilidad.

El hombre al no consistir en esto a aquello, al ser sólo lo que llega a ser a través de su acción, busca un sentido para la misma, es decir, se ve requerido a buscar el sentido de su existencia.

Frente a este hombre, hay otras existencias, otras libertades, otras conciencias, que también buscan desde su particular vivencia, su sentido, su actualización, su ser. Ser que se les presenta como inacabado, abierto y no cerrado como lo puede ser una cosa, una realidad viva cualquiera, una planta o una estrella, que son en-sí, es decir que tiene una razón de ser que los limita a ser lo que son.

El hombre por su condición de apertura, de libertad, se halla existiendo con, ¿y con quién coexiste?. Coexiste con otras libertades, con otras existencias, con otros proyectos, con otros hombres.

Esta realidad es la realidad, humana, es la situación en que se encuentra el hombre. Su situación es estar en un mundo.

¿Qué podemos desprender de esto?

Que al estar en un MUNDO, el hombre echa mano de lo que está a su alcance para vivir, o crea posibilidades para vivir, se provee y busca como proveerse. Pero las otras libertades, que están ahí, también buscan como proveerse y manejan el mundo para existir. De ahí que Sartre ve la dificultad insalvable de la convivencia, ya que los hombres están para él en permanente pugna. El otro para Sartre es una libertad que me priva de libertad, que me objetiva, que me manipula, que me trata como un objeto y no como a una existencia. La real comunicación entre las libertades, entre los hombres es imposible y el amor una quimera.

Otros filósofos de la existencia, no tienen una posición tan desesperanzada frente a la comunicación. Gabriel Marcel, por ejemplo, acepta y ve la dificultad de la convivencia y comunicación, sin embargo visualiza la capacidad que tiene

* Profesora de Filosofía.
Profesora del Departamento de Humanidades.

cada existencia de dilatación de su ser, que permite la entrada del tú sin dejar de ser yo. La relación del yo - tú se lograría a través de la fidelidad, fundamento de la libertad en coexistencia. Fidelidad que puede ser traicionada y traicionarse. La esperanza y fe en el otro, supera la finitud, la esperanza en un Dios, supera la infidelidad. Los seres humanos, están en relación a un Tú Absoluto, a Dios. La relación entre las libertades y Dios, ya no son relativas, se hacen absolutas, esenciales. La fidelidad y la traición alcanzan otra magnitud. El hombre supera su soledad gracias a la fe y la fidelidad que permite una real comunicación de existencia a existencia.

¿Cómo se encuentra a Dios?. Al igual que el otro, Dios no es un objeto, no se le conoce intelectualmente, objetivamente, a Dios se le encuentra en una relación de fidelidad, amor, veneración, libremente desde cada existencia.

He tomado a estos dos filósofos por lo apartado de sus vivencias frente a la comunicación y a la forma de vivir con el otro. No en vano Sartre ha sido denominado, el filósofo de la libertad total e inútil y Marcel, el filósofo de la Esperanza. Sartre es un ateo, un incrédulo frente a la relación con los hombres y a Dios. Marcel es cristiano, ve al hombre como paradójico, contradictorio en su libertad existencial pero al mismo tiempo con posibilidades de trascendencia.

Hemos llegado a una de las problemáticas fundamentales de la filosofía existencial. El problema de la comunicación, de libertades que se topan, que se alejan, que se funden o se disgregan, en la búsqueda de su ser.

Este problema no es nuevo en la Filosofía, se visualiza en los griegos, en sus tragedias, en San Agustín, el filósofo de la interioridad y en Kierkegaard, el filósofo protestante, que busca a partir de su singularidad a Dios y a través de Él a las otras existencias. Sin embargo, en el Existencialismo, adquiere un matiz diferente, una cualidad, original aunque no originaria. Se filosofa a partir de la existencia, de la libertad, del proyecto, de la casi nada. Se tiene cabal conciencia, de que el hombre no es algo, que es inacabado. La libertad ya no es algo abstracto, es la condición humana, es algo de lo cual no se puede escapar. "Estamos condenados a ser libres", dice Sartre. Debemos vivir desde la libertad.

La libertad es con lo que el hombre cuenta, y la libertad es un proyecto, es algo que debe vivirse.

¿Libertad en coexistencia, o libertad en soledad?

¿Comunicación o Incomunicación?

¿Esperanza o Desesperanza?

A partir de estas interrogantes quisiera dialogar, y por lo tanto no enmarcar, ya que el diálogo implica apertura, denota la posibilidad de dejarlo en suspenso y poder retomarlo, corregirlo y ahondarlo.

Se dice en la actualidad que el mundo está en crisis, y este término se utiliza desde diferentes perspectivas; sociales, culturales, políticas, religiosas, valóricas, científicas, tecnológicas, artísticas; en fin, pero todas ellas comprometen al hombre a su hacer, a su actuar y su pensar, a su fe y a su posibilidad de crear.

Es el hombre y la humanidad, que por diferentes razones ha estado y están en crisis, en ruptura, en tensión.

El existencialismo surge a partir de una crisis, no sólo por el trasfondo histórico, desde el cual emerge, (después de la Segunda Guerra Mundial) sino por la crisis espiritual que le precedía y en la que posteriormente cae con mayor velocidad, la que se refleja, en la crisis nuestra y que adopta otras características.

Los hombres de este siglo manifiestan una serie de rasgos: apatía o indiferencia frente a los valores espirituales, cosificación o perificación de las conciencias; despersonalización e inautenticidad, producto de una masificación creciente y de un seguir la corriente de lo social y de las situaciones, sin reflexión y sin interioridad. Sin embargo, el hombre a partir de esta observación tomó conciencia de su crisis interna y también de que ha estado en diferentes épocas en conflicto, debido a su naturaleza paradójica y contradictoria, la que lo puede llevar a su negación de sí o a una superación de sí.

Los filósofos existencialistas han tenido el mérito de ahondar tanto en

la crisis individual como en la histórico - social. No evaden su humana situación, conciente de que sólo de la reflexión y de la vivencia de la angustia y de la ruptura, puede surgir una esperanza y una forma de superarla.

La conciencia de la crisis de la historia, es analizada por un filósofo de la existencia, Karl Jaspers en su libro "Origen y Meta de la Historia". Su análisis histórico lo realiza a partir de los tiempos - ejes, tiempos de total transformación de la existencia humana, que puede llamarse según este pensador "espiritualización".

... "Este eje de la historia universal parece estar situado hacia el año 500 antes de Jesucristo, en el proceso espiritual acontecido entre los años 200 y 800. Allí está el corte más profundo de la historia. Allí tiene su origen el hombre con el que vivimos hasta hoy. A esta época la llamaremos en abreviatura el tiempo - "eje".

... "En esa época se constituyen las categorías fundamentales con las cuales todavía pensamos y se inician las religiones mundiales de las cuales todavía viven los hombres. En todos los sentidos se pone el pie en lo universal".

... "En este tiempo se concentran y coinciden multitud de hechos extraordinarios. En China viven Confucio y Lao - Tsé, aparecen todas las direcciones de la filosofía china, meditan Mo - Ti, Chuang - Tse, Lie - Tse y otros muchos. En la India surgen los Upanishadas, vive Buda, se desarrollan como en China, todas las posibilidades filosóficas, desde el escepticismo al materialismo, la sofística y el nihilismo. En el Irán enseña Zaratustra la excitante doctrina que presenta al mundo como el combate entre el bien y el mal. En Palestina aparecen los profetas, desde Elías, siguiendo por Isaías y Jeremías y hasta el Deuteroisías. En Grecia encontramos a Homero los filósofos Parménides, Heráclito, Platón, los trágicos, Tucídides, Arquímedes. Todo lo que estos nombres no hacen más que indicar se origina en estos cuantos siglos casi al mismo tiempo en China, en la India, en el Occidente, sin que supieran unos de otros. . ."

El sentido del tiempo - eje, del ser histórico temporal del hombre, la conciencia de sí mismo como ser finito y su deseo de trascendencia y de una dimensión trascendental, es lo que guía la reflexión y análisis del Karl Jaspers.

... "En mi esbozo voy inspirado, como por un artículo de fe, por la convicción de que la humanidad tiene un origen único y una meta final. Pero no conocemos en absoluto ni este origen ni esta meta. Unicamente los entrevemos en el vislumbre de símbolos equívocos entre los que se mueve nuestra existencia.

Mediante la reflexión filosófica tratamos de acercarnos a ambos, al origen y a la meta. . ."

Karl Jaspers ve el peligro de la época actual, la crisis actual es diferente a lo ocurrido en el tiempo - eje, ya mencionado: . . . "Entonces plenitud, hoy vacío. . ." "Nuestra época es la Edad de la transformación técnica y política de la realidad, no una época de creaciones espirituales eternas".

Esta conciencia angustiosa y clara de vacío es según Karl Jaspers lo que puede salvar a la humanidad, ya que la angustia no permite que el hombre se evada, sino que busque una salida, una salida de espiritualización diferente a la de antes, y que proyecte la historia y a la humanidad a otro tiempo - eje.

Para este pensador, son muchos los factores que han intervenido en nuestra situación actual; no se puede atribuir a una causa única ya que toda concepción total y monocausal termina siendo falsa. Sin embargo, analiza y afirma que la situación presente es obra de Europa y que a pesar de los grandes saltos y cortes de la historia occidental, frente a lo cual India y China parecen actuar unitariamente a pesar de los movimientos que también allí ocurrieron, ocurrió en Occidente una ruptura, una crisis cuyos resultados marcan nuestra situación.

Después de esta ruptura que obedece a diversos factores, entre los cuales sólo enunciaremos algunos: la religión liberada de la magia, la ciencia moderna, que surge del nominalismo a fines de la Edad Media, el surgimiento de la Tecnología apoyado por el acelerado desarrollo científico, tecnología que adquiere una marcada independencia e incidencia en todos los aspectos socio-culturales.

La tecnología de alguna manera ha revolucionado y desequilibrado el sistema mundial.

"La sujeción del hombre a la Naturaleza se ha patentizado en una nueva forma por virtud de la técnica moderna. Por el dominio enormemente aumentado de la Naturaleza amenaza ésta con avasallar al hombre a su vez, de una manera que, al principio no se esperaba. Por virtud de la Naturaleza del hombre que trabaja técnicamente, la naturaleza se convierte más que nunca, en tirano del ser humano. Existe el peligro de que el hombre se asfixie en la segunda naturaleza que él produce técnicamente, mientras que en su constante lucha material por la existencia puede parecer relativamente libre frente a la Naturaleza no domada".

A raíz de esto es que el hombre actual ha visto que la técnica es un medio y necesita dirección, por esto es equívoca, porque por sí misma no tiene ninguna finalidad, está más allá o más acá del bien y del mal, puede servir al hombre o tiranizarlo, junto con presentar grandes posibilidades, presenta terribles peligros. Por eso mismo es que la reflexión humana debe mirarla cara a cara, y no evadirse mediante una deificación de la técnica que caería en idolatría, tampoco se le puede negar por cuanto es producto de la invención humana.

En esta época es apremiante la reflexión que sirva de guía, de dirección, que se creen ideas y actitudes en el interior, valorizaciones que permitan posibilidades enriquecedoras para los individuos y la humanidad y no una sujeción del hombre a la técnica que mecanice y despersonalice al hombre, transformándolo cada vez más en una pieza de un engranaje movido no se sabe por quién o por quiénes.

No sujeción, no dominación, esa es la idea de este autor, no pérdida de la individualidad en una masificación cada vez más creciente, sí comunicación, sí libertad y proyección en un futuro común.

Ante los peligros de esta época sólo cabe más reflexión, más entereza para ver la realidad, y aunque no todos los hombres participan activamente en la historia, todos se encuentran comprometidos con el tiempo histórico y afectados por sus movimientos.

El conocer nuestro presente, el estar despiertos, el buscar un sentido a nuestra existencia, el reflexionar sobre nosotros mismos y sobre el mundo, es lo que ha salvado a las épocas en crisis. Sobre todo hoy es necesario esto, ya que la crisis no es de un país, o de una potencia, sino que es una crisis que abarca al mundo entero, a toda la humanidad.

El hombre que no quiere vivir alienado, masificado, fuera de sí, que quiere vivir libremente su individualidad y ser partícipe activo de la comunidad, es el hombre realmente histórico, que permite la realización de la humanidad y de sí mismo, en el tiempo.

El carácter inconcluso del hombre y su historicidad, son una misma cosa. El hombre es un ser espiritual y también por eso es histórico. Para los seres materiales, no hay historia, hay ciencia, es decir, son objetos de investigación, pueden ser objeto de la técnica y manipulados técnicamente. Pero el hombre no, cuando esto ocurre, se produce un desequilibrio en las instituciones sociales a nivel mundial.

La importancia de una "real comunicación" entre los hombres, que permite la libertad, como dice Karl Jaspers "de existencia a existencia" de un cuerpo a cuerpo, "de espíritu a espíritu", mediante una lucha amorosa que en tensión reúna, que centre al mundo mediante el Amor, y no sólo en virtud de la posibilidad cada vez más creciente de la comunicación instantánea, producto de la Tecnología que es externa, o de la manipulación tecnológica del hombre por el hombre, o de la masificación a través de las ciencias psico-sociales, o de los avances de la genética que puede modelar biológicamente creando existencias seriadas privadas de verdadera libertad. Todo esto no produce una verdadera unidad entre los hombres, sólo una falsa unidad que es un peligro mayor ya que es supresión de lo propiamente humano, posibilidad de ser libremente en una sociedad también libre. Esta es una de las razones por las que se puede afirmar que el existencialismo está

vigente, porque ve en una forma realista al hombre y su situación en el mundo, porque analiza descarnadamente los conflictos por los que pasa en su devenir temporal, porque ve como absolutamente necesario la reflexión del ser y acontecer humano, sobre el pasado y sobre el futuro, para no negarnos a nosotros mismos, para no atentar contra el hombre mismo, su libertad y su proyección, en fin para develar la verdad.

Como se puede captar hasta este momento, el existencialismo parte del hombre concreto, situado en un mundo, en una época, y por tanto sujeto a las problemáticas que se presentan a todo ser libre en su relación con los demás. Analiza la situación del hombre que a la inversa de lo propiamente natural, es decir, sujeto a las leyes causales y predecibles, es por el contrario libre e histórico, y por lo tanto su historicidad debe ser vivida, y no puede ser predeterminada o manipulada. Justamente por esto es que el hombre es un ser que se autodetermina y al hacerlo se compromete consigo y con los demás voluntaria y responsablemente.

De ahí que la preocupación ética es otra característica de toda filosofía existencial pero no una ética normativa al sentido de Kant o una ética abstracta al sentido hegeliano, que desemboca en un absoluto aún más abstracto. Por el contrario es una ética sufriente, entre la fe y la razón, la pasión y el sentido, la locuacidad y la comunicación verdadera con Dios o con lo incognoscible.

La lógica es capaz de crear sistemas y todo sistema descansa en la lógica, el filósofo que piensa desde la existencia, no crea sistemas.

Del mismo modo la ética surge desde la existencia y en la singularidad del ser no puede ser sistematizada, sólo puede ser vivida y comunicada, patentizada en la libre adhesión al bien.

Aparentemente esta afirmación podría tomarse como un individualismo y una imposibilidad para la vida social y colectiva, pero en realidad es más bien una posición crítica frente a una posición que atenta contra una vida ética genuina.

Un ejemplo claro de este pensamiento, es el de Kierkegaard quien al igual que Nietzsche, le preocupa la propagación de la mentalidad de rebaño, a la cual Kierkegaard llama el hombre - número o el hombre fracción, el que no tiene importancia y propósito en sí mismo, sino como un número de lo social. Este pensador se aparta de Nietzsche en el análisis de una vida política y secular y se centra en el análisis ético - religioso. Kierkegaard advierte un peligro: el que la opinión general - sea en forma de pensamiento filosófico o político de la mayoría - usurpe el derecho incondicional de la palabra divina revelada, guía de nuestra existencia y de nuestra vida ética, lo que sólo es posible de ser alcanzado por la fe.

La búsqueda de Dios, se debe hacer para este pensador en forma individual, uno por uno, y no en masa, aunque se encuentren en la vida, hombres que por caminos diferentes se comprendan y comuniquen en Dios.

Ante el peligro de un colectivismo, de una masificación, que anule al individuo, propone el camino de la interioridad y de la fe.

El hombre en comunidad sólo es posible, cuando se encuentran como individuos auténticamente finitos, que dependen de Dios y que están presentes en una situación común de desenvolvimiento y elección temporales.

El miedo a la soledad y a ser uno mismo, mueve a los hombres a unirse irreflexivamente e inauténticamente a un grupo que decide éticamente por ellos.

Kierkegaard al problema moderno, que sumerge al individuo en la estructura social anónima, le propone el buscar su propia interioridad e intimidad, con humildad y sin engaños.

La fuerza más que la debilidad, la humildad sincera más que el engaño, deberían ser los móviles que llevarán a los hombres a unirse en sociedad.

Para Kierkegaard la igualdad de los hombres es ante Dios, está sujeto a su base religiosa protestante y no una igualdad basada en argumentos científicos, intelectuales, económicos o políticos. Estos no pueden, según él, tender al bien común y menos sustentar una ética normativa. La desigualdad entre los hombres en todos los aspectos es evidente y no puede ser superada nunca totalmente: "sólo

ante Dios, como criaturas finitas se igualan”.

El deber del hombre es igualarse hacia arriba, hacia lo eterno, éticamente en búsqueda de un fin último y de una vida superior, vida espiritual y no sólo social y material.

Según Kierkegaard las existencias que niegan a Dios como ser trascendente, se ven obligadas a darles una eternidad ficticia a las cosas y a los hechos temporales, a las realizaciones humanas y mundanas. Por esto es que se cae en la desesperanza, o como Sartre diría: en una libertad inútil y sin sentido, en una fatalidad, en una condena.

Lo social se edifica entre un Yo y un Tú, y no entre un mío y un tuyo. El yo y el tú, aceptan la individualidad y la coparticipación. Lo mío y lo tuyo alejan y sustentan una lucha fraticida.

La comunidad verdadera es finalmente un nosotros en el amor al prójimo, el deseo del bien y en la unión en Dios.

El personalismo debe mucho a estas ideas, y al existencialismo en general. El existencialismo no es individualismo cerrado, sino un acentuar lo propiamente existencial: “la libertad y una ética a partir de la misma”. La esfera del hombre es la esfera de la ética y de la libertad, por estar en un Mundo el hombre debe actuar éticamente, es decir, conciente del bien y del mal ya que ambos puede realizar el hombre en su realización temporal.

En cada caso el hombre decide entre alternativas y se ve requerido a tomar libremente una decisión. Cuando el hombre motivado por sus motivaciones más profundas elige, toca lo esencial, puede vivir - del odio o del amor, del bien o del mal. Sin embargo, también puede esquivar las decisiones y evadirse o confundirse en las elecciones de los demás. De un hombre libre y ético pasa a ser un hombre fracción, un número de lo social, un ser fuera de sí, y por lo mismo se aleja de sí y de Dios. En vez de alcanzar la trascendencia, se pierde cada vez más, se hace más paradójal y contradictorio, cae en el absurdo de una existencia sin motivos y sin fines últimos.

El absurdo de la existencia, es también un signo sobresaliente de nuestra época, se hace visible por sus múltiples formas de expresión en el arte. La literatura, la música, la pintura, la cinematografía muestran al hombre sumergido en símbolos y signos que muestran su inquietud existencial.

El sentido de lo absurdo se ha hecho instrumento del artista. El hombre contemporáneo, está conciente que el mundo se le ha hecho extraño, hostil y poco familiar. El extranjero de Albert Camus, el vagabundo sin sentido en un mundo incomprensible, donde el encuentro con sus semejantes, es más deseado y más lejano, clama por una comunicación verdadera. Albert Camus nos dice que un mundo que se puede explicar aunque sea con malas razones es un mundo familiar, pero que con un mundo privado de ilusiones y de luz el hombre se siente un extranjero. El divorcio entre el hombre y su mundo, entre el actor y su decorado se patentizan en el arte. Es en el arte, donde quizás se refleja mejor una época histórica, ya que es como un espejo que aunque transfigure la realidad siempre la refleja. Leyendo o descifrando los símbolos del arte, también se puede comprender una época.

Pero no basta con comprender una época, nuestra época. Se debe ser responsable de nuestro presente para proyectarnos a un futuro y el futuro del hombre debe ser visto con esperanza, pero la verdadera esperanza nace de la claridad de que el hombre es una permanente posibilidad de realización transcendental.

Para finalizar, terminaré con una frase de Pascal, quien a pesar de no ser existencialista vislumbra mucho antes claramente la existencia paradójal del hombre: . . . Si no existiera en absoluto, la obscuridad, el hombre no sentiría en absoluto su propia corrupción, sino existiera en absoluto la luz, el hombre no esperaría ningún remedio. Así no sólo es justo, sino que es útil para nosotros, que Dios esté en parte oculto, y en parte descubierto porque es igualmente perjudicial para el hombre el conocer a Dios sin conocer su propia miseria que el conocer su

propia miseria sin conocer a Dios”.

BIBLIOGRAFIA

- BOBBIE, N. : “El Existencialismo”
Breviarios del Fondo de Cultura Económica. México. 1958.
- COLLINS, J. : “El Pensamiento de Kierkegaard”
Breviarios del Fondo de Cultura Económica. México. 1958.
- JASPERS, K. : “Origen y Meta de la Historia”.
Revista de Occidente. Madrid. 1956.

EL KULTURKAMPF

José Manuel Peña Peña *

INTRODUCCION

Las grandes acometidas de la época de la ilustración, si bien habían perjudicado a las confesiones cristianas, no las habían aniquilado, y con la reacción espiritual y política que se verificó frente a la ilustración y a la revolución, el elemento religioso recobró nuevas energías.

Las conversiones en el círculo de los románticos elevaron su conciencia propia y esperaron el retorno general de los pueblos a la Iglesia Católica, que considera con absoluta fe y seguridad sus doctrinas como dadas por Dios mismo.

La Iglesia Católica, defendía firmemente la fe y los dogmas y denuncia a la ciencia como factor de disolución del orden establecido por Dios, con ello pudo oponer al liberalismo, una generación llena de fe. La teología misma constituía el dique más firme contra la ciencia incrédula. La orden de los jesuitas dirigía la lucha sin hacer la menor concesión a la ciencia moderna, al mismo tiempo difundieron la exaltación del pontificado dentro de la Iglesia, y los nuevos dogmas, el de la Inmaculada Concepción y la infalibilidad del Papa, ello representa el punto central de la política de la Iglesia, robustecer sus bases divinas frente al mundo moderno de la crítica. Para ello era fundamental la unión de todos los católicos frente al mundo científico-liberal, luchar por la causa de Dios, los enemigos eran enemigos de Dios, por lo tanto la Iglesia se oponía al llamado Mundo Moderno.

La Iglesia, supo aprovechar las ventajas que le daba el liberalismo, organizó partidos políticos, usó de la libertad de prensa, reunió y desarrolló una literatura que cambió las ideas opuestas como errores insostenibles. Para ello contó con la ayuda que le proporcionó las luchas con el Estado que encendieron las pasiones religiosas, pues la Iglesia se consideraba la organizadora de la familia y la directora de la educación.

La lucha por la cultura, que se inicia en Alemania en 1872, entre liberales y clericales, no tiene otra causa que la lucha de poderes entre la Iglesia y el Estado.

De acuerdo con el Syllabus, la Iglesia es una colectividad verdaderamente perfecta y completamente libre y no corresponde al poder civil, determinar los derechos de la Iglesia y los límites dentro de los cuales puede ejercerlos. Esta proposición es una negación de la autoridad del Estado, y debía chocar con los sentimientos del nacionalismo prusiano.

El partido católico del centro, se transformó en uno de los tres grandes partidos y la Iglesia recobró amplias capas de la población que con anterioridad habían puesto las cuestiones políticas por sobre las eclesiásticas.

"En estas luchas Bismarck utilizó el liberalismo anticatólico para emprender una gran campaña política contra Roma. Los liberales alemanes veían en la proclamación del dogma de la infalibilidad pontificia un atentado contra la dignidad del Estado libre". (1).

Sin embargo el rechazo internacional y las transformaciones políticas internas le obligan a buscar la reconciliación con Roma.

"Para combatir al Centro Católico en aquel episodio que ha pasado a la historia con el desproporcionado nombre de Kulturkampf, Bismarck contó con los liberales; pero cuando necesitó a los católicos para su política antilibrecambis- tre, dio de lado a los liberales y se reconcilió con el Vaticano, después de haber di-

* Profesor de Historia y Geografía.
Profesor Departamento Humanidades
Candidato al Magister en Historia.

(1) HEER, F. Europa, Madre de las revoluciones. T. 1 Pág. 481.

cho: "No iremos a Canossa". La otra razón que tenía el canciller para desear en aquel momento buenas relaciones con los liberales era ser designio de proceder contra la social democracia". (2).

Para Ramos las manifestaciones anticatólicas poseían un tinte puramente nacionalista y político, sin que existiese por parte de Bismarck una política basada en principios.

EL KULTURKAMPF

El Kulturkampf, es la consecuencia de un gran movimiento general de carácter político, cultural y espiritual. A este liberalismo todo lo que sea autoritario lo rechaza como heredero de la ilustración y de la revolución industrial, su carácter es racionalista y esencialmente antieclesiástico.

El liberalismo pretende establecer las instituciones fundamentales de la humanidad: la familia, el matrimonio, la educación, la escuela, con un carácter laico, y entregadas a la tuición del Estado, en cuanto éste no se oponga a la libertad económica.

Como vemos el problema se remonta en sus orígenes a mucho antes de la fundación del Imperio, tenía sus raíces en la antigua disputa entre el Estado y la Iglesia.

La política religiosa del Papa Pío IX y en especial sus encíclicas, y el Syllabus, que deja al Estado Civil sometido a la Iglesia, permitieron aglutinar las fuerzas liberales, que rechazaron igualmente la infalibilidad del Papa. Con anterioridad se había formado bajo la dirección de Ignacio von Döllinger, un movimiento católico, contrario al dogma de la infalibilidad, llamado de los Viejos Católicos, agrupando a gran parte de los profesores de teología católica, quienes seguían impartiendo sus clases por su condición de funcionario del Estado, y con la autorización de la autoridad, a pesar que la Iglesia les prohibió seguir dando las clases de religión. "Al no considerarse sometidos a la Iglesia, estalla la lucha entre Bismarck y la Iglesia Católica.

"Muchos liberales aspiraban a conseguir en Alemania una Iglesia Nacional emancipada de Roma, y creyeron ver su iniciación en el movimiento católico viejo, recibiendo, así el vigoroso apoyo por parte del Estado" (3)

Bismarck percibe un primer enfrentamiento con la Iglesia, al recibir una carta del Obispo Ketteler de Maguncia, al concluir la guerra Franco - Prusiana.

"Esta carta fechada en 10 de octubre, exponía temores tocante a la paz religiosa de Alemania, temores desprovistos de todo fundamento, y proponía para evitar este peligro un medio que, bajo un nombre muy inocente, envolvía un trastorno trascendental de toda la organización legal de Alemania. El obispo proponía que en la nueva constitución del imperio alemán se diera a todos los fieles cristianos una garantía respecto de su situación religiosa, la seguridad de que la nueva constitución les permitiría vivir libremente sin ser molestados en sus creencias. Decía que se habían presentado por muchos los sucesos recientes como un triunfo del protestantismo sobre el catolicismo, y si bien esto no era exacto, se traslucían en estas expresiones no simplemente deseos, sino hechos; ni tampoco podía tomarse a mal que los católicos alemanes, en medio de su alegría por el triunfo de sus armas, temieran que después de la muerte del rey y de sus consejeros, que eran una garantía contra toda violación de las conciencias, se explotaran algún día los sucesos en perjuicio de los católicos, sobre todo si continuaban ciertas corrientes de la época, dispuestas siempre a apoderarse del mando para hacer propaganda religiosa. Después de expresar estos temores, se explica el autor más claramente diciendo que si Alsacia Lorena volviese a incorporarse a la madre patria, sus habitantes podrían ser un peligro perenne para Alemania si no se les diese

(2) RAMOS - OLIVEIRA, A. Historia Social y Política de Alemania. Página 67.

(3) TENBROCK, R. Historia de Alemania, pág. 220

(4) ONCKEN. HIA. UNIVERSAL T. 42 págs. 246 - 247.

la seguridad de que su reunión a Alemania no había de ser para ellos el principio de una época perjudicial en sentido religioso, es decir, de una época en la cual dominara la tendencia de convertirlos gradualmente al protestantismo.

Esto significaba, en términos más claros, que la Alemania Católica, a consecuencia de la derrota de Francia, temía por su religión si no se le daban en la nueva constitución del imperio garantías que propone el obispo en su carta la admisión en la constitución alemana de los artículos que eran sólido fundamento de una paz permanente entre el Estado y la Iglesia. A estos añadía el obispo: "En mi opinión es una disposición enteramente especial de la Providencia divina, que en el mismo tiempo en que Prusia, hubo de obtener tan inmensos triunfos, la sabiduría de sus reyes y hombres de Estado encontrara en aquellos artículos de la Constitución un medio tan felicísimo para curar en cuanto era posible la llaga más profunda de Alemania, su división religiosa. Cuanto más examino la situación actual de los diferentes Estados, tanto más me convengo de que estas disposiciones de la constitución prusiana son el único medio de mantener la paz religiosa".

Ya hemos expuesto en el tomo anterior los artículos de la constitución prusiana relativos a la Iglesia, que desde 1848 y 1850 dieron primero de hecho y luego de derecho a la Iglesia católica romana, que cuenta en Prusia con una tercera parte de la población total, la misma libertad de que goza desde 1831 en Bélgica, enteramente católica. Esta libertad quería ver extendida el obispo Ketteler a toda Alemania, anulando las leyes y tratados que la limitaban, particularmente en Baviera, Wurtemberg, Baden y Hesse. Al decir en su carta que éste era el único medio para asegurar la paz religiosa, confundida el poder de la Iglesia con la libertad religiosa, suponiendo ésta quebrantada si no se extendía a toda Alemania lo establecido en Prusia".

El obispo pretende presionar al Estado, sobre la situación de los sectores católicos y se aparta en gran medida de la euforia nacionalista.

Ketteler, deseaba asegurar la libertad de la Iglesia para el Imperio en el mismo modo como lo hacía la Constitución de Prusia en los artículos 15, 16 y 18. Bismarck rechazó esta pretensión.

Al mismo tiempo, se organizaba el partido de Centro Católico, que tiene por principal objetivo garantizar conforme a la constitución prusiana la libertad de la Iglesia y de hecho se convierte en un partido de oposición, procurando que la constitución Imperial reconozca la igualdad de los católicos y la libertad de la Iglesia.

Este partido del centro era sostenido por un periódico Germania, se presentaba con un programa social relativamente progresista y contaba con excelentes dirigentes entre los que figuraba L. Windhorst. Todo lo cual hizo que Bismarck, muy interesado en consolidar la unidad moral del nuevo Imperio, temiese que dentro del Estado se constituyese un nuevo Estado que se apoyara en las masas fanatizadas por la Iglesia y antepusiera los intereses del catolicismo a los de Alemania. Semejantes temores eran todavía mayores porque Bismarck reprochaba al clero de las provincias orientales, alentar la resistencia que los polacos oponían a la germinación y sabía de las nostalgias proaustríacas en Baviera y en Renania.

El partido del Centro por boca de L. Windhorst, solicitó al Emperador que no dejase medio para restituir al papa los Estados Pontificios, para Bismarck esta política tenía como objetivo único hacer salir al imperio de su política puramente nacional.

Para los liberales tratábase realmente de una lucha de cultura, como la llamó el progresista Rodolfo Virchow, el 17 de enero de 1873, era la reacción contra la declaración de infalibilidad. Donde quiera que el catolicismo era una potencia y la Iglesia no estaba completamente separada del Estado, hubieron de acudir los liberales a medidas semejantes. Pero en Bismarck los motivos no eran tan sencillos ni tan claros. Unas veces referíase al tradicional choque de poderes entre la realeza y el clero: otras veces hablaba de la protección del evangelio; otras de la defensa necesaria frente a la agitación polaca y a las disensiones internacionales. Durante la guerra de 1870 - 71, mantuvo muy buenas relaciones con el Papa, a

quien hubiera visto con gusto trasladarse a Alemania. Pero le fue poco grato el hecho de que se fundase para Prusia y el Imperio un partido católico. En el programa del partido había algunos postulados que Bismarck aceptaba; administración autónoma provincial, eliminación de los abusos sociales. Pero había otros que eran contrarios a su política: independencia de la Iglesia, escuela confesional, libertad de enseñanza, carácter federativo del Imperio, disminución de las cargas militares, disminución del tiempo del servicio militar.

Para Bismarck ya en 1852 escribió "El espíritu de conquista en el campo católico no nos permitirá a la larga eludir el combate". El 29 de noviembre de 1853 escribió "que en Baden había estallado la lucha abierta; que no se trataba en este caso solamente de Baden, sino de todas las autoridades protestantes, a las cuales el clero católico exige concesiones ya alcanzadas por Prusia". (5)

La primera medida se tomó el 8 de julio de 1871, con la supresión de la sección católica del ministerio prusiano de Culto, según Oncken, ello se debió al descubrirse la política antiprusiana y antialemana de esta sección, y su apoyo a los periódicos católicos, como la declaración de la *Civiltà Cattolica* del 18 de marzo de 1871 "El Papa es juez supremo de las leyes civiles. En él convergen los dos poderes, el espiritual y el civil, porque el papa es vicario de Cristo y como tal no solamente es pontífice perpetuo, sino también el rey de los reyes y el señor de los señores. El papa se halla en virtud de su elevada dignidad en la cumbre de ambos poderes".

Bismarck dijo que la formación de un partido religioso en una asamblea política le parecía una verdadera monstruosidad en el terreno político; para él la formación de la fracción del centro no había sido más que una movilización de este partido contra el Estado; y que había dudado si esta fracción que substituía a partidarios acreditados del gobierno en sus distritos, y tenía poder para hacer elegir individuos completamente desconocidos en los distritos electorales, sería aliada o adversaria del gobierno; pero que a juzgar por los discursos electorales, los artículos de la prensa del partido, la concordancia del lenguaje del periódico la *Germania* con el de los periódicos bávaros antigermánicos, y al ver a la cabeza del partido al hannoveriano Windhorst se persuadía de que la citada movilización de la hueste católica se realizaba contra el gobierno.

Por tanto, el gobierno estaba en el caso de defenderse y resuelto a adoptar medidas de defensa, si bien no quería pasar más allá de lo necesario, y no había necesidad de decir que respetaría la libertad de todas las religiones y especialmente la católica, que tantos partidarios tenía. Por lo demás, el gobierno no podía permitir que esta religión ejerciera ningún dominio fuera de su propio terreno. En concepto de Bismarck, los católicos trataban más de conquistar el ajeno que defender el suyo, y añadió:

"El gobierno está muy lejos de querer entablar disputas dogmáticas, y así debe ser, porque cada dogma creído por millones de habitantes de un país debe ser sagrado para los demás habitantes y para el gobierno, aunque no crean en tal dogma. Pero el gobierno no puede conceder a autoridades eclesiásticas parte de su poder, y en interés de la paz interior eclesiástica, a fin de que el gobierno y las autoridades eclesiásticas, puedan vivir el uno al lado de las otras, sin tener el primero que mezclarse en cuestiones de teología" (6)

Con respecto al ataque directo contra los católicos, su táctica era evitar por todos los medios posibles que se convirtiera en una persecución contra los cristianos. Por ello procedió contra el clero: se cerraron los seminarios menores y mayores y los convictorios para seminaristas y teólogos, e introdujo un examen de cultura y el deber de presentar todos los nombramientos de párrocos.

Los obispos no presentaron a la autoridad las propuestas de párrocos; el gobierno procedió contra ellos con multas y prisión, y prohibió a los párrocos el ejercicio de su función. En Prusia 1.400 párrocos quedaron sin parroquia.

(5) ONCKEN, G. *Historia Universal*. T. 42. págs. 262 - 263.

(6) ONCKEN, G. *Historia Universal*. T. 42. pág. 277.

La ley sobre inspección escolar de 1872 en virtud de la cual los sacerdotes son depuestos de su cargo de inspectores.

Ley contra los jesuitas de 1872, para Oncken "los jesuitas auxiliares de la reacción política, se mostraron, como eran en realidad, los arietes del poder extranjero político-religioso, que amenazaba mortalmente a la nación, al Estado, a la Civilización y a la Libertad".

Lamentablemente, se emplearon contra los jesuitas disposiciones de policía, sólo la minoría liberal apoyó que se luchase con ideas y reformas a la educación. Las medidas de excepción, como en todos los tiempos, emanan del derecho del más fuerte. El hecho de que se anduviera diciendo aquí y allá que los católicos que pasaban conjuras, sin demostrarlo después y que los jesuitas constituían la más grave amenaza contra el Estado, expulsándolos del país, sin instruir expediente alguno, a pesar de su condición de ciudadanos alemanes, prueba que todas estas leyes no eran otra cosa que una violencia brutal.

1875 disolución de todas las congregaciones que no se dedicaron al cuidado de enfermos. Estas leyes se fundaban en propuestas bávaras.

Dependencia del Estado de la formación, nombramientos y dirección del clero, así como la institución de un tribunal estatal para asuntos eclesiásticos "Ley del bozal" de 1873. Al mismo tiempo se puso censura a los sermones y se les prohibió tocar temas de carácter político.

"Bismarck, añadió en 1871, al código penal alemán, una prohibición a los curas a comentar en el ejercicio de su cargo los asuntos del Estado, en forma peligrosa para la paz pública". (7)

Esta ley fue la que resultó menos eficaz, pero contribuyó en cambio, esencialmente a la mayor unión de todos los católicos alemanes.

Entre 1874 - 76, se impone el matrimonio civil, se introduce el divorcio, ambas leyes provocaron también la oposición protestante, pues la persecución contra la Iglesia se fue convirtiendo forzosamente en persecución contra los cristianos. Por ello las leyes promulgadas por el Estado, ante la resistencia de la Iglesia fueron adquiriendo el carácter de legislación beligerante y carente de toda finalidad constructiva.

Bismarck ofendió al Papa de un modo directo y ostentoso. Sin consultar previamente a Roma nombró embajadas ante la curia en 1872 al Cardenal Gustavo Hohenlohe, uno de los adversarios más acérrimos de la declaración de infalibilidad en el Vaticano I. Ello reveló a los católicos que no se trataba de pequeñas diferencias. La unión de los católicos con el Papa adquirió una importancia vital.

Tras un momento de vacilación, los obispos dirigidos por Ketteler, rehusaron someterse al control estatal que se les pretendía imponer, y la casi totalidad del bajo clero secundó su resistencia, a pesar de que las sanciones fueron cada vez más graves: multas, cárceles, expulsiones.

En 1875 el Papa condenó todas las leyes del Kulturkampf y a partir de 1876 todas las sedes episcopales de Prusia estaban vacantes, y hubo momento en que se encontraba sin pastor casi la cuarta parte de las parroquias.

"Los obispos alemanes convinieron en entregar una exposición al gobierno en la cual declaraban que no se hallaban en estado de cooperar a la realización de las citadas leyes, porque no podían reconocer el principio de gobierno de que las leyes civiles eran fuente y origen de todo derecho y de que la Iglesia no tenía más derechos que los que le concedieran la legislación y la constitución del Estado. Decían también que no podían reconocer semejante principio sin negar la divinidad de Cristo, de su doctrina y de su obra, y sin hacer el cristianismo dependiente de la voluntad de los hombres. Al final de esta exposición se decía: "Por esta misma razón tampoco podemos acatar aquellas disposiciones de las mencionadas leyes que la Iglesia ha reconocido en diferentes países en virtud de convenios con la silla apostólica porque al reconocerlas reconoceríamos la competencia de los gobiernos para disponer parcialmente en materias eclesiásticas". (8)

(7) TREVE, W. Historia de Alemania. T. VII. pág. 130.

(8) ONCKEN. HIA. DE ALEMANIA T. 42 pág. 345.

Bismarck había hecho de esta prueba de fuerza una cuestión personal, declarando desde el principio que él no iría nunca a Canossa. No obstante, el episcopado no quiso ceder, ya que su resistencia era apoyada unánimemente por las masas católicas. El canciller que carecía del sentido de las fuerzas populares, no había previsto la reacción de éstas; campesinos de Renania, Westfalia, Prusia Oriental y Alemania del Sur, artesanos y obreros de las ciudades industriales del Oeste y de Silesia, desconfiaban de los representantes del liberalismo burgués capitalista. Además estaban unidos a la Iglesia por asociaciones y alertados por la prensa. Con ello el partido del Centro veía aumentado sus efectivos en forma espectacular. Al mismo tiempo la política que apuntaba a una secularización sistemática de las instituciones, tropezaba, con la oposición de los ambientes protestantes.

Bismarck, que nunca había hecho suya la campaña ideológica de los liberales, sino que la había utilizado con una finalidad política, era demasiado realista para no inclinarse ante los hechos, sobre todo ante el nuevo peligro que representaba el auge creciente del socialismo. A principios de 1878 sustituyó a Pío IX un papa de espíritu conciliador, y el canciller creyó que podía contar con su apoyo para resolver la cuestión polaca. Esto facilitó la evolución hacia un arreglo. Pero el compromiso no resultó fácil, ya que, por una parte, Bismarck quería ceder lo menos posible de los derechos del Estado y, por otra, el Centro, consciente de sus éxitos, se negaba a hacer algunas concesiones. Como las negociaciones secretas iniciadas por medio de los nuncios en Munich y en Viena no llegaron a ningún resultado, Bismarck se decidió al cabo de dos años a actuar unilateralmente: el 14 de julio de 1880 hizo votar una primera ley de normalización provisional y desde ese momento, aunque no había un armisticio formal, el Kulturkampf empezó a perder virulencia. Otras dos Novelle del 31 de mayo de 1881 y del 11 de julio de 1883 contribuyeron a la distensión, pues autorizaban al gobierno a no exigir la aplicación de los extremos más vejatorios de las leyes de mayo, aunque no modificaban la legislación. Las negociaciones con el Vaticano se reanudaron, sin embargo, al restablecerse las relaciones diplomáticas en abril de 1882. Por parte romana fueron dirigidas cada vez más por monseñor Galimberti, gran admirador de Alemania, por parte alemana las llevó el joven obispo de Fulda monseñor Kopp, que consideraba excesiva la intransigencia del Centro y de algunos de sus colegas. Se vieron facilitadas por las ilusiones de León XIII, que esperaba conseguir el apoyo de Alemania en la cuestión romana si se mostraba comprensivo en la liquidación del Kulturkampf. Así se llegó a las leyes de pacificación del 21 de mayo de 1886 y del 27 de abril de 1887, que suprimían definitivamente el Kulturkampf para los futuros sacerdotes y las posibilidades de recurrir a tribunales civiles contra las decisiones episcopales, liberaban el ejercicio del ministerio sacerdotal de todo control estatal y permitían la reorganización de las órdenes y congregaciones religiosas (excepto los jesuitas, que seguirán excluidos de Alemania hasta 1917). Por su parte, el papa se había mostrado intransigente en lo relativo a la formación del clero y continuaba protestando contra las pretensiones del gobierno bávaro de mantener el placet regio y otras medidas de inspiración regalista. Pero a pesar de las reticencias del Centro cedió en un punto importante de la legislación de 1873: los obispos continuaron obligados a "declarar" todos los nombramientos, y el gobierno conservó el derecho de recusar a algunos.

Windhorst, a quien se había tenido apartado de las negociaciones entre Roma y Berlín, quedó decepcionado por una solución cuyas concesiones imposibilitaban al Centro alcanzar el objetivo que se había fijado: volver a la situación de 1870. Además, contrariamente a los temores del Centro, el derecho de recusación gubernamental se invocó raramente después y, durante los años siguientes, la tenaz insistencia de los diputados católicos, unida al interés de Guillermo II por impedir el acercamiento del Vaticano al frente franco-ruso, permitió a los católicos recuperar parte del terreno que el acuerdo de 1887 había tenido que conceder al adversario. Hubo, sin embargo, una excepción: las provincias orientales, donde hasta la caída del Imperio siguió dominando la arbitrariedad contra un

clero que, dirigido por el obispo de Poden, defendía con ardor y método las reivindicaciones polacas contra la germinación.

La victoria de los católicos era indiscutible, aunque no fuese completa. Quince años de resistencia habían galvanizado sus energías, reforzado su unidad interna y estrechado los lazos con Roma.

BIBLIOGRAFIA

- | | |
|----------------------------|--|
| AUBERT, R. y otros | : "Nueva Historia de la Iglesia"
Tomo V. Ediciones Cristiandad. Madrid 1984. |
| HEER, F. | : "Europa, madre de revoluciones"
Tomo 1. Alianza. Madrid 1980. |
| GOETZ, W. | : "Historia Universal"
Tomo VII. Espasa-Calpe SA. Madrid, 1963. |
| LORTZ, J. | : "Historia de la Iglesia"
Guadarrama. Madrid, 1967. |
| ONCKEN, G. | : "Historia Universal"
Tomo 42. Montaner y Simón, Barcelona, 1921. |
| RAMOS, A. | : "Historia Social y Política de Alemania" (1800-1950).
F. C. E. México 1952. |
| TEMBROCK, R. | : "Historia de Alemania"
Hueber. Schöningh. Alemania, 1968. |
| TREVE, W. | : "Historia de Alemania" de 1807 - 1890"
Tomo VII. UTEHA. México 1964. |
| REVUE DES DEUX MONDES 1910 | : Tomos 2 y 4. |
| GOYAN, GEBBGE | : "Les vieux catholiques"
"La loi contre les jésuites" |

UN MERCADO INTERIOR EN CHILE COLONIAL: EL CORREGIMIENTO DE COPIAPO A FINES DEL SIGLO XVIII.

Jorge Pinto Rodríguez *

En un país y un continente de profunda vocación exportadora, reviste particularmente interés el estudio de los mercados interiores, pues, contra lo que supuestamente se ha pensado, éstos existieron, logrando agilizar e integrar la vida económica de las regiones que giraron en torno a ellos.

En este artículo, trato de examinar el comportamiento de Copiapó, y en general el de las faenas mineras del Norte Chico a fines del siglo XVIII, como un mercado de esta naturaleza. Utilizando las cuentas de un comerciante y otra documentación similar, me propongo mostrar, en primer lugar, su existencia y, en segundo lugar, lo que llamo su fragilidad. Lo primero me parece no merece mayor discusión, lo segundo, en cambio, es tentativo. Sobre esto, no quisiera por el momento anticipar juicios. Es una materia que espero comentar más detenidamente en un trabajo que pronto entrará en su fase definitiva. Por ello las conclusiones son breves y, lo repito una vez más, sólo tentativas.

1.- LOS ESTUDIOS SOBRE EL TEMA.

El mérito de haber iniciado los estudios de este tipo creo que corresponde a Eduardo Arcila Farias. En su trabajo *LA ECONOMIA COLONIAL DE VENEZUELA*, publicado en México en 1946, planteó ya algunas ideas sobre el comercio entre Venezuela y México, que desarrolló posteriormente en su libro *COMERCIO ENTRE VENEZUELA Y MEXICO EN LOS SIGLOS XVII Y XVIII* (México, 1950), prestándole especial atención a la relación existente entre ambas regiones desde el punto de vista de lo que intercambiaban y de los precios de las mercaderías. Obras pioneras, las de Arcila Farias tuvieron, además, el valor de llamar la atención hacia un tema que hasta ese momento no había preocupado demasiado: el comercio interior o intercolonial.

Los avances logrados en los años siguientes se pueden medir por la calidad de los trabajos de Carlos Sempat Assadourian. Aunque el mismo reconoce que el problema del mercado interno colonial ha sido olvidado por los historiadores, no cabe dudas que sus propios estudios demuestran que están dadas las condiciones para abordar el tema con cierta seguridad (Assadourian 1982).

Assadourian centró su análisis en lo que él llama "el espacio peruano", que abarcaba Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Paraguay y Argentina. Cohesionado por la minería, sus centros productivos (principalmente Potosí), junto con proporcionar las mercancías que conectaban a estas economías con los centros metropolitanos, ejercían una presión sobre todo el espacio, obligándolo a producir lo que no se importaba desde Europa. Lima y Potosí se convirtieron así en verdaderos polos de crecimiento, generando una compleja red de relaciones, en las que no estuvieron ausentes las contradicciones regionales. En el fondo, se constituyeron en un mercado interior que agilizó la vida económica de toda la región (1982. 109 - 134).

* Profesor de Historia y Geografía
Doctor en Filosofía, con mención en Historia
Profesor Departamento de Humanidades.

Este artículo resume los resultados de un proyecto de investigación que presenté a Conicyt en 1983 y que fue financiado por el mismo organismo en 1984. Junto con agradecer este apoyo, expreso también mi reconocimiento a la Universidad de la Frontera de Temuco por las facilidades que me brindó para darle curso. Por último, tengo una deuda de gratitud con quienes han sido mis alumnos en esta Universidad, los primeros en tener la paciencia de soportar mis disertaciones sobre esta materia y someter a crítica algunos de los planteamientos que aquí formulo.

Para la misma área que cubre Assadourian existen otros trabajos que aportan nuevos elementos de análisis, tan interesantes como los proporcionados por el propio Assadourian (Ramos 1966; Ramos 1970; Garavaglia 1978; Palomeque 1983; Chocano 1983 y Urrutia 1983).

El caso del espacio peruano aparece, pues, relativamente claro.

Para México existen estudios de igual calidad. La ciudad de México, y en general los centros urbanos, se convirtieron en un excelente mercado para la producción de maíz (Florescano 1969). Lo mismo aconteció con el chinguirito y el pulque, dos bebidas populares que amenazaron con desplazar al aguardiente de Cataluña (Hernández Palomo 1974). El impacto de la minería mexicana también lo conocemos por los trabajos de Brading, quien amplió sus consideraciones al comercio mismo (Brading 1975). Del mismo modo se han hecho consideraciones sobre la existencia de un mercado libre de trabajo en la minería novohispana, contrastando algunos planteamientos de Brading con otros puntos de vista (Chiaramonte 1978).

Para el caso chileno el mejor estudio que tenemos hasta la fecha es el de Marcello Carmagnani. *LES MECANISMES DE LA VIE ECONOMIQUE DANS UNE SOCIETE COLONIALE: LE CHILI (1680 - 1830)*, publicado en París en 1973.

Carmagnani hizo un análisis de la economía chilena en el siglo XVIII considerando tres regiones (la Serena, Santiago y Concepción), convertidas en aparentes mercados regionales, pero que no lograron sostenerse como tales por el fuerte grado de dependencia de nuestra economía. En el siglo XVIII, señala Carmagnani, el poder de compra de los mercados dominantes, ubicados en el exterior, llega a ser cada vez más importante, terminando por afixiar a los mercados regionales hasta convertirlos en un solo mercado "nacional" de tendencia colonial o dominado. Es decir, la tesis de la dependencia o del centro - periferia, confirmada por una investigación solidamente documentada.

Luego del estudio de Carmagnani, que lamentablemente todavía no ha sido traducido al español, aparecieron otros trabajos que abordaron también el problema del mercado interior, aunque sin tratarlo a fondo. Son más bien trabajos de historia regional que han permitido, de todas maneras, avanzar en esta materia (véase, por ejemplo, Villalobos 1971 y Pinto Rodríguez 1981).

Sin embargo, el esfuerzo más serio que se ha hecho después de Carmagnani, ha sido el de los profesores Armando de Ramón y José Manuel Larraín, a propósito de lo que plantearon sobre la región de Santiago en el libro *ORIGENES DE LA VIDA ECONOMICA CHILENA, 1659-1808*, (Santiago, 1982).

Al analizar la demanda interna de esta región, y de manera particular la de la ciudad de Santiago, ambos autores proporcionaron una serie de elementos que tienen relación con la capacidad de la región para impactar a la economía local, constituyéndose en un mercado interior que debía ser atendido con la producción regional en todo aquello que no se importaba, aunque, tal como lo demuestran estos autores, fue la demanda externa la que determinó, en gran medida, lo que debía producirse en Chile Central.

En resumen, se sabe que la economía chilena estuvo estrechamente vinculada con el exterior y principalmente con el Perú. Nuestra vocación exportadora se acentuó, precisamente, por la posibilidad que tuvo el Valle Central de responder a las presiones que ejerció Lima y el Alto Perú sobre los sebos, cueros, cordobanes, trigo y harinas chilenos. Tempranamente se formó, incluso, un tipo de "mercado compulsivo" cuyo origen estuvo relacionado a la dependencia de nuestra economía a la economía peruana (Carmagnani 1975).

Sin embargo, al margen de la estrecha relación que existió con el Perú y de aquella otra que se produce en el siglo XVIII con los centros metropolitanos cuando se intensifica el tráfico con Europa, se fueron formando en nuestro país mercados interiores que lograron impactar a lo que podríamos llamar economía nacional, poniendo en tensión su capacidad productiva. En este sentido, es obvio que Santiago gozaba de una situación privilegiada, sobre todo si tenemos en cuen-

ta que era prácticamente la única ciudad de Chile que podría ostentar la calidad de tal.

Tal como lo anticipé, me propongo ahora examinar una realidad diferente: el corregimiento de Copiapó y los distritos mineros del Norte Chico a fines del siglo XVIII. Dieron origen a un tipo de mercado interior, cuyo estudio creo puede contribuir a aclarar varios aspectos de nuestra historia económica.

2.- EL CORREGIMIENTO DE COPIAPO EN EL SIGLO XVIII Y LAS POTENCIALIDADES DE LA MINERÍA COMO MERCADO INTERIOR.

El corregimiento de Copiapó era el más septentrional de la Capitanía General del Reino de Chile. De norte a sur se extendía desde Paposo, (aproximadamente paralelo 25 latitud sur) hasta un paraje llamado Quebrada del Negro, ubicado en las proximidades del paralelo 29 de la misma latitud. De este a oeste cubría una franja que iba desde el macizo andino hasta el Océano Pacífico, abarcando una superficie de unos 89 mil kilómetros cuadrados, que bien se podía dividir en los dos valles que comprendía: el del río Copiapó y el del Huasco.

En el siglo XVIII su territorio fue descrito como árido y lleno de quebradas. Se decía, además, que disponía de poco pasto. "mala y escasa agua" y que carecía de ganado mayor y menor, aunque producía unas 10 mil fanegas de trigo, otras 7 mil arrobas de vino y una corta cantidad de maíz. La minería era, en cambio, el elemento dinamizador de su economía. Disponía de oro y plata que se comercializaban en Santiago a través de la Casa de Moneda, y también cobre que se enviaba a Lima por el puerto de Coquimbo, sin considerar lo que salía por la vía del contrabando (Pinto Rodríguez 1980: 20 - 23).

Los progresos de la minería hicieron posible la fundación de Copiapó en 1744, villa que se convirtió rápidamente en el centro de la región. Al finalizar el siglo XVIII se fundó Vallenar, en el valle del Huasco. Las dos ciudades han sobrevivido hasta el día de hoy.

El desarrollo de la minería alentó también un crecimiento sostenido de su población. Los datos recuperados permiten levantar la siguiente serie:

Cuadro Nº 1. Crecimiento de la población del corregimiento de Copiapó durante el siglo XVIII.		
AÑOS	POBLACION	TASA DE CRECIMIENTO
1700	1.852	1.0
1744	2.863	
1759	3.767	
1766	4.241	
1778	5.420	
1813	14.239	2.8
1700 - 1813		1.8

Fuente: Pinto Rodríguez 1980: 131.

Hasta 1778 el crecimiento de la población de Copiapó se sostuvo, principalmente, en la favorable evolución de su minería aurífera. En los años siguientes, empezó a ser reemplazada por la extracción de la plata y el cobre, aunque conservó una relativa importancia.

Desde el punto de vista estrictamente demográfico, Copiapó era, en consecuencia, un mercado en expansión, más aún si se tiene en cuenta que se trataba de una región árida, que debía ser abastecida desde otras zonas.

El Censo de 1813 permite aproximarnos a la estructura laboral de la población del valle de Copiapó. Lamentablemente, el Censo no proporciona la misma información para los pobladores del Huasco.

La estructura laboral de éste no debe haber sido, en todo caso, muy diferente.

Cuadro Nº 2. Estructura laboral de la población del valle de Copiapó, 1813.			
OFICIOS	NUMS.	ABS.	PORCENTAJES
Religiosos	8		0.3
Hacendados y propietarios rústicos	107		4.6
Comerciantes	44		1.9
Artisanos	37		1.6
Labradores inquilinos	452		19.3
Jornaleros	1.076		45.9
Peones y sirvientes de minas	259		11.0
Profesores, literatos y estudiantes	3		0.1
Criados libres	199		8.5
Esclavos	160		6.8
TOTALES	2.345		100.0
Fuente: Censo de 1813 (Biblioteca Nacional de Santiago, 1953). Se excluyó la población de los distritos costeros en atención a que aparece registrada, en lo que esto se refiere, de forma muy arbitraria.			

Del cuadro anterior se desprende que el 56.90/o de la masa laboral del valle de Copiapó estaba compuesta por trabajadores asalariados. De éstos, el 110/o figura como peones de minas, ajenos absolutamente a la producción de sus medios de vida. Eran los que de mejor forma podían contribuir a la constitución de un mercado interior de consumo, porque sus salarios eran, además, más altos que el de los campesinos y de los peones de minas de los corregimientos vecinos. Hacia mediados del siglo XVIII, en las minas de Coquimbo se pagaba entre 8 y 12 pesos mensuales, contra 5 ó 6 que se pagaba en el campo. En Copiapó estos salarios eran casi un 500/o más alto (Pinto Rodríguez 1980: 40).

Por otra parte, como mercado interior, Copiapó fue cobrando importancia por el alto grado de especialización de su economía. Con una agricultura y una ganadería que se desenvolvían en condiciones muy adversas, casi toda su actividad se orientó hacia la minería, obligando a la región a importar buena parte de sus consumos. Esto mismo le permitía disponer de buenos medios de pago- los metales preciosos - que, como veremos más adelante contribuyeron también a darle un carácter interesante como mercado de consumo.

Copiapó operó, en primer lugar, como mercado de capitales. Las condiciones favorables que ofrecía para un enriquecimiento rápido a través de la minería del oro y de la plata, atrajo a la región a prestamistas, comerciantes y pequeños empresarios que terminaron instalándose en el lugar, o, al menos, operando durante algún tiempo en él, con capitales que traían desde afuera. En 1744 al fundarse la villa de Copiapó, el 200/o de sus primeros vecinos, todos hombres ricos, declararon provenir de la ciudad de la Serena, atraídos por un valle, que además de producir metales preciosos, alentaba especulaciones comerciales "respecto de ser aquél valle tránsito para los comerciantes al Perú" (1).

Se conocen, todavía, casos más concretos. Don Francisco Subercaseaux, francés de nacimiento, se radicó en la Serena hacia 1758, donde destacó rápidamente por sus actividades empresariales. Se dedicaba por entonces a habilitar a otras personas, es decir, a otorgar créditos. Muy pronto se trasladó a Copiapó. Trabajó allí minas de plata e instaló un ingenio en el que molía no sólo sus metales, sino también los de otros mineros. Buena parte de su fortuna la consiguió en Copiapó, donde pudo realizar plenamente las utilidades que había obtenido de los negocios hechos en la Serena (2).

Al caso de Subercaseaux se podría agregar el de don Antonio Macay,

(1) Autos de la fundación de Copiapó. Archivo General de Indias, Audiencia de Chile, legajo 137.

(2) Testimonio del expediente promovido por don Francisco Subercaseaux sobre obtener carta de naturaleza, 1788. Archivo General de Indias, Audiencia de Chile, legajo 284.

comerciante de origen italiano que empezó operando también en la Serena. Sin abandonar esta ciudad, abrió una sucursal en Copiapó que le daba buenas utilidades (3). Don Antonio Alvarez de la Oseja, de quien volveré a hablar más adelante, corresponde también al tipo de inversionista que buscó en Copiapó el lugar donde colocar sus capitales. Son los típicos hombres de negocios que aparecieron en la región al alero de los estímulos favorables que encontraban en la minería y el comercio (Silva Vargas 1977: 39).

Estos hombres de negocios obtenían sus capitales en la Serena, Santiago o Lima, por la vía de sus propias operaciones en aquellos lugares o, por créditos que conseguían allí, éstos últimos generalmente en mercaderías. Instalados en Copiapó, a veces ellos mismos se hacían cargo de faenas mineras, en las que invertían parte de los capitales que traían; pero, lo más común era que se convirtieran en prestamistas, otorgando crédito a un interés del 50/o anual. Aparentemente, esta operación no era muy rentable. Sin embargo, les resultaba muy conveniente porque no siempre prestaban dinero, sino mercaderías que necesitaban los mineros, cobrándoles el sobreprecio con que las cargaban. Tenían, además, la posibilidad de obtener en retorno metales preciosos, que transaban a buen precio con los contrabandistas que llegaban a la región y, por último, de acceder a las pertenencias mineras de los deudores que no podían cumplir con sus compromisos. De simples prestamistas se convertían así en propietarios de minas, pagando por éstas un valor mucho más bajo que el real.

Por esta razón el crédito, que no dejaba en todo caso de ser riesgoso, cobró en toda la región un notable desarrollo, llegando a preocupar a las autoridades, que veían en él un freno a la actividad minera. El tema ya ha sido estudiado y casi no vale la pena insistir en él (Méndez 1979). Lo que me interesa destacar, en el caso de Copiapó, es que la región operó como un mercado que atrajo capitales, que se volcaron a la región por las condiciones favorables que ofrecía la minería.

Copiapó operó, en segundo lugar, como un mercado de mano de obra. A lo largo del siglo XVIII un porcentaje que osciló entre el 17 y el 40/o de los hombres que se casaron en el corregimiento, provenían de otros lugares (véase cuadro No 3).

Cuadro No 3. Lugares de Procedencia de los contrayentes del corregimiento de Copiapó. 1701 - 1830 (En Porcentajes)													
LUGARES	1701 1710	1711 1720	1721 1730	1731 1740	1741 1750	1751 1760	1761 1770	1771 1780	1781 1790	1791 1800	1801 1810	1811 1820	1821 1830
Correg. Copiapó	60,00	73,91	79,16	85,00	64,52	76,93	78,95	78,00	76,47	80,00	83,33	72,00	68,54
Correg. Coquimbo	16,00	21,74	12,50	2,50	6,45	7,69	10,53	18,00	14,71	5,45	5,56	18,67	13,48
Correg. Quillota	—	—	—	—	—	2,56	—	—	—	—	—	1,33	2,25
Valle Central	4,00	—	4,17	2,50	19,35	5,13	2,63	4,00	—	3,64	9,26	4,00	3,37
Concepción	8,00	—	—	—	3,23	—	5,26	—	1,47	3,64	—	—	2,25
América	8,00	4,35	4,17	2,50	6,45	5,13	2,63	—	1,47	1,82	—	2,67	4,49
Europa	4,00	—	—	2,50	—	2,56	—	—	5,88	5,45	1,85	1,33	5,62
Africa	—	—	—	5,00	—	—	—	—	—	—	—	—	—
No declaran	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Fuente: Archivos Parroquiales de Copiapó y Vallenar. Libros de Matrimonios. Para calcular estos porcentajes se escogieron dos años por década.													

El primer impacto recaía sobre los pobladores del corregimiento de Coquimbo, pero se extendía, en algunos momentos, hasta el Valle Central, especialmente cuando cobró importancia, al promediar el siglo, la minería aurífera, siem-

(3) Expediente sobre los bienes de don Antonio Macay, 1764-1766. Archivo General de Indias, Audiencia de Chile, legajo 269. Hay copia en Archivo Nacional de Santiago, Real Audiencia, volumen 1391, pieza 1.

pre atractiva para los pobladores. Al perder importancia, el auge de la plata le permitió conservar los rasgos atractivos que había tenido antes. Un historiador regional, refiriéndose al mineral de plata de Agua Amarga, cuya explotación se inició al comenzar el siglo XIX, afirmó que "vino gente hasta de los confines del mundo, que en muy poco tiempo cuadruplicaron la villa de Vallenar" (Morales 1896: 191).

La incapacidad de la agricultura y de la ganadería local para autoabastecer a la región, creó un tercer tipo de demanda: la de alimentos. A lo largo del siglo se hicieron varios esfuerzos para resolver este problema, tratando de crear condiciones adecuadas para que la propia producción de Copiapó abasteciera a la zona. El más interesante lo emprendió Ambrosio Higgins en 1788, cuando ordenó un acucioso estudio sobre la distribución de las aguas del río Copiapó, elemento que era vital no sólo para la agricultura, sino también para la minería (4). Sin embargo, poco se pudo adelantar. Algunos años más tarde, las autoridades seguían reconociendo que era "necesario proveerla de las regiones del sur por fragosos y dilatados caminos", por lo que recomendaban construir barcos pequeños que facilitaran la conducción de víveres y el retorno de metales.

Sugerían, incluso, establecer un "banco de avíos" para socorrer a los mineros de Copiapó y Huasco, que debían resolver problemas tan graves como el abastecimiento de artículos de primera necesidad desde zonas lejanas (5).

De nuevo, la primera presión de esta demanda recaía sobre el corregimiento de Coquimbo, y, en segundo lugar, sobre el Valle Central; pero, esta vez, se ampliaba hacia otras regiones con mayor claridad. Buena parte del ganado que se consumía era traído, por ejemplo, desde el norte de Argentina, por la vía de la cordillera (6). Por mar se importaba yerba mate y azúcar, que llegaban junto a otras mercaderías que los comerciantes locales compraban para vender en la región: ropas, materiales para las faenas mineras y artículos suntuarios. Al respecto, parece interesante examinar el tipo de artículo que ingresaba al corregimiento en un año cualquiera. Se ha escogido 1784.

Como se puede apreciar en el cuadro N° 4, todos los alimentos se obtenían en el espacio americano y, más concretamente, en los centros productores de azúcar del Perú, en el Paraguay (yerba mate), en el norte argentino (ganado) y en nuestro propio país, empezando por lo que se lograba conseguir en Copiapó y en Coquimbo.

Cuadro N° 4. Composición de las mercaderías ingresadas al corregimiento de Copiapó en 1784.

ARTICULOS	Europeos y Asiáticos (1) En pesos	En Porc.	Americanos (2) En pesos	En porc.	Totales En pesos	En porc.	Porcentaje de 2 en relación a 1.
Bienes de capital	3.514,1	15,27	7.341,2	19,92	10.885,5	18,13	67,73
Bienes de consumo:							
Alimentos	—	—	18.468,4	50,10	18.468,4	30,84	100,00
Ropas	17.897,2	77,76	9.922,5	26,92	27.819,7	46,46	36,67
Otros	1.603,7	6,97	1.129,0	3,06	2.732,7	4,57	41,31
TOTALES	23.015,2	100,00	36.861,3	100,00	59.876,5	100,00	61,56
Fuente: Alcabalas de Copiapó, 1784. Archivo Nacional de Santiago, Contaduría Mayor, Segunda Serie, volumen 747.							

La minería abrió, en realidad, excelentes perspectivas a la agricultura y ganadería regionales. Se podría decir que las pusieron en tensión, obligándolas a producir lo que necesitaba, con el propósito de rebajar los costos de producción.

(4) Los detalles del estudio ordenado por Higgins se encuentran en el Archivo General de Indias, Audiencia de Chile, legajo 214.

(5) Juan Egaña. Informe del Tribunal de Minería, 1803. Archivo General de Indias, Audiencia de Chile, legajo 389. Existe edición impresa. Ver: Informe anual que presenta la Secretaría de este Real Tribunal... Introducción de Diego Barros Arana (Santiago, 1894).

(6) Administración de reales derechos de entrada, salida, alcabala y pulperías del corregimiento de San Francisco de la Selva, 1784. Archivo Nacional de Santiago, Contaduría Mayor, Segunda Serie, volumen 747.

Esto valorizó la tierra y creó las condiciones adecuadas para que se extendiera la gran propiedad, dejando poco espacio a los pequeños propietarios y a los inquilinos, cuya presencia no alcanzó en el Norte Chico el nivel de otras regiones (Gónzora 1961, Carmagnani 1973, Pinto 1981).

Sin embargo, la incapacidad de la producción local para cubrir las necesidades de alimentos de los centros mineros, obligó a importar estos productos desde las áreas vecinas. Salvo los que ingresaban por la vía de la cordillera, los demás se traían por mar hasta el puerto de Coquimbo, desde donde se transportaban por tierra a Copiapó, para redistribuirse luego según las posibilidades de los comerciantes y de los consumidores del valle de Copiapó y del valle del Huasco. Existía toda una cadena en la cual los comerciantes y los consumidores de la zona eran los últimos eslabones.

El cuadro Nº 4 muestra que Copiapó era, además, un mercado de bienes de capital. Eran los que requería la minería.

Las técnicas mineras eran muy rudimentarias, por eso demandaban pocos bienes de este tipo. En conjunto sólo cubren el 180/o de los valores importados en 1784. No obstante, lo que me interesa destacar es que una parte importante de lo requerido por la minería se producía en el propio espacio americano. Es decir, desde este punto de vista, las faenas mineras seguían operando como un interesante mercado interior. Esta impresión se confirma si se examinan los gastos en que incurrieron algunas de ellas. Las de azogue de Punitaqui consumieron durante 10 años diversos productos, de los cuales sólo el 8.250/o debían ser importados. Una faena aurífera necesitaba, en cambio, importar alrededor del 210/o de sus insumos, cifra que sigue siendo reducida (Pinto Rodríguez 1981: 113).

Otra vez, el primer impacto de esta demanda recaía sobre las regiones vecinas y luego, sobre el Valle Central. Desde Europa se traía fierro, algunas herramientas y pólvora. Esta última era la que tenía mayor incidencia en los gastos de esta naturaleza. Posteriormente se produjo también en América, pero hacia estos años se traía todavía desde España.

Las cifras de las alcabalas hasta aquí consideradas permiten deducir que Copiapó, y en general la minería del Norte Chico, hizo posible el surgimiento de un mercado interior que, al igual que otros aparecidos en el espacio peruano, permitieron una integración con las zonas vecinas, tanto del país como de los países cercanos. El caso de las ropas parece ser diferente.

3.- EL CONSUMO DE ROPAS. LA COMPETENCIA DE LAS TELAS EUROPEAS CON LA ROPA DE LA TIERRA.

Tengo la impresión que los valores correspondientes a las ropas europeas y asiáticas que ingresaban a la región de acuerdo a las alcabalas, no reflejan bien el consumo de estos productos en la propia región, pues ésta era una especie de mercado de tránsito por donde pasaban al norte argentino. Por eso, ese 64,330/o que les correspondería según el Cuadro Nº 4, me parece exagerado, aún cuando no se esté considerando aquí el contrabando. Al respecto vale la pena detenerse en las cuentas de un comerciante que operó en Copiapó en la misma época.

Don Antonio Alvarez de la Oseja, el comerciante en cuestión, consiguió amasar una formidable fortuna. Oriundo de León, se inició en los negocios en Santiago, con don José Ramírez, vecino de esa ciudad (7). A la fecha de su muerte, ocurrida a fines de 1790, poseía tiendas y bodegones en Copiapó y Huasco y varias faenas mineras en el mismo corregimiento y en Coquimbo. Sus deudores eran numerosos, mantenía un activo comercio con Lima, hacia donde exportaba productos de la región y, por último, se había hecho cargo en la Serena de la Real Renta de Tabacos. Es difícil calcular con exactitud la magnitud de su fortuna, pe-

(7) Poder para testar dado por Alvarez de la Oseja, la Serena, 22 de noviembre de 1790. Archivo Nacional de Santiago, Notariales de la Serena, volumen 53, fojas 112 v-114.

ro no cabe dudas que puede ser considerado uno de los hombres más ricos del Norte Chico en el siglo XVIII (8).

En otro libro he tenido ocasión de referirme a algunos aspectos curiosos de su vida (Pinto Rodríguez 1983: 126-128). Lo que importa ahora son sus actividades comerciales en Copiapó, punto de partida de las operaciones que le permitieron llegar a ser un hombre rico.

Sus libros de cuentas, localizados en el Archivo del Primer Juzgado de la Serena, consigna operaciones de ventas y de pagos durante 1780 y 1790. Las primeras alcanzaron a \$ 79.673,7 y los segundos a \$ 58.372,6. Se trata, por cierto, de datos parciales, que no incluyen toda sus operaciones. Sin embargo, me parecen una buena muestra.

Con las mercaderías vendidas por Álvarez de la Oseja he podido hacer un listado de 138 productos, cuyos valores suman \$ 41.247. Lo que falta para llegar a los \$ 79.673,7 que señalaba antes, corresponden a préstamos en dinero y operaciones que no me ha sido posible identificar.

El Cuadro Nº 5 muestra que con el consumo de alimentos se repite lo que evidenciaban las alcabalas. En lo que dice relación a los bienes de capital, Álvarez de la Oseja aparece vendiendo una cantidad más alta de productos europeos y asiáticos, debido a una venta fuerte que hizo de pólvora, pero en lo demás se conserva la misma tendencia que apreciábamos en el cuadro Nº 4. Es decir, un predominio de los productos americanos.

Cuadro Nº 5. Mercaderías vendidas por don Antonio Álvarez de la Oseja en Copiapó, 1780 - 1790.							
MERCADERIAS	Europeos y Asiáticos (1)		Americanos (2)		Totales		Porcentaje de
	En pesos	En porc.	En pesos	En porc.	En pesos	En porc.	2 en relación a 1.
Bienes de capital	5.805,7	48.07	4.582,6	15.71	10.388,5	25,19	44,11
Bienes de consumo:							
Alimentos	—	—	13.526,1	46,37	13.526	32,79	100,00
Ropas	5.068,3	41,96	3.599,1	12,34	8.667,4	21,01	41,52
Otros	1.203,5	9,97	7.461,1(*)	25,58	8.664,6	21,01	86,11
TOTALES	12.077,7	100,00	29.169,1	100,00	41.247,0	100,00	70,72
(*) Incluye tabaco. Las ventas de este producto alcanzaron a \$ 6.349,0							
Fuente: Cuentas de don Antonio Álvarez de la Oseja. Archivo del Primer Juzgado de la Serena.							

Con las ropas ocurre, en cambio, algo diferente. Aunque en menor medida que en las alcabalas, las cuentas de Álvarez de la Oseja confirman el predominio de las ropas traídas desde afuera del espacio americano.

Copiapó era un mercado atrayente para estos artículos. En primer lugar, porque, como ya se ha dicho, muchos pasaban por esa vía al norte argentino, y, en segundo lugar, porque la región disponía de un excelente medio de pago: los metales preciosos. Había, pues, con que pagar ropas y telas de precios notablemente más altos que los de origen americano. Al respecto, las cuentas de Álvarez de la Oseja son muy claras.

Como se puede apreciar, en el Cuadro Nº 6, el oro y la plata cubrían cerca del 700/o de los medios de pago con que acudían los consumidores a comprar a un comerciante. En un intercambio que tenía mucho de trueque, se daban, pues, las condiciones para que las ropas europeas encontraran aquí un excelente medio de pago, que debe haber estimulado a los comerciantes a tratar con ellas.

Al margen de lo anterior, hay que reconocer también que esta época corresponde al momento en que se inicia la ofensiva de la industria textil europea por conquistar un mercado como el americano. En lo que a ropas se refiere, éste

(8) Testamento de don Antonio Álvarez de la Oseja, la Serena, 25 de noviembre de 1790. Archivo Nacional de Santiago, volumen 53, fojas 115-129 v. Mayores noticias sobre las actividades de Álvarez de la Oseja en éste y el volumen 54 de la misma sección; Judiciales de Copiapó, legajos 73 y 78, y, Capitanía General volúmenes 14 y 141.

Cuadro Nº 6 Medios de pagos recibidos por don Antonio Alvarez de la Oseja en Copiapó, 1780 - 1790.		
MEDIOS	EN PESOS	EN PORCENTAJES
Dinero	6.750,4	11.56
Cobre	2.619,0	4.49
Oro	16.225,0	27.80
Plata	24.530,0	42.02
Trabajo	1.904,7	3.26
Mercaderías varias	2.532,0	4.34
Sin identificar	3.811,3	6.53
TOTALES	58.372,6	100.00
Fuente: Cuentas de don Antonio Alvarez de la Oseja. Archivo del Primer Juzgado de la Serena. Expediente sin foliar.		

había quedado prácticamente a merced de la producción de los obrages cusqueños y quiteños, hasta que a comienzos del XVIII se empieza a intensificar el contrabando. Los progresos de la industria española obligaron a la corona a prestar atención a un problema que poco menos había terminado por cerrarle el mercado americano. En 1782, para citar un ejemplo, la fragata BELENSITO desembarcó en Coquimbo ropas por un valor de \$ 69.173, de los cuales apenas \$ 4.061 correspondían a telas españolas, siendo la mayoría de origen americano (9). Me parece que estas cifras son bien elocuentes.

El reglamento de Libre Comercio de 1778 intentó reparar esta situación, liberando de todos los impuestos de salida de España y del almojarifazgo en América a las manufacturas de lana, algodón, lino y cáñamo de procedencia española, durante un período de diez años. La corona empezó también a favorecer a las grandes compañías comerciales encargadas de este tráfico, entre las cuales destaca la de los Cinco Gremios Mayores de Madrid, no sólo intermediaria, sino encargada en la península del manejo de algunas fábricas reales destinadas a la producción de ropas. Por último, creo que la reforma de las Intendencias obedeció al deseo de abrirle a estas mercaderías un espacio cada vez mayor, al eliminar al corregidor, verdadero agente comercial que terminaba vendiendo lo que convenía a sus intereses y no a los de España (10).

Sin embargo, estas medidas no resolvieron el problema, pues subsistía otro que para los contemporáneos no pasó inadvertido: el asunto de los precios.

Aunque tanto en las alcabalas de 1784, como en las cuentas de Alvarez de la Oseja se aprecia un predominio de las ropas europeas y asiáticas, hay que recordar que se están manejando valores en dinero. Distinta sería la situación si midiéramos la cantidad de ropa que llegaba, o la cantidad de varas vendidas. Para tener una idea de la situación, basta decir que mientras la vara de bayeta de la tierra costaba entre 4 y 6 reales, la de Castilla oscilaba entre los 20 y 48 reales.

Los indios y la gente pobre de toda América, decía Ignacio Leguanda en 1794, se viste con ropa de la tierra. Calculaba que la consumían cerca de un millón de personas que, a razón de 10 varas cada una sumaban una cantidad que dejaba poco espacio a las ropas españolas (11). Por esto mismo, algunas autoridades veían con malos ojos a los obrages cusqueños y quiteños y con muchas ilusiones el decreto de libre comercio y la reforma de las intendencias, que vendrían a

(9) Archivo Nacional de Santiago, Contaduría Mayor, Primera Serie, volumen 4686.

(10) He tenido ocasión de comentar estos asuntos en un artículo titulado "Los Cinco Gremios Mayores de Madrid y el comercio hispanoamericano en el siglo XVIII", próximo a publicarse en la Revista Frontera de la Universidad de la Frontera de Temuco. Sobre la reforma de las Intendencias véase los trabajos de Navarro (1959), Lynch (1962) y Fisher (1981).

(11) Idea sucinta del comercio del Perú. ... por don José Ignacio Leguanda, 1794. Museo Británico, Manuscritos Egerton 771.

poner fin a una situación que tanto daño hacía a la industria española (12).

Hay, pues, motivos para suponer que se estaba tratando de acomodar el mercado americano a ciertas mercaderías -ropas principalmente-, que la industria española estaba produciendo. Después de casi dos siglos de vivir a espaldas de sus colonias, España volvía a fijar su atención en ellas. Intento tardío que lo único que consiguió fue preparar el terreno para que después penetraran los ingleses.

4.- CONCLUSIONES.

Las cifras que hasta aquí he venido manejando prueban que la minería del Norte Chico generó un mercado interior favorable para la producción americana. Los totales de los cuadros 4 y 5 lo muestran con claridad.

La existencia de este mercado interior agilizó la vida económica e integró los espacios vecinos que podían responder a sus exigencias. Sin embargo, la historia posterior de la misma región permite sostener que no fue capaz de asegurar un desarrollo de más larga duración y una integración más plena.

Para algunos se trata de un problema propio de un mercado que no pierde su calidad de "mercado colonial dependiente" (Carmagnani 1973). Para otros, de un asunto que tiene que ver con la captación de los excedentes por parte de las economías metropolitanas, en virtud de constituirse como mercados sólo porque son capaces de producir lo que se requiere fuera de su espacio (Assadourian 1982). Ambas apreciaciones no dejan de ser razonables. En el fondo, plantean dos situaciones que son vitales para entender lo que ocurrió en el siglo XVIII y buena parte del XIX.

En primer lugar, que se trata de mercados frágiles, cuya existencia depende de la capacidad que tienen de producir para el exterior. Copiapó, y el Norte Chico en general, se constituye en un mercado interior sólo porque produce metales apetecidos en los centros metropolitanos. Su condición de mercado depende, entonces, de su propia capacidad para producir estos metales, subordinando al resto de la economía a esta realidad. La minería es un verdadero enclave que arrastra con sus progresos a otros sectores económicos, pero que los hunde con la misma facilidad con que los levanta cuando deja de producir lo que requieren los mercados externos.

En segundo lugar, hay que tener en cuenta que se trata de un problema clásico en la formación del capitalismo. La sociedad capitalista se caracteriza porque la producción de los medios de producción aumenta con más rapidez que la producción de los medios de consumo. Tal cosa no acontece con el mercado que estoy examinando, pues opera fundamentalmente como mercado de bienes de consumo (véase cuadro 4 y 5). Incluso lo que produce es otro bien de consumo, metales preciosos, que van a parar, todavía, al exterior, donde favorecen una acumulación que no existe en el interior.

A estos factores habría que agregar otros que, de alguna forma, están relacionados con los anteriores. Señalaré dos.

Los márgenes de utilidad que generó la minería fueron apropiados por grupos pequeños que los destinaron a satisfacer sus aspiraciones suntuarias. Se produjo así una fuga de las utilidades hacia los centros metropolitanos, que eran justamente capaces de producir lo que deseaban los grupos rectores de la economía, ratificando la calidad de mercado colonial dependiente que la región conservó hasta muy avanzado el siglo XIX, aún cuando la Independencia podría sugerir otra cosa.

Estos grupos limitaron, además, la capacidad dinamizadora de los salarios, pues recapturaban lo que pagaban a los trabajadores por medio de la venta de mercaderías que ellos manejaban como agentes comerciales. La dependencia

(12) "La mayor utilidad que se seguirá al comercio y al Estado -decía el virrey Croix refiriéndose, por ejemplo, al decreto de libre comercio- es el golpe mortal que podrán recibir la multitud de obrages, o sean fábricas de géneros vastos y groseros que se labran tanto en Quito como en el Cuzco, Guamanga y otras muchas partes". Archivo General de Indias, Audiencia de Lima, legajo 1546.

de los empresarios de minas de los "aviadores", comerciantes en su mayoría, terminó siendo fatal para la economía regional, pues la dejó supeditada a los intereses de estos intermediarios que, por cierto, tenían más interés en el comercio que en la producción. Y, si en alguna medida mostraron preocupación por la segunda fue sólo porque tenía para ellos el valor de ser medio de pago. Eso era para Alvarez de la Oseja el cobre, el oro y la plata que recibía a cambio de las mercaderías que colocaba en Copiapó.

Algunos hombres del XVIII se dieron cuenta de esto. Por ello insistieron en soluciones que pusieran término a esta situación. La creación de bancos de avíos, bancos de rescate y el deseo de otros de diversificar la economía, no eran meras recomendaciones para impulsar el progreso, sino sugerencias para acabar con los factores que hacían imposible conseguirlo.

Cuando se estudia la economía chilena del siglo XVIII se tiene la sensación de estar analizando problemas que el país no ha sido capaz de resolver. Creo que los historiadores lo entendemos medianamente. Lo interesante sería que lo comprendieran también los economistas.

BIBLIOGRAFIA

ARCILA FARIAS, EDUARDO

1946 La Economía colonial de Venezuela. México.

1950 Comercio entre Venezuela y Mexico en los siglos XVII y XVIII. México.

ASSADOURIAN, CARLOS

1982 El sistema de la economía colonial. Lima

BIBLIOTECA NACIONAL DE SANTIAGO

1953 Censo de 1813. Santiago.

BRADING, DAVID

1975 Mineros y comerciantes en el México borbónico (1763 - 1810). Madrid.

CARMAGNANI, MARCELLO

1963 El salariado minero en Chile Colonial. Santiago.

1973 Les mécanismes de la vie économique dans une société coloniale: le Chile (1680 - 1830). Paris.

1975 Formación de un mercado compulsivo y el papel de los mercaderes: la región de Santiago de Chile (1559 - 1600). En Jahrbuch für Geschichte von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft Lateinamerikas, band 12, pp. 104 - 133.

CHIARAMONTE, JOSE CARLOS

1978 Crecimiento demográfico y relaciones de producción en la Nueva España del siglo XVIII. Seminario modos de producción y dinámica de la población. Cuernavaca, 24 - 26 de abril de 1978.

CHOCANO, MAGDALENA

1983 Circuitos comerciales y auge minero en la Sierra Central. En Allpanchis, volumen XVIII, Nº 21, pp. 3 - 26. Cusco.

FISHER, JOHN

1981 Gobierno y sociedad en el Perú Colonial: el régimen de las intendencias. Lima.

GARAVAGLIA, JUAN CARLOS

1978 Un capítulo del mercado interno colonial: el Paraguay y su región (1537 - 1682). En Novo Americana, Nº 1, pp. 11 - 55. Torino.

GONGORA, MARIO

1960 Origen de los "Inquilinos" de Chile Central. Santiago.

HERNANDEZ PALOMO, JOSE

1974 El aguardiente de caña en México (1724 - 1810). Sevilla.

LYNCH, JOHN

1962 Administración colonial española, 1782 - 1810. El sistema de Intendencias en el Virreinato del Río de la Plata. Buenos Aires.

MENDEZ, LUZ MARIA

1979 Instituciones y problemas de la minería en Chile. Santiago.

MORALES, JOAQUIN

1896 Historia del Huasco. Valparaíso.

NAVARRO, LUIS

1959 Intendencias de Indias. Sevilla.

PALOMEQUE, SILVIA

1983 Loja en el mercado interno colonial. En *Hisla*, Nº 2, pp. 33 - 45. Lima.

PINTO RODRIGUEZ, JORGE

1979 La población de la Serena en el siglo XVIII. Crecimiento y distribución en un área urbana del Chile Colonial. La Serena.

1980 La población del Norte Chico en el siglo XVIII. Coquimbo.

1981 Las minas de azogue en Punitaqui. Coquimbo

1983 La Serena colonial. Valparaíso.

RAMON, ARMANDO DE Y LARRAIN, JOSE MANUEL

1982 Orígenes de la vida económica chilena, 1659 - 1808. Santiago.

RAMOS, DEMETRIO

1966 El revisionismo económico del Capitán General de Chile don Manuel Amat y Junyent, a mediados del siglo XVIII. En *Actas y memorias del 36 Congreso Internacional de Americanistas*, pp. 505 - 520. Sevilla.

1970 Minería y comercio interprovincial en Hispanoamérica (sgs. XVI, XVII y XVIII). Valladolid.

SAYAGO, CARLOS

1874 Historia de Copiapó. Copiapó.

SILVA VARGAS, FERNANDO

1977 Comerciantes, habilitadores y mineros: una aproximación al estudio de la mentalidad empresarial en los primeros años de Chile republicano (1817 - 1840). En *Empresa Privada*, pp. 37 - 71. Santiago.

URRUTIA, JAIME

1983 De las rutas, ferias y circuitos en Huamanga. En *Allpanchis*, volumen XVIII , Nº 21, pp. 47 - 64. Cusco.

VICUÑA MACKENNA, BENJAMIN

1875 El libro de la plata. Santiago.

VILLALOBOS, SERGIO

1979 La economía de un desierto. Santiago.

FILOSOFIA Y TECNOLOGIA*

Rogelio Rodríguez Muñoz **

SUMARIO

No es exageración señalar que una de las principales características de nuestra época es el acelerado desarrollo tecnológico. Las tecnologías traen profundas consecuencias para la casi totalidad de las dimensiones de la vida humana. Se exige, pues, en el presente una meditación filosófica que se haga cargo del elemento cultural representado por las técnicas y que reflexione sobre su enorme significación y su novedosa implicación.

Esta tarea intelectual se torna aún más urgente en un momento en que surge, desde las obras de una variedad de autores contemporáneos, una argumentación que alcanza su persuasividad y que formula como una de sus proposiciones centrales, la idea de un determinismo tecnológico del pensamiento. Esta argumentación resulta, en consecuencia, un verdadero desafío a la reflexión filosófica que, frente a ella, se ve en la necesidad de remozar sus categorías y salir de la situación de desfase en que se encuentra respecto de muchas investigaciones científicas actuales.

Nuestra ponencia consiste -en la medida en que el espacio lo ha permitido- en la exposición y comentario de esta argumentación sobre la determinación tecnológica del pensamiento, en mostrar lo que implica para la naturaleza, sentido y destino de la filosofía y en el planteamiento de algunos alcances que, desde la filosofía, pueden hacerse a esta concepción contemporánea.

Queremos contribuir con ella a empujar en la dirección de una filosofía de la tecnología, adecuada a los espacios sociales y culturales del presente. Tenemos la convicción de que un esfuerzo reflexivo de esta índole se muestra como una tarea urgente, instructiva y atrayente como una demanda ineludible para la conciencia intelectual de nuestro tiempo.

Queremos, en esta ocasión, exponer y comentar una argumentación contemporánea que, en líneas gruesas, dice así: "Los modos de pensamiento -las representaciones intelectuales mediante las cuales el hombre se concibe a sí mismo y a su entorno- son consecuencia o resultado del surgimiento y desarrollo de las tecnologías". Este argumento surge en nuestros días, implícito o explícito, desde las obras de una variedad de autores contemporáneos, por lo que se torna merecedor de una seria consideración. Aún cuando los autores que asumen este argumento no son, en general, propiamente filósofos (a algunos se los considera como tales en el ámbito de la intelectualidad mundial, pero ellos mismos rechazan esta calificación), no puede dudarse -como trataremos de mostrar- de la significancia que sus ideas revisten y de las implicaciones que desatan respecto de la naturaleza, del sentido y del destino de la filosofía.

La tesis que nos ocupa, por cierto, es un aspecto de una argumentación más completa que la comprende. En su forma global, esta concepción sostiene que las tecnologías estructuran y modelan el todo de las culturas humanas, las formas de relación, valoración, organización y conducta del hombre. Resulta legítimo, pues, calificar a este argumento como la formulación de un nuevo determinismo: el determinismo tecnológico.

En la historia de las ideas se conocen variadas posturas deterministas, las que han adoptado la forma de vastas teorías explicativas del hombre, el mundo y la historia. La tesis central en todas ellas es que condiciones, fuerzas o realidades externas al hombre sobrepasan y trascienden su agencia en la creación de sus propias realizaciones. Por ejemplo, se ha tendido a comprender al hombre y su entorno a través de la dialéctica de los modos de producción (Marx) o a través del con-

* Ponencia presentada en las Primeras Jornadas de FILOSOFIA de la UFRO (octubre 84).

** Licenciado en FILOSOFIA Profesor Instituto Profesional STGO.

flicto psíquico entre el principio del placer y el principio de la realidad (Freud). También, a través de la programación genética o "biogramática" (Lorenz, Morris, Fox, Tiger) o del ambiente (Skinner). El principio de este nuevo enfoque determinista es, básicamente, el mismo: el hombre y su mundo aparecen aquí como las creaturas, el producto o el resultado de la aparición, el choque y el despliegue de las tecnologías. Esta nueva expresión de determinismo -el determinismo tecnológico- puede considerarse como una tendencia que emerge con fuerza y persuasividad en las reflexiones intelectuales de nuestra época.

Nos interesa en este momento -como ya decíamos- revisar lo que es una instancia o especificación de esta postura: la idea de una determinación tecnológica de nuestros estilos de pensamiento. Se sostiene que nuestros modos de aprehensión y comprensión de la realidad se han visto siempre afectados por la irrupción y el desarrollo de las tecnologías, llegando a veces -por obra de ciertas técnicas- a transformar completamente su fisonomía. Actualmente, se afirma también, está ocurriendo nuevamente un cambio en las formas de pensar, exigido por la creación y proliferación de tecnologías eléctricas y electrónicas.

Demos lugar -esquemáticamente por cuestión de espacio- a esta idea de un determinismo tecnológico del pensamiento, señalando, en primer lugar, lo que autores como Harold Innis y Marshall McLuhan nos dicen que ocurre con las tecnologías del alfabeto y la imprenta cuando entran en colisión con las antiguas culturas orales. La manera tribal, sintética, inclusiva, implicativa, inmediata, concreta, mítica, de sentir y pensar el mundo es abandonada y sustituida por el modo abstracto, neutral, uniforme, uniorientado, causalista y fragmentado de aprehensión y comprensión de la realidad. Este estilo de pensamiento que han establecido las tecnologías letradas se puede denominar "pensamiento lineal". La irrupción y prevalencia, en Occidente, de las tecnologías letradas (el alfabeto fonético, primero, y la imprenta, después), extendiendo el ojo por sobre los demás sentidos, han tenido por efecto dar a la visión -sentido lineal por excelencia- una primacía cognoscitiva absoluta. Los contenidos del mundo, la realidad o la experiencia (como quiera llamársele) adquirieron, a través de las técnicas letradas, la forma lógica, secuencial, concatenada, así como un líquido adquiere en un recipiente la forma cilíndrica. La mente, extendida a través de la visión en la técnica letrada, ha aprehendido los contenidos en esta modalidad lineal; finalmente, los hábitos mentales no han podido sino comprender y representarse lo real de manera lineal. Tres mil años de lectura y escritura alfabética nos han conformado una representación de la realidad afín con los patrones de la fragmentación, la serialidad lógica y la unidimensionalidad. Estos patrones han servido como coordenadas para entender y evaluar todo hecho de la experiencia. Dicho de una vez: durante largos siglos -los siglos que las tecnologías letradas mantuvieron una vigencia indiscutida- los standards lineales han parecido ser los únicos capaces de aprehender tanto la verdad como la realidad.

Se puede, desde aquí, tener una base de explicación para muchos significativos momentos de la historia del pensamiento occidental. Por ejemplo -y considerando lo que se sostiene acerca del reinado exclusivo de la visión en el ámbito cognoscitivo-, nociones como las de 'claridad', 'distinción', 'patencia', 'iluminismo', 'evidencia', 'lucidez' y otras de igual índole (encontradas por doquier en los textos de los grandes maestros), que se han señalado como expresión de los valores a que tiende el pensamiento en orden a coger con eficacia las claves de la realidad, no serían sino el reflejo ostensible del predominio visual en la extensión de la mente y la proyección de las demandas del ojo a los hábitos de reflexión.

El pensamiento occidental, por otra parte, ha hecho de las categorías dicotómicas sus creaturas predilectas, convirtiéndose en ese "entendimiento reflexivo" de que habla Hegel, "que abstrae y que por tanto separa e insiste en sus separaciones". La fragmentación y la abstracción, por ejemplo, están a la base de la concepción difundida de las facultades del espíritu como opuestos tajantes: pensamiento -sensibilidad, discurso- intuición, intelecto -voluntad, sentimiento -razón. Para no hablar del conjunto de distinciones, separaciones, antítesis, de que

está llena la filosofía: esencia y existencia, sustancia y accidente, materia y espíritu, apariencia y realidad, libertad y necesidad, y etc., etc. Modelado por tecnologías letradas que han impuesto los ambientes de la abstracción y la fragmentariedad, el pensamiento occidental está determinado a hacer prevalecer los hábitos antitéticos, dicotómicos, en sus representaciones de la realidad.

La imagen platónica del pensamiento como un diálogo del alma consigo misma -en los comienzos mismos de la filosofía occidental- puede entenderse como nada más que la transposición infundada y literaria de los ambientes orales a los espacios alfabéticos. Asimismo, las connotaciones de la experiencia verdadera que Platón describe en términos de 'diafanidad' y 'luminosidad' -en su célebre alegoría de la caverna- no sería más que una transposición conceptual de las demandas de las técnicas alfabéticas que, ya en su tiempo, habían comenzado a extender los dominios del ambiente visual.

También, las doctrinas del análisis que encontramos en pensadores de la modernidad, tales como Descartes o Leibniz, pueden reducirse a las exigencias de los ambientes instalados por las tecnologías letradas: la idea de fragmentar una totalidad en sus elementos simples para entenderla mejor es el resultado especulativo del simple hecho de presentar el mensaje verbal graficado en palabras separadas que se resuelven en sílabas que, a su vez, pueden todavía resolverse en elementos más simples, las vocales y las consonantes.

Las "largas cadenas de razones" de Descartes son una buena certificación de la linealidad impuesta por la tipografía. El saber se construye 'paso a paso' desde primeros principios o fundamentos, a través de secuencias lógicas uniorientadas, hasta el edificio completo, coherente y firme de la ciencia. Este orden lineal, fundamentalista, discursivo, garantiza la claridad, la distinción, la evidencia, la verdad rigurosa. Ahora bien, la búsqueda cartesiana de la composición lógica del saber, el afán intelectual de la conexión explícita entre antecedente y consecuente, el tránsito cuidadoso desde los principios firmes al sistema entero de la ciencia, la visión del conocimiento como un edificio que debe levantarse ladrillo a ladrillo desde los cimientos, la convicción manifiesta de que tal modo reflexivo es el único capaz de aprehender la realidad con absoluta certeza, la convicción, por lo tanto, de que la naturaleza de lo real no se aparta de los cánones lineales (es decir, seriados, concatenados, lógicos), en suma, lo que se conoce como 'el método cartesiano para acceder a la verdad' no puede extrañar ni maravillar más de la cuenta desde que las tecnologías alfabéticas y mecánicas, irrumpiendo con su dinámica y sus exigencias, han impuesto al pensamiento la forma de la línea, el orden secuencial, la vertebración lógica. La consideración del pensamiento discursivo como expresión fiel de la realidad es resultado del ambiente letrado; de allí que las imágenes y figuras relativas al desarrollo del pensamiento, en esta época de fuerte predominio alfabético y tipográfico, apunten explícitamente a la linealidad: además de las "cadenas de razones" de Descartes ilustran esto, por ejemplo, el "orden de las ideas" de Spinoza y el "orden geométrico" de Pascal.

La concepción tradicional de la ciencia como un orden de nociones en que unas son primitivas y otras derivadas, resulta ser también una implicación de las tecnologías letradas. Asimismo, lo es la idea de causalidad, de secuencia causal de los fenómenos de la naturaleza. Hume, como se sabe, ha rechazado la conexión causal como algo necesario: la mera reiteración asociadora de los fenómenos los hace aparecer ante la mente como necesaria y lógicamente ligados en términos de causa y efecto. El argumento determinista que nos ocupa va más allá de la tesis de Hume: al tiempo que respalda el rechazo de la causalidad como algo necesario, rechaza la tesis psicologista del filósofo y sostiene que nuestra explicación por causas se debe al hecho simple y rotundo de que, al recurrir a las técnicas alfabéticas para exponer nuestro pensamiento, expresamos una cosa primero, otra después y así adelante en sucesión.

Otros efectos del determinismo alfabético y tipográfico en concepciones y doctrinas pueden encontrarse, también, en la percepción del tiempo como sucesión (en vez de simultaneidad), en la concepción mecanicista de la ciencia (co-

relato de la concepción mecanicista de la naturaleza), en las doctrinas lineales de la historia, en la idea de un progreso infinito de la humanidad, en la representación de la vida humana como un camino desde un punto de partida, pasando por estaciones intermedias, hasta el final inexorable, en la concepción de la política como la materialización firme y coherente de los principios establecidos en los programas y manifiestos, en la visión del mundo como un gran libro que revela sus arcanos si se hojean las páginas adecuadas.

Queremos decir, en este punto, que las tecnologías de comunicación son las que -en esta argumentación contemporánea que revisamos- aparecen como las más determinantes para las formas de pensar. Pero no son las únicas. Podríamos (pero no lo vamos a hacer aquí) mostrar que otros instrumentos y técnicas se consideran también provocadores de importantes consecuencias epistemológicas o filosóficas, que además de las técnicas de comunicación hay autores que señalan al dinero, a las técnicas del vidrio y del cristal o a la pólvora como instalando y promoviendo por sí mismo nuevas formas de apropiación intelectual. Desde la perspectiva de la "lógica" del dinero, por ejemplo, se intenta explicar la pregunta presocrática sobre el principio simple e idéntico que opera bajo la diversidad de los fenómenos naturales. Y -mencionémoslo sólo al pasar- autores como Lewis Mumford consideran que la artillería no sólo arrancó de raíz la base material de la sociedad medieval, sino que contribuyó además en gran medida al establecimiento del pensamiento filosófico moderno.

La tesis que examinamos afirma que, desde la irrupción de las tecnologías eléctricas y electrónicas, ha comenzado una obra de demolición implacable de los espacios alfabéticos y mecánicos, exigiéndose y poniéndose en existencia otros, correspondientes a los nuevos medios. En este embate destructor contra los patrones lineales de comprensión, valoración y orientación, las técnicas de comunicación - telégrafos, radio, cine, TV, teletipo, computadora, cerebros electrónicos, etc.- se revelan como las principales responsables. Liberando contenidos con una velocidad, frecuencia, cantidad y presión nunca antes soñadas, los nuevos medios traen por los suelos el modo de presentación tradicional de la realidad -continuo, seriado, lógico, unidimensional- provocando el quiebre de las formas lineales de la racionalidad. En los actuales niveles de cantidad y circulación de información, los contenidos no pueden disponerse en series coherentes y uniorientadas (al modo de los libros o los discursos), no pueden concatenarse de acuerdo a patrones lógicos. La presión de la avalancha de contenidos es ya todo un impacto para los hábitos tradicionales de pensamiento, pero no es éste sólo un asunto de cantidad. A ello debe sumarse esta nueva dimensión en que son impactadas las estructuras habituales de la racionalidad: el levantamiento, por parte de las nuevas tecnologías, de lo que podría llamarse 'el ámbito de la inconsistencia', esto es, la yuxtaposición de coexistencia de lo dispar, lo opuesto, lo contradictorio, lo incompatible, como el espacio mismo en que debe desplegarse el pensamiento en orden a aprehender eficazmente la realidad que se presenta. Se exige así la puesta en práctica o el desarrollo de una nueva mentalidad, que comprenda ya no linealmente sino a través de un patrón multidimensional o de aglutinamiento. Los medios actuales de comunicación, en suma, despliegan los contenidos en mosaico; ello empuja a la mente al nivel del mosaico para su aprehensión.

Esta tesis recoge certificación de ámbitos variados. El nivel actual de conciencia y aprehensión de los hechos políticos, sociales, ideológicos, es un fenómeno al que recurre sin cesar. Los signos del colapso de las formas lógicas de pensamiento, en tal nivel, pueden medirse de muchas maneras en los nuevos espacios de lucidez que desatan los MASS-MEDIA. Los comentaristas políticos compiten seriamente en lucidez, ambivalencia literaria y exhibicionismo maquiavélico. Y lo mismo ocurre, por supuesto (pero aún más dramáticamente) con los políticos mismos. Las ideologías proclaman, entusiasta y explícitamente, el oportunismo, el cálculo y la duplicidad en sus mismos manifiestos. Las revistas, los periódicos, el cine y la TV no dejan de exponer, día a día, los secretos, la maquinaria, el doble fondo de los servicios de inteligencia, las agencias de espionaje, los documentos de

Estado, la burocracia gubernamental, la diplomacia, la estrategia militar, en fin, el aparato entero de la vigilancia y la acción de los centros del poder. Todos estos contenidos, que bombardean sin cesar al hombre de nuestro tiempo, implican y exigen la conformación de una mentalidad -alejada de los cánones lógicos, unilineales, tradicionales- que le sea adecuada.

También la carrera armamentista nuclear -desde los años 60 hasta nuestros días- despliega, por su naturaleza misma, patrones nuevos y diferentes para las estrategias políticas, diplomáticas y militares, que tienen el efecto de avasallar las maneras clásicas del razonamiento. Un vistazo a los escritos de un Kissinger, un McNamara o un Brzezinski puede bastar para comprobar que, por comparación, los cánones tradicionales del análisis social, político y ético se han convertido en pobres representaciones sin sentido.

Manifestaciones de la nueva mentalidad exigida por las nuevas tecnologías pueden encontrarse también en las actuales investigaciones científicas. Los enfoques científicos, los métodos, el modo de abordar la investigación de los objetos, todo ello expresa -se afirma- la prevalencia de una determinada concepción sobre esa realidad investigada. De manera que, si se identifica la realidad con la linealidad (como ocurre en los ambientes letrados) resulta natural que los métodos de investigación sean lineales. Así, el análisis (fragmentación, abstracción) constituyen, en los espacios alfabéticos y mecánicos, un método de aceptada y extendida utilización en el proceder de las ciencias. La eliminación de tales espacios por las tecnologías eléctricas ha de traer, entonces, junto con una nueva concepción de la realidad, nuevos estilos intelectuales de investigación, puesto que se transforman los hábitos mentales enteramente.

Es aquí, entonces, donde algunas radicales modificaciones acaecidas en el procedimiento científico contemporáneo sirven de apoyo al argumento determinista que nos ocupa. Porque el análisis, en la actualidad, no tiene ya la prevalencia del pasado y comienzan a establecerse nuevas perspectivas de exploración y tratamiento de la realidad. Estas perspectivas -para decirlo muy resumidamente- dejan de lado el método de abstracción de los objetivos de la viva unidad en que se encuentran y de su fragmentación en elementos simples, adoptando en su lugar concepciones sintéticas, totalizadoras, 'organísmicas' o de 'sistema'.

Sea que consideremos la literatura o la poesía, que apreciemos la pintura o la música, que veamos cine o televisión, cada vez percibimos más signos de lo que podríamos llamar el colapso de la linealidad, el abandono sistemático de la coherencia y la continuidad lógica. Manifestaciones artísticas contemporáneas como el collage, el happening, el arte pop y la música beat -que estarían mostrando una sensibilidad modelada por los espacios electrónicos- parecen ser el opuesto exacto de la disciplina y la racionalidad lineal. En literatura, el sobrepasamiento de los estrechos límites de la linealidad -el tiempo uniorientado, los episodios conectados, la historia unifacética, etc.- se revela nítidamente; en esta importante forma en que se coge y se representa la realidad, entonces, se ensaya cada vez con más acierto y propiedad estos nuevos niveles en que hacen explosión las nociones de compatibilidad, continuidad, consistencia.

Podemos terminar la exposición del argumento (con esto no pretendemos haber agotado las manifestaciones en que recoge apoyo y certificación) señalando la apertura explícita, decidida y entusiasta de la juventud y de los sectores intelectuales de Occidente, en los últimos tiempos, a las doctrinas y filosofías orientales (taoísmo, hinduismo, budismo zen) como un signo sensible del abandono de las tradicionales formas de pensamiento.

Aquí, pues, se cambia de perspectiva y, en vez de enfatizar la nueva mentalidad que adviene (mentalidad multilineal, pensamiento mosaico, o como quiera llamársele), se enfatiza el descrédito en que han caído los estilos lógicos, discursivos y analíticos de reflexión. En efecto, doctrinas como el budismo zen -expuestas por autores como Suzuki, Watts, Humphreys- constituyen una fuerte crítica del pensamiento lógico, silogístico, y el estudio y aceptación que Occidente hace de ellas es un fenómeno que sólo puede tener existencia en un ambiente

en que ya no se sea militante absoluto en el cánón racionalista unidimensional, un ambiente en que los defectos de la linealidad queden a la vista, un ambiente en fin como el que han instalado y siguen instalando las tecnologías electrónicas. Cuando las viejas formas lógicas se tornan inadecuadas para comprender las nuevas realidades, tienen lugar la búsqueda de nuevos caminos para la sensibilidad y el intelecto, el tanteo de nuevas experiencias mentales, la mirada que se vuelve a formas y valores culturales diferentes. El budismo, el taoísmo, el zen, atraen la atención, principalmente, como sustitutos eventuales para las ya no afectivas maneras lógicas de comprensión.

Como puede apreciarse sin mucho esfuerzo, el argumento determinista que hemos expuesto implica un profundo cuestionamiento de la filosofía en sus mismas raíces. Sostener la determinación tecnológica del pensamiento es la liquidación misma de toda afirmación sobre la naturaleza autónoma de la reflexión, sobre el carácter libre y espontáneo del pensamiento. Enmarcada, entonces, dentro de los márgenes que las tecnologías imperantes en una época le trazan, la filosofía pierde esa independencia intelectual y reduce esa capacidad esclarecedora que se supone son sus fundamentos.

Pero no sólo eso. Si se otorga a la lógica (sus valores y exigencias) una existencia condicionada por los ambientes letrados; si se piensa, asimismo, que el discursivismo, el análisis, la coherencia de las ideas, son las demandas esenciales de la meditación filosófica, los STANDARDS en torno a los cuales se ha vertebrado de punta a cabo la filosofía en Occidente, no resulta difícil concluir de ello que lo que conocemos como filosofía adquiere sentido y tiene función solamente en los ambientes alfabéticos y mecánicos. Además, por supuesto, de que la filosofía aparece así como un resultado natural de tales ambientes.

Si se sostiene, por otra parte, que los medios eléctricos eliminan los espacios de la linealidad y el discursivismo, desquiciando las estrechas series conceptuales, haciendo estallar las "cadenas de razones", imponiendo la dimensión diferente del mosaico, la pregunta por el destino de la filosofía se torna relevante: ¿Estamos presenciando el fin de la filosofía? ¿O tiene lugar en la nueva mentalidad que desarrollan los ambientes electrónicos?

McLuhan, el exponente más importante y audaz del determinismo tecnológico, señala que la filosofía tiene lugar en los nuevos espacios tecnológicos, pero que si quiere decir una palabra seria, efectiva, con sentido, sobre la realidad debe "ajustar sus términos con la nueva estructura de la edad eléctrica", es decir, en palabras llanas: la filosofía está exigida de sufrir un cambio, no de grado, sino de naturaleza.

Pero, claro, desde la filosofía, ahora, hay también cuestiones legítimas de plantear a este argumento determinista, con vistas a percibir con más perspectiva y seriedad su alcance. Aun cuando esta doctrina determinista suponga a la filosofía un pensamiento cada vez menos vigente y adecuado en los nuevos ambientes, no puede eximirse de un examen intelectual de algunos de sus planteamientos y pretensiones.

Y aquí -entre otras que obviamente también surgen- dos son las cuestiones que queremos plantear, puesto que las consideraciones entre las principales. Está, en primer lugar, el asunto mismo del determinismo. Este argumento contemporáneo -como todas las formas especulativas de determinismo conocidas- se enfrenta al dilema de la percepción y explicación del determinismo sin salir por ello, de alguna manera, del círculo de la determinación. Se sostiene que las formas mentales resultan ser función de condiciones tecnológicas y, en verdad, de una manera tan completa que no hay lugar ninguno para la conciencia humana respecto de su naturaleza derivativa y dependiente. Si esto es así, ¿cómo puede el pensamiento, sin ir más allá de la maquinaria de su determinación, percibir, comprender, explicar tal maquinaria?

Autores como McLuhan e Innis ofrecen la respuesta de que es posible aprehender los efectos reales y concretos del determinismo tecnológico a través de la confrontación entre diferentes tecnologías; de que se puede percibir un ambien-

te tecnológico desde la perspectiva de nuevas y distintas tecnologías. Pero aún así no hay forma de captar el determinismo total. Tal condición debe meramente postularse. O debemos, subrepticamente, aceptar alguna muy especial capacidad en ciertos especiales autores para experimentar el determinismo completo de sus, y nuestras, maneras de percibir y comprender.

El segundo punto que, en esta ocasión, queremos objetar de este planteamiento determinista, es el siguiente: según esta tesis, todo parece indicar que las críticas al pensamiento lineal, discursivo, fundamentalista, han surgido solamente ahora, en esta fase de la historia del pensamiento (y que concuerda con la fase electrónica de la historia de la tecnología). Un rápido vistazo a la historia de las ideas muestra, sin embargo, que -sin que importen las categorías usadas- existieron también anteriormente denuncias, rechazos y se plantearon alternativas intelectuales al pensamiento lineal. Y esto, en el mismo ambiente instalado por la escritura y la imprenta. De manera que, aunque se acepte que estas tecnologías impusieron sus demandas alfabéticas en el pensamiento, debe reconocerse que no lo hicieron erradicando totalmente otras tentativas de aprehensión y comprensión de la experiencia en términos no-lineales. Las tecnologías letradas -tal vez sería mejor decir entonces- colocaron un énfasis tremendo en el racionalismo lineal, pero ya en el tiempo de su establecimiento, desarrollo y vigencia, no dejaron de surgir cuestionamientos de tal estilo de reflexión y búsquedas afanosas en pos de su superación.

Piénsese, por ejemplo, en la empresa hegeliana. La dialéctica ha pretendido ser la lógica misma de la contradicción, la resolución dinámica de los opuestos en círculos más amplios de la realidad. Pero no sólo a Hegel puede mencionarse. Podemos ir todavía mucho más atrás y exhibir la visión profunda contenida en el uso de la noción de ISOLOGIA por los escépticos griegos (como Sexto Empírico, por ejemplo): la situación extrema donde los argumentos en pro y en contra igualan su peso lógico y, en consecuencia, se equilibran. Por este equilibrio sobreviene la duda y, por la duda, la suspensión del juicio. Y retrocediendo aún más, encontramos en el SOFISTA de Platón (para no hablar de Heráclito) otra certificación de que la dialéctica, como un método de combinación e identificación de nociones contradictorias, fue ensayada desde los comienzos del pensamiento occidental.

Resulta pues, equívoco y pretencioso sostener que las tecnologías eléctricas ponen al hombre por primera vez en una ruta mental diferente a la del modo lógico, seriado, unidimensional de comprensión de la realidad. La historia del pensamiento racional no ha sido la historia de una única y monótona forma adoptada por la reflexión.

Con todo, el argumento determinista que hemos examinado contribuye a poner a la vista un aspecto de veras decidor e importante para la filosofía: se requiere un avance, un impulso, un empuje de esta disciplina. Durante mucho tiempo anduvo de la mano de la ciencia, en cuanto a vigencia, vigor y percepción de la realidad; pero luego ha retrasado el paso y, en consecuencia, ha descuidado su reflexión sobre las condiciones actuales del hombre y su entorno y, también, su relación con los resultados de las investigaciones científicas contemporáneas.

La tesis que nos ha ocupado pone en el tapete una de las principales características de nuestro mundo, las tecnologías, y empuja a la meditación intelectual a considerar sus impactos culturales. Se ha creído, al parecer, que el asunto de las técnicas era algo poco digno de atraer la atención de los filósofos. Cuando se las ha considerado, ha sido o como un mero auxiliar de la ciencia o en relación con el aspecto ético de la vida humana (sin entrar, por cierto, en mayores detalles y descalificaciones prejuiciosamente desde un comienzo). He aquí, no obstante, que el fenómeno tecnológico se muestra actualmente en toda su dimensión (no como un puro auxiliar, no como una mera ocasión de otras cosas que son las que cuentan) y exige una filosofía que lo comprenda específica y cabalmente.

El argumento de la determinación tecnológica del pensamiento puede mostrarse pretencioso y objetable en muchos aspectos, pero tiene sin embargo

otros que son valiosos: desafía a la filosofía, la aguijonea, la critica y la obliga a mirarse a sí misma y a reconocer esa situación de desfase con las revoluciones científica y tecnológica en que se ha colocado. Obliga este argumento a tomar en cuenta el elemento cultural representado por las técnicas, a reflexionar sobre su enorme significado y su novedosa implicación. Exige una consideración filosófica de las tecnologías electrónicas, las que sin duda traen consecuencias importantes para el pensamiento y la vida de los hombres con todo el detalle y la velocidad que implican. Empuja, en suma, en la dirección de una FILOSOFIA DE LA TECNOLOGIA adecuada a nuestra era, de una meditación intelectual dedicada a realizar un serio y necesario balance de los efectos sociales, culturales y epistemológicos de las técnicas, y del grado y la ocasión de determinismo que éstas suponen para el hombre y su mundo, en general, y para el pensamiento, en particular.

LA LENGUA PASCUENSE O VANANGA RAPANUI

Mario Bernales Lillo *

SUMARIO

En este estudio el autor nos da a conocer en forma conjunta y siguiendo un orden cronológico, los trabajos más relevantes conocidos sobre la lengua pascuense. Cada trabajo ha sido comentado en forma breve.

En primer lugar, se entregan los antecedentes históricos donde se ha desarrollado esta lengua y, en segundo lugar, los antecedentes lingüísticos que representan el objetivo mismo del trabajo.

ANTECEDENTES HISTORICOS.

En este trabajo daremos a conocer la información de carácter lingüístico que hemos logrado reunir sobre el VANANGA RAPANUI desde 1781 hasta 1985. El año 1781, corresponde a la primera recolección de léxico y, 1985 a la fecha en que aparece un estudio fonológico más profundo de esta lengua. Sobre estos aspectos hablaremos más adelante.

En cuanto a la situación geográfica de la Isla de Pascua, región donde se habla la lengua a la cual nos referimos en el párrafo anterior, diremos que está ubicada frente al puerto de Caldera a una distancia de 3.600 millas de Valparaíso y a 3.800 millas de Tahiti entre los 27° 0,9' de latitud sur y 109° 20' de longitud oeste. Pertenece a la V Región del país, Valparaíso. Posee una forma de triángulo isósceles y su superficie es de 180 Kms².

El nombre más común usado por los autores americanos y europeos es el de Isla de Pascua, nombre que se atribuye al descubridor Jakob Roggeveen, en honor al día del descubrimiento - 6 de abril de 1722 - en que se celebra la Pascua de Resurrección.

También la conocemos por San Carlos III o simplemente San Carlos, luego de la toma de posesión por parte de Felipe González de Haedo en 1770 en nombre del Rey de España Carlos III.

Otros nombres de la Isla son TEAPI, VAI HU, HITITEAIRANGI, MATAKITERANGI y entre los más conocidos TE PITO TE HENUA 'el ombligo de la tierra' y RAPANUI, denominación que los antiguos pascuenses daban a la Isla, recordando con esta voz a sus antepasados que habrían venido de una isla de Oceanía llamada RAPA. En efecto, la isla existe y actualmente se le conoce como RAPAITI 'pequeña rapa'. RAPANUI sería un recuerdo de RAPAITE. En relación con esta última voz, Fuentes sostiene que es el nombre dado a la Isla de Pascua en la mitad del siglo XIX, por los navegantes procedentes de Tahiti (1). Su etimología no sería pascuense, y si así fuera, su traducción sería 'brillo grande'. Posiblemente la palabra sea tahitiana, y en ese caso se traduciría por 'piedra grande'. Al menos, en tahitiano, rapa significa 'piedra plana'. También tiene un paralelo con PAPA-NUI, de PAPA, tierra en neo-zelandés, y piedra plana, o superficie plana en tahitiano. Sin duda, se alude a la poca altura que tiene Pascua sobre el nivel del mar, en comparación con la Isla de Tahiti, o con las islas vecinas, que tienen grandes elevaciones sobre el mar. Por lo menos, termina afirmando Fuentes en su diccionario, que es la voz preferida de los isleños para referirse a su isla (2). A esa isla turística para nosotros, con MOAI enigmáticos y tablas o tabletas escritas en caracteres desconocidos que hasta hoy continúan ofreciendo un ambiente misterioso para la lingüística y para las otras ciencias.

* Profesor de Castellano
Magister en Lingüística
Profesor Departamento de Lenguas y Literatura.

1. Fuentes, Dicc. . . , p. 309

2. Fuentes, ob. cit., p. 309

Respecto a su descubrimiento y principales exploradores, estamos en condiciones de sostener que son varias las naciones que se han disputado el honor de tener entre sus hijos al descubridor de la Isla de Pascua, a partir de la segunda mitad del siglo XVI. Por lo menos, así lo señala la historia, sin embargo existe el consentimiento que el verdadero descubridor fue el navegante holandés Roggeveen en 1772.

Mucho más tarde, en 1858 llega el primer barco chileno, la fragata Colo-Colo. Después, en 1870 arribó la corbeta chilena O'Higgins con la misión de describir la isla en sus aspectos hidrográfico, geológico, botánico, zoológico e histórico. Y sólo en 1888 el capitán Policarpo Toro, al mando del transporte chileno "Angamos", adquirió para el gobierno de Chile dicho territorio - 9 de setiembre de 1888 - y tomó solemne posesión de su soberanía a nombre del gobierno de la República de Chile.

En cuanto al origen del pueblo pascuense hay que remontarse a sus leyendas y tradiciones debido a la falta de documentos y monumentos fechados. Los testimonios que más manejan los investigadores son los trabajos realizados por el padre Sebastián Englert, quien permaneció por más de 30 años en la Isla, recopilando y estudiando distintos aspectos relacionados con su origen. Al mismo tiempo que desarrollaba su labor evangelizadora (3).

Sobre su organización social, diremos que poseían una estructura social en cuya cúspide estaban los 'reyes de la tierra': ARIQUE HENUA, seguidos por los ARIQUI 'quienes gozaban de alto rango social'. Existían, de acuerdo con estos antecedentes, tribus principales y tribus menores. De esta separación en tribus y familias se piensa que surgió el cariño y arraigo por la tierra de parte del isleño. El arraigo en la zona de dominio de su clan era tan fuerte que allí querían morir y ser sepultados, ya fuera en una cueva o en los monumentos funerarios con nichos para sepultar los esqueletos.

Respecto de su religión existen varias versiones. Los primeros misioneros católicos que llegaron a la Isla en 1864, advirtieron que los isleños tenían sus propias ceremonias y dioses, hasta el punto que a ellos les parecían acciones y creencias paganas privadas de seriedad y honor. Por esta razón, con el andar del tiempo los misioneros católicos se las arreglaron para demostrar esta decadencia e incorporar a los isleños a la fe católica, utilizando las propias creencias de los pascuenses. Fue así, como entre los dioses y diosas de su mitología pascuense reconocían uno que entre ellos denominaban el gran Dios y afirmaban que era superior a todos los otros, su nombre era MAKE MAKE. De este modo, realizando una equivalencia, MAKE MAKE correspondería al Dios Supremo del Cristianismo.

Otra ceremonia importante era la del TANGATA MANU, que consistía en nombrar anualmente al hombre pájaro o jefe militar de la Isla, después de someter a los postulantes a una prueba muy singular relacionada con la captura del primer huevo puesto por una golondrina de mar en el islote MOTO NUI (4).

ANTECEDENTES LINGÜÍSTICOS.

Los antecedentes de carácter lingüístico que conocemos del VANANGA RAPANUI son posteriores al descubrimiento de la Isla y básicamente se trata de recolecciones de vocabularios hechos por los primeros visitantes. La mayor parte de estas anotaciones aparecen como capítulos incluidos en obras de corte general, ya sean éstas, crónicas de viajes, informes científicos u otras observaciones sobre este territorio. El interés que despertó la lengua pascuense desde los primeros tiempos, aparece reflejado en la larga lista de publicaciones que sobre ella existen. A modo de síntesis, presentaremos aquí las que a nuestro juicio resultan más interesantes conforme con los objetivos del trabajo.

En 1781, el naturalista alemán Johann Forster da a conocer sus prime-

3. S. Englert, Diccionario Rapanui-Español. Santiago de Chile, 1938,

4. Mayores antecedentes en la obra de S. Englert y en el trabajo de A. Guerra y D. Lagos, Cultura. . ., p. 69 y ss.

ras notas sobre el vocabulario recopilado en la Isla; más tarde, en 1783, Rudolf Philippi publica en los ANALES DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE un estudio comparativo del vocabulario pascuense; luego, Geiseler, en 1883, amplía la lista de términos a 84 voces; la obra de William Thomson "Te Pito Te Henua or Easter Island", en 1891, y su larga lista de vocabulario que alcanza a 467 palabras resulta ser otro aporte importante para el conocimiento de esta lengua; destacable es también el trabajo de Hipólito Roussel, en 1908, "Vocabulaire de la Langue de L'Ile de Pâques ou Rapanui", conocido, además, por la uniformidad de la ortografía utilizada; finalmente, citamos el aporte de Edgardo Martínez, en 1913; el de Félix Jaffuel, en 1917; y la obra MIS VIAJES A PASCUA del R. P. Bienvenido de Estella, publicada en 1921. (5)

De los trabajos lingüísticos más importantes realizados a comienzo de siglo está el de Sebastián Englert. Su DICCIONARIO RAPANUI-ESPAÑOL fue publicado en 1938. Esta obra fue redactada en la Isla de Pascua y como aporte lexicográfico constituyó durante mucho tiempo el trabajo mas completo escrito sobre el pascuense.

En el Prólogo, afirma su autor, que se trata de un diccionario confeccionado con las voces del idioma rapanui, encontradas durante un año de estudios en la Isla. Un diccionario más acabado sobre esta lengua, sostiene su autor, es posible recopilando el material por varios años, sobre todo, si se pretende recopilar todas las voces y expresiones, los cuentos, tradiciones y fábulas para estudiar el uso y la vigencia del vocabulario. También se queja, respecto de los errores en que han caído algunos autores al interpretar el significado de algunas palabras en forma elástica y errónea. Entre los autores citados, encontramos a P. Roussel y P. Bienvenido de Estella.

Finalmente reconoce que el trabajo ha sido difícil, debido a la mezcla del lenguaje actual de los nativos con voces del tahitiano y al conocimiento limitado que los nativos tienen del castellano. Para ilustrar mejor el significado y el uso de las voces, ha creído oportuno acompañarlas con ejemplos prácticos tomados del lenguaje común. Otro aspecto destacable de esta obra es el capítulo dedicado a la fonética rapanui, donde se intenta describir los sonidos vocálicos y consonánticos. Aunque las observaciones no están hechas con un criterio estrictamente fonético aportan bastantes detalles para la época en que se hicieron.

Otra obra importante que publicó Sebastián Englert en 1948 fue LA TIERRA DE HOTU MATU'A. HISTORIA Y ETNOLOGIA DE ISLA DE PASCUA, donde dio a conocer prácticamente toda la información que se conocía sobre la Isla, y la historia del rey legendario Hotu Matu'a que primitivamente pobló la Isla y decidió lo material y espiritual del pueblo primitivo. La tercera parte de esta obra contempla una gramática del VANAŊGA RAPANUI y una reedición de su diccionario.

Varios años después, en 1960, el catalán Jordi Fuentes publicó su DICCIONARIO Y GRAMATICA DE LA LENGUA DE LA ISLA DE PASCUA. Es una edición bilingüe castellano - inglesa. Junto al libro anterior son las descripciones más completas del VANAŊGA RAPANUI.

En líneas generales, diremos que se trata de un diccionario voluminoso realizado con técnicas tradicionales en la descripción de lenguas. La obra en sí trae una introducción, una nota de agradecimientos, una fuente de información, descripción gramatical y un diccionario pascuense-castellano.

En la Introducción, Fuentes nos da algunos detalles en relación con los objetivos de la obra. Entre ellos, su interés es conocer la lengua estando radicado en Chile y su deseo por hacer un estudio sincrónico del vocabulario.

Según se lee, el material lo obtuvo de conversaciones espontáneas y de las charlas entre los nativos llegados al continente. En conjunto las fichas confeccionadas alcanzan a 4.300 palabras pascuenses, entre las cuales se incluyen algunos

5. Otros antecedentes en: A. Guerra y D. Lagos, Cultura. . . , pp. 64 - 76 y A. Guerra y otros, Fonología. . . , pp. 33 - 36.

topónimos. Además, de algunas palabras del antiguo pascuense.

En la parte metodológica, conviene resaltar que utilizó 24 informantes, cuyas edades fluctuaban de 13 a 58 años. Estos fueron elegidos al azar, representaban a diversas familias, tenían ocupaciones diferentes y eran de distinto sexo.

Pero a nuestro juicio, el aspecto más relevante de esta obra es el intento por describir la gramática de esta lengua, ese "...edificio gramatical pascuense" o "...clasificación jerárquica del Mundo de los Objetos" (6), como la denominó Fuentes, de acuerdo con su propio punto de vista.

A pesar de los juicios de valor que observamos en sus descripciones, como aquella relacionada con el conocimiento de una lengua extraña, y de las confusiones entre gramática y lengua que aparecen en algunas páginas (7), esta obra intenta explicar de uno u otro modo lo que podrían ser los sustantivos, los adjetivos, el verbo, el pronombre, el artículo, etc.

A modo de ejemplo: KO 'el, la, lo' KOA 'los, las' KO MARIA 'la María'; KOA IOBANI 'los Juanes', etc. (8).

Los primeros trabajos realizados por lingüistas podríamos decir que aparecen en la década del 70. En 1973, Adalberto Salas publica THE PHONEMES OF THE LANGUAGE OF EASTER ISLAND en la REVISTA DE LINGÜÍSTICA TEORICA Y APLICADA (RLA) (9). Se trata del primer estudio fonológico de la lengua pascuense.

Poco después, en 1977, el Seminario de Etnolingüística (SEL) de la Universidad de Chile de Valparaíso (fundado en 1975 y dirigido por Christos Clairis) publica MARIA RAPANUI: ANALISIS LINGÜISTICO-LITERARIO-MUSICAL DE UNA CANCIÓN RELIGIOSA DE ISLA DE PASCUA. Y en 1978, el SEL dio a conocer su ESBOZO FONOLÓGICO DEL VANAŋGA RAPANUI (PASCUENSE), donde aparece un estudio fonológico de los fonemas pascuenses a nivel de términos aislados. En esta investigación, han aprovechado muy bien los autores el material recopilado (inventarios, léxico, grabaciones de textos libres, diálogos, etc.) para la canción MARIA RAPANUI.

El sistema fonológico de esta lengua constaría de 15 fonemas, 10 de los cuales serían consonánticos y 5 serían vocálicos (10):

	Labial	Alveolar	Velar	Glotal
Oclusivas	p	t	k	ʔ
Fricativas	v			h
Nasales	m	n	ŋ	
Vibrantes		r		

	Anterior	Posterior
Alta	i	u
Media	e	o
Baja		a

6. Fuentes, Dicc. . . , p. 15

7. Fuentes, Ob. cit., p. 37 y ss.

8. Fuentes, Ob. cit., pp. 44 - 45

9. Salas, The phonemes. . . , pp. 61 - 66

10. SEL, Esbozo. . . , p. 25

El marco teórico empleado pertenece a la Escuela Funcionalista de André Martinet; usan la lista de Swadesh; y los 650 conceptos del "Questionnaire d'enquête extensive" de Jacqueline Thomas y 6 informantes (11).

Al año siguiente aparece un estudio fonológico más completo con el título CULTURA Y LENGUA PASCUENSE de los autores Ana María Guerra y Daniel Lagos. En 1984, los mismos autores, más Antonio Rizzo y Carlos Villalón, publican una Fonología de VANANGA RAPANUI. El trabajo trae bastante material y se sustenta en el estudio anterior de los dos primeros autores. Además, se observa un estudio de frecuencias de fonemas y fonologías de la frase.

También conocemos un informe del profesor Luis Gómez Macker, leído en el V Seminario de Investigación y Enseñanza de la Lingüística, patrocinado por la Sociedad Chilena de Lingüística (SOCHIL), celebrado en Santiago en 1979, donde se da cuenta de dos cosas: a) de la actividad del Departamento de Lingüística de la Universidad Católica de Valparaíso entre los años 1971 y 1972, que arrojó como resultado un informe científico acerca del "Sistema fonológico de la lengua de Pascua" (12); y b) de la elaboración de un nuevo proyecto de investigación sobre actitudes lingüísticas de los isleños en relación con los idiomas conocidos por ellos. Este trabajo tuvo la colaboración del sociolingüista Dr. Brian Head.

Una línea diferente de trabajo es la que realizan algunos lingüistas del Instituto Lingüístico de Verano preparando libros escolares, como MATU KI OHO KI TE HARE HAPI. LIBRO A. MANUAL DE APRESTO PARA LA LECTURA Y ESCRITURA MAI KI HAPI TATOU. LIBRO 1 B. INICIACION EN LA LECTURA Y ESCRITURA RAPANUI CON TRADUCCION AL ESPAÑOL, ambos de 1979 (13).

Por último, queremos señalar que los estudios sobre toponimia de la Isla de Pascua también han sido preocupación de los lingüistas en fecha reciente. Por lo menos, así lo señala Carlos Duque en su trabajo APROXIMACION A LA TOPONIMIA DE ISLA DE PASCUA publicado en la REVISTA SIGNOS, en 1982. El autor comunica que se trata de un estudio parcial y de aproximación a este interesante mundo de los topónimos Rapa Nui. En total analiza 121 nombres, estableciendo una doble clasificación, acompañada de dos novedosos mapas.

Por último, diremos que el propósito de este trabajo se cumple en la medida en que damos a conocer ampliamente los aspectos lingüísticos de la lengua pascuense, a través de los textos especializados disponibles a nuestro alcance.

BIBLIOGRAFIA

- | | |
|----------------------------|---|
| DUQUE, CARLOS | : "Aproximación a la toponimia de Isla de Pascua". En Revista Signos, Vol. XIV. primer semestre, 1982, N° 19, pp. 65 - 89. |
| ENGLERT, SEBASTIAN | : Diccionario Rapanui-Español. Santiago de Chile, 1938. |
| GOMEZ-MACKER, LUIS | : "Proyecto de Investigación Lengua Pascuense 1976-1979". En Estudios Generales, N° 1. Actas del V Seminario de Investigación y Enseñanza de la Lingüística. Universidad Técnica del Estado. Santiago de Chile, 1° al 4 de octubre de 1979, pp. 99-116. |
| GUERRA, A. y LAGOS, DANIEL | : "Cultura y Lengua pascuense". En Revista ALPHA, N°4, Universidad de Chile Valparaíso, 1979, pp. 61 - 83. |

11. SEL, Ob. cit., p. 13

12. Gómez-Macker, Proyecto. . . , pp. 99 - 116

GUERRA, A.; LAGOS, D.; RIFFO, A. y VILLALON, C.

- : "Fonología del *vananga rapanui*". En Nueva Revista del Pacífico. Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Valparaíso, Nº 25, 1984, pp. 32 - 124

SALAS, ADALBERTO

- : "The phonemes of the language of Easter Island". "En Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA), Concepción, Nº 11, 1972, pp. 61 - 66.

SEMINARIO DE ETNOLINGÜÍSTICA

- : "Esbozo fonológico de *vananga rapanui*". En ALPHA, Valparaíso, Nº 3, Primer Semestre, 1978, pp. 13 - 27.

- : "María rapanui; análisis lingüístico-literario musical de una canción religiosa de Isla de Pascua". En ALPHA, Valparaíso, Nº 2, 1976, pp. 40 - 72.

VALENCIA, ALBA

- : "Minorías Lingüísticas Aborígenes en Chile. Situación Actual". En Revista Chilena de Humanidades, Nº 6, Santiago de Chile, 1984 pp. 53 - 73.

TECNICA DEL DOCUMENTAL PARA LA EXPRESION ORAL Y ESCRITA

Julia Hermosilla Sánchez *

SUMARIO

El trabajo que se presenta, tiene como propósito mostrar una forma metodológica en la que se emplean películas y videos tipo documental como medios para que los alumnos se expresen en forma oral y escrita, dentro de la norma culta tipo estándar.

El planteamiento que dirige esta metodología se sustenta en principios relacionados con el aprovechamiento de la adaptación del joven a la televisión en el quehacer del manejo dinámico de esta inclinación, en la sala de clases; también con aquellos referidos a las normas de uso común, como conciencia y ejercicio necesario para canalizar la expresión requerida en situaciones formales.

El trabajo de aplicación práctica se realizó con alumnos de la Universidad de La Frontera que cursaban la asignatura Expresión Oral y Escrita del Español, durante el segundo semestre de 1984. Los estudiantes pertenecían a las carreras de: Psicología, Pedagogía en Educación Física, Pedagogía en Química, Contador Público y Auditor.

INTRODUCCION

La expresión oral y escrita de los alumnos universitarios de las últimas generaciones ha sufrido mutaciones inherentes a las influencias propias del medio. Es común encontrar un lenguaje que se escapa a la norma culta, se trata de una conducta exacerbada por el ambiente juvenil. Esto se aprecia en la expresión oral y escrita. Se podría decir que hay un culto por lo informal y por la relajación en el uso efectivo de la comunicación, en los dos sentidos antes señalados.

Como prueba tangible de lo expuesto se tiene el reportaje: "Prensa patana informa" de Ximena Torres Cautivo, publicado en La revista del Domingo del MERCURIO (1984). Este artículo da cuenta de un subperiodismo donde participan jóvenes de la actual generación chilena. Emplean un estilo informal en el que se combinan exabruptos con temas de diferente tipo. Es un intento por salir de los moldes tradicionales utilizando periódicos de circulación restringida.

El síquiatra Juan Francisco Labra, citado por Ximena Torres, expone: "Aquí hay un afán desesperado por comunicar. Por eso los textos están atosigados de ideas y no tienen un hilo conductor". (Pág. 6) Es este afán comunicador el que está latente en la adolescencia. Ese conglomerado de ideas que se puede apreciar en este hecho concreto que es la prensa 'patana', es el que corresponde, en buena parte, a la tendencia generacional de los jóvenes de esta década. Ellos tienen mucho que comunicar, sin embargo, se ven compelidos por un sinnúmero de informaciones, motivaciones e impulsos internos, los cuales se condensan sin tener un canal de salida más o menos estable y compensador. Los estímulos internos y externos quedan como aprisionados entre las rejas de la no-comunicación.

Las influencias del medio, entre ellas la de la televisión, han proporcionado al joven chileno la posibilidad de una heterogeneidad de pensamientos que se ubican en el consciente e inconsciente, pero que no tiene una salida ordenada y coherente. La información almacenada en el cerebro, salvo excepciones, queda con pocas posibilidades de salida porque no hay una orientación metódica que la canalice hacia el exterior.

La forma de lenguaje que tiene mayor espectro es, sin duda, la lengua ejemplar. Esta corresponde a la empleada por el nivel sociocultural alto de un

* Profesora de Castellano.
Magister en Educación.
Profesora Departamento de Lenguas y Literatura.

país, en situaciones formales. Humberto López Morales (1984) en su libro LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA expone textualmente: "... la lengua que debe enseñar la escuela es la de los sociolectos altos de la comunidad. ... porque se trata de un instrumento más rico, más expresivo, más variado, más preciso, (Pág. 47). Las ventajas de la lengua ejemplar son analizadas por este autor desde diferentes ángulos. Uno de los más consistentes es el punto de vista sociológico, puesto que el manejo de esta lengua da prestigio a quien la emplea. Es así como es susceptible concebir que un profesional formado en cualquier institución educacional superior, debería manejar la ejecución de la norma culta común de la lengua.

Por otra parte no es fácil lograr actos de habla a nivel de sala de clases, donde se ejercite la forma culta y se diferencie de la informal, con alumnos que están en vías de alcanzar una madurez superior.

Sabido es que el medio informa, entretiene y educa al joven con imágenes, sonido, algo de lectura y preferentemente con televisión, mientras la escuela, salvo excepciones, realiza ese fin sólo con exposiciones y escritos. De este modo, propiciar la síntesis de un texto leído o proponer la creación de un texto mediante esquemas de lenguaje únicamente, resulta pesado y poco motivante para la mayor parte de los alumnos de esta generación. Ahora bien, ¿Cómo llegar a conseguir agrado por el despliegue de la expresión oral y escrita? ¿Cómo aprovechar la influencia televisiva del medio en el aula? ¿Cómo lograr que los conceptos e informaciones que ingresan al cerebro se canalicen hacia el exterior a través de la expresión oral y escrita? ¿Cómo, un profesor que tiene más de 40 alumnos en una sala, puede motivar la expresión formal de cada uno de ellos, sin caer únicamente en lo normativo?. Estas fueron las interrogantes básicas que permitieron la realización de este trabajo. Fue así como se propuso aprovechar la actual adaptación del joven a la televisión para emplearla como medio, en el ejercicio conciente de la expresión formal requerida, en situaciones de formalidad.

Los estudiantes que participaron en la experiencia pertenecían a diferentes carreras de la Universidad de La Frontera, los cuales cursaban el Segundo semestre Académico durante el año 1984.

METODOLOGIA.

Algunas de las respuestas a las interrogantes planteadas están también en la televisión, específicamente en los filmes de documentales (1). Fue así como se seleccionó un set de documentales atinentes a centros de interés general. El primero se refirió a la computadora y el otro a la ecología en un nivel internacional y nacional.

El tema ecológico elegido obedece a un principio reconocido, sobre la necesidad de conocer los procesos ecológicos, puesto que ese conocimiento aporta la base científica sobre la cual se sostiene el buen uso de los recursos de la naturaleza. De esta orientación dependerá también que se aprovechen dichos recursos en la forma apropiada para beneficio del hombre, y sin deterioro de los mismos. Esta información despierta el interés para evitar los abusos de los recursos y genera argumentos en búsqueda del beneficio poblacional del presente y del futuro (2).

El tema sobre computación fue seleccionado preferentemente para comentar, interpretar y tomar una posición personal frente a esta tecnología empleada en los países desarrollados y que está siendo adoptada por los países en desarrollo. La fácil asimilación de este tipo de tecnología tiene de suyo ventajas y desventajas propias de cualquier innovación y, lógicamente, conduce hacia co-

(1) "Dícese de las películas cinematográficas que representan, con propósito meramente informativo, hechos, escenas, experimentos, etc., tomados de la realidad". R.A.E. pág. 491.

(2) La naturaleza amenazada. El bosque eterno. (Película de la Embajada de Estados Unidos). Al sur del mundo. Tomo I y II. Chile paralelo. (Documentales españoles-chilenos del Video Club Internacional).

mentarios espontáneos y posiciones diferentes que promueven el debate. (3)

Los documentales tenían una duración de unos 20 minutos promedio. Gracias a ello se podía trabajar en períodos de 90 minutos. El objetivo que se pretendía conseguir era la expresión oral frente a lo observado, participando en un foro para redactar, finalmente, una síntesis sobre el documental visto, apoyándose en un esquema orientador.

La modalidad pedagógica se iniciaba con una presentación verbal de la película, mediante la cual los alumnos se informaban acerca de los aspectos que consideraba a manera de guía. Ella contenía preguntas que iban a orientar el comentario como por ejemplo, ¿en qué nivel de cuidado por la naturaleza y nuestro medio estamos en Chile, en relación con los países presentados en la película? ¿Cómo se puede incentivar el cuidado del medio? ¿Es posible hacerlo? ¿Cuál es el plan que usted propone para cuidar la naturaleza? Expóngalo, detállalo, defiéndalo.

A continuación se les presentaba el documental. Los alumnos debían confeccionar un esquema con apuntes y notas para exponer sobre lo observado. El debate se organizaba con dos alumnos frente al curso, uno tenía que oficiar como presidente y el otro como secretario marcando en una lista los que participaban, mientras la profesora podía registrar esta expresión oral en una libreta.

Con el objeto de lograr la autovaloración de la expresión oral, se procedió a grabar las intervenciones y se les hacía escuchar al término de la clase, a quienes participaban. La autovaloración era natural y la evaluación de los pares pudo efectuarse de manera espontánea, únicamente en los casos en que se daba la ocasión. La profesora en esos momentos permanecía en silencio, sin evaluar, con el objeto de no inhibir la expresión. En clases paralelas se dispuso trabajar con una grabación de lecturas ejemplares, donde se hacía notar los problemas comunes de articulación o vocabulario encontrados en las expresiones orales. Es decir, se realizó un estudio de los errores a nivel general en clases. De esta manera aquellos que tenían algún error (4), podían identificarlo y diferenciarlo respecto de las posibilidades ejemplares del mismo. Para la evaluación en términos de calificación se empleó una pauta publicada por la autora y otras en 1979, en la revista Enfoques Educacionales de la Universidad de Chile.

Posteriormente, los alumnos debían de redactar una síntesis del documental el que servía como base para elaborar en definitiva, en la clase siguiente, con la participación de todo el grupo curso, aquella síntesis que sería más integradora y, de algún modo, ejemplar para todos.

Los estudiantes que se sometieron a la experiencia cursaban el segundo semestre de su vida universitaria y pertenecían a las carreras de Psicología (46), Pedagogía en Educación Física (4), Pedagogía en Química (1), Contador Público y Auditor (43).

En un comienzo todos se sintieron motivados por la experiencia. La expresión oral y escrita, en términos de ejercitación resultó exitosa. Sin embargo la carrera de Psicología fue perdiendo el interés por los temas. La selección de documentales sobre drogas y el cerebro humano rescataron en parte ese interés inicial en estos alumnos. DILE NO A LAS DROGAS, (película). LOS SECRETOS DE LA MENTE, (video).

Los alumnos de la carrera de Contador Público y Auditor se sintieron bastante atraídos. Tanto fue así que una monografía, exigencia terminal de la asignatura, se refirió a la computadora y su aplicación en el campo laboral del Contador, sus riesgos y sus beneficios.

Otros de los temas desprendidos en cierta medida de los documentales presentados, los elaboraron alumnos de las carreras de Pedagogía en Química y

(3) Documentales en películas de la Embajada de Estados Unidos. La máquina increíble. El mundo miniaturizado. Futurología. Una visión de lo que será la granja automatizada.

(4) NOTA: Se considera error a la interferencia no racional de la lengua informal en la formal, en los aspectos fonético-fonológico, léxico y sintáctico-semántico.

Educación Física. "La contaminación, un problema de nuestra era" y "La recreación". El primero de estos temas se refiere a la contaminación en Chile en relación al aire, al agua y a los alimentos; la recreación se adscribió también al tema anterior en varios aspectos.

Cabe destacar que la monografía sobre contaminación fue trabajada a nivel de imágenes, tendientes a formar un set de diapositivas sobre el tema en pequeñas subunidades de sentido. De esta manera se dibujó una playa limpia llena de gente y una con desperdicios de diferente índole. Otra subunidad de imágenes la constituyó un dibujo con todo el esplendor del follaje del bosque, seguida de una tala de árboles para concluir en una imagen desértica. Se diseñó también el tópico de la polución por el humo. Fue así como resultaron las imágenes relativas a chimeneas de casa, carburadores de vehículos, ciudades con smog. Quedó latente el interés por continuar diseñando un material que sirva para presentar a otros alumnos.

ALGUNAS CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Uno de los logros de este primer ensayo es la expresión de los alumnos mediante la imagen. El mensaje llegó con la imagen y se responde con ella. Es así como el circuito de la comunicación se establece. El receptor se transforma en un emisor que habla, escribe y dibuja. Es decir, se aprovecha el documental como un medio para canalizar la expresión sin dejar de proporcionar la tercera opción: la de otorgar también la posibilidad de expresión a través de la imagen.

En consecuencia se puede afirmar que el resorte metodológico del empleo de imágenes filmadas, tiene bastante fuerza para propiciar la expresión oral y escrita de los alumnos universitarios, en búsqueda de algunas de las variadas formas ejemplares de comunicación. Ello implica conocerlas, diferenciarlas, incluso probarse en una de aquellas formas hasta lograr un desempeño coherente.

En la prueba de comunicación ofrecida, se plantea que el proporcionar a los jóvenes las posibilidades de expresión a partir de un centro de interés común y con medios a los cuales están acostumbrados en la vida familiar, facilita la expresión y ofrece recursos latentes al profesor para que el receptor se transforme en emisor en situaciones de formalidad.

Se recomienda realizar en el futuro estudios más rigurosos que den cuenta de los avances específicos de las conductas señaladas con grabaciones y documentos escritos, empleando métodos experimentales como el denominado pre-test-postest. Por ahora se informa de este ensayo de materiales de películas y videos de documentales, como medios para el desempeño de la lengua en situaciones formales.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- | | |
|---|---|
| HERMOSILLA J., GOEPFERT C. y DARUICH M. | : "Orientación metodológica en torno a la expresión oral". Enfoques Educativos. Nº 5. Universidad de Chile, Santiago, 1979 pp. 29 - 32. |
| LOPEZ MORALES, HUMBERTO | : "Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español. Madrid, Playor, 1984. Pág. 45-47. |
| REAL ACADEMIA ESPAÑOLA | : Diccionario de la Lengua Española. Madrid, Espasa-Calpe, 1970. Pág. 491. |
| SALINAS, PEDRO JOSE | : Ecología y educación. Caracas, Venezuela. CINTERPLAN, 1982. Págs. 13 y 15. |
| TORRES C., XIMENA | : "Prensa patana informa". Revista del Domingo EL MERCURIO, Santiago, 16 de diciembre de 1984. Págs. 6 y 7. |

EL DISCURSO ORAL EN LA SALA DE CLASES

Miguel Lasch Feldberg*

SUMARIO

La presente nota observa y analiza lo que se dice en la sala de clases, principalmente por el profesor, desde una perspectiva psicolingüística. Lo dicho en cada momento cobra su significado solamente en virtud de lo dicho antes, de la posición social del hablante y de los que escuchan, de lo que uno y otros han hecho y están haciendo en el momento en que se habla, de los usos y costumbres del grupo en particular, y de otros factores. Las categorías gramaticales no necesariamente coinciden con lo que se pretende en cada 'acto del habla', y la intención del hablante se comprende gracias al contexto lingüístico y el contexto de situación.

1.- INTRODUCCION

El presente trabajo se basa principalmente en las investigaciones realizadas por Sinclair y Coulthard (1975) con el doble propósito de sentar bases para la investigación del lenguaje en la educación, y para el "Análisis de Discurso".

Si bien la bibliografía consultada está toda en idioma inglés, he preferido presentar este trabajo en castellano, por creer que puede constituir una contribución a la investigación de nuestro medio. Puede resultar de interés para investigaciones educacionales, e investigadores lingüísticos que no sean especialistas en inglés. He pensado también en el profesor de aula, quien, sin pretensiones de investigador, desee autoanalizar lo que sucede en su propio quehacer cotidiano; por tal motivo, he tratado de presentar la materia en la forma más comprensible, más sencilla posible dentro de los límites de este trabajo.

La terminología empleada, sumamente amplia en los originales, es tentativa en castellano. Probablemente será necesario cambiar más de un término, pues los términos usados aquí son a menudo traducciones que tratan de ser precisas, pero simples al mismo tiempo, intentando no recurrir a la creación de neologismos innecesarios. No me es conocida la bibliografía de este campo en castellano, y he tenido que recurrir al lenguaje del teatro y de la redacción comercial. Se incluye un glosario comentado con los términos originales del inglés.

2.- MARCO TEORICO.

2.1. PERSPECTIVA HISTORICA

Por rigurosidad científica, la mayoría de los lingüistas han limitado sus investigaciones a unidades no mayores que la oración, y han hecho abstracción del contexto lingüístico y de la situación extralingüística. Algunas excepciones a esta delimitación de campo las constituyen los trabajos sobre la función del lenguaje y la organización de unidades lingüísticas superiores al rango de la cláusula por Malinowski (1935) y Firth (1935). De las relaciones entre el contexto y la substancia fónica se preocuparon Halliday et al. (1964) y Lamb (1966). Katz y Fodor (1963) encuentran que es casi imposible definir el significado léxico independientemente del contexto. Sinclair (1966) examina las presuposiciones en el contexto y compara la estructura gramatical con la función del lenguaje en el discurso (1968). Joos (1962), Halliday (1964), Huddleston et al. (1968) descubren los "registros" del lenguaje. Austin (1962) y Searle (1969) acuñan el concepto de "fuerza ilocutoria" Hymes

* Profesor de Inglés
Candidato al Magister en Filología. Profesor del Departamento de Lenguas y Literatura.

(1972b) decide estudiar el lenguaje de la sala de clase por constituir investigación básica. El lenguaje de la sala de clase es altamente estructurado, queda muy poco al azar, hay reglas bien precisas conocidas y obedecidas por todos los participantes, al contrario de una conversación común y corriente, en que se cambia de tema, se interrumpe, se hace caso o no, y hay demasiados elementos variables. Del lenguaje de la sala de clase, pues, se puede posteriormente partir hacia otros ámbitos, menos fáciles de observar y analizar.

Halliday (1970) propone tres posibles funciones para la cláusula:

"ideacional" : expresa contenido;

"interpersonal": mantiene relaciones sociales;

"textual" : permite establecer nexos con la situación y construir textos coherentes.

Wilkins (1976) da ejemplos muy didácticos de la escasa correspondencia que puede haber entre forma gramatical y función en el discurso; así, el imperativo no es la única forma de pedir al interlocutor que haga algo, y, a contrario sensu, un imperativo puede tener funciones muy diferentes.

Ned Flanders (1960) ya había establecido diez categorías de lenguaje en la sala de clase, a saber: El profesor reconoce sentimientos, confirma, elabora, hace preguntas, informa, dirige, justifica su autoridad; o el alumno habla en forma limitada, no limitada, iniciada, o hay silencio o confusión. Este intento fue encontrado inconsistente, pero constituyó un principio, un intento.

El análisis de Discurso trata precisamente de eso, de lo que los interlocutores hacen con la lengua en forma real:

"... la producción de oraciones aisladas sin contexto es el pasatiempo solamente del lingüista, y no es el uso característico del lenguaje.

... Gran parte del uso cotidiano del lenguaje no está hecho para ser verbalmente explícito, directo y literal, pero puede lograr sus propósitos de modo sutil apoyándose en los rasgos del contexto y los procedimientos de interpretación del que escucha, usando convenciones sociales compartidas" (1).

Gradualmente se van aclarando las diferencias entre los niveles de análisis, y así, Hymes (1972a) establece los "actos del habla", que constituyen "eventos del habla", ubicados en "situaciones del habla".

En este trabajo, usaremos la nomenclatura de "declarativo, interrogativo, imperativo" para las categorías gramaticales, representantes típicos de "declaración, pregunta, orden" como categorías situacionales, correspondientes a las categorías del discurso "informativo, elicitación, directiva".

Cuadro 1.0			
Discurso	: Informativo	Elicitación	Directiva
Función/Situac.	: Declaración	Pregunta	Orden
Cat. gramatical	: Declarativo	Interrogativo	Imperativo

Ya hemos dejado establecido, sin embargo, que una directiva puede realizarse mediante un interrogativo (¿están escuchando? quiere decir "Escuchen") o un declarativo ("Entra mucho frío" quiere decir "Cierre la puerta"), etc.

En este tipo de análisis, no podemos quedarnos simplemente dentro de un nivel - hay que compararlos:

"Nos interesa la función de una emisión o parte de una emisión en el

discurso; así, la clase de preguntas que haremos sobre una emisión es, si tiene la intención de evocar una respuesta, si es una respuesta misma, si ha de marcar un límite en el discurso. etc." (2)

Sinclair (1973) propuso cuatro criterios mínimos para la metodología del análisis:

- a) El aparato descriptivo debía ser finito (delimitación del campo);
 - b) Los símbolos debían poder relacionarse en forma precisa con los datos (criterios precisos);
 - c) El sistema descriptivo debía comprender todo lo descrito;
 - d) Debía haber por lo menos una combinación de símbolos imposible.
- Bellack et al.(1966) hablaron de ciclos en el discurso, compuestos por movimientos, los cuales podían ser de cuatro tipos:
- 1.- Solicitación, con la intención de elicitar
 - a) respuesta verbal activa, o bien
 - b) respuesta cognitiva, o bien
 - c) respuesta física
 - 2.- Respuesta (recíproca a la solicitud)
 - 3.- Estructuración (el contexto de la conducta)
 - 4.- Reacción: ocasionada por cualquiera de los otros tres movimientos, pero no directamente elicitado por ellos (clarificación, síntesis, expansión y/o evaluación).

2.2. SISTEMA DE ANALISIS.

Sinclair y Coulthard se propusieron trabajar sobre un corpus de datos efectivamente observados, y, tomando en cuenta los trabajos anteriores, elaborar un sistema propio de análisis de textos, reelaborándolo a medida que avanzaban, según aconsejara el progreso.

Vieron, de partida, que el análisis podía ser con criterio pedagógico o criterio lingüístico, adoptando de preferencia este último. Decidieron comenzar por analizar las unidades más pequeñas, subiendo desde allí a unidades mayores. Tal como Halliday (1961) estableció los rangos "morfema", "palabra", "grupo", aquí se decidió usar una escala de rangos, modificable según progresaba la investigación.

La unidad más pequeña no tiene estructura; cada rango está estructurado por unidades inferiores; el rango más alto no está incluido en ninguna otra estructura (Compárese con "oración" en gramática).

En un comienzo se pensó en usar dos rangos: la emisión y el intercambio. (Emisión: todo lo que dice un hablante antes de que comience otro; Intercambio. dos o más emisiones). Se vio, no obstante, que muchos límites de intercambios caían dentro de una emisión, por lo que se prefirió adoptar el término "movimiento" creado por Bellack, como unidad mínima del discurso. Dentro de un movimiento puede haber uno o más "actos" - la diferencia entre "acto" y "movimiento" es similar a la que se aplica en gramática entre "morfema" y "palabra". Conviene recordar que el análisis de discurso se refiere a la función, la gramática a la forma.

La "transacción" es la unidad superior al "intercambio" (aunque ésta puede ser meramente una cuestión de estilo pedagógico), y la unidad máxima se llamó "lección" - la cual puede o no coincidir con el tiempo de organización didáctica.

En el siguiente Cuadro 2, la coincidencia entre un nivel y otro es optativa y flexible:

Organización. No-lingüística	Discurso	Gramática
Curso		
Período -----	Lección	
Tópico -----	Transacción	
	Intercambio	
	Movimiento -----	Oración
	Acto -----	Cláusula
		Grupo
		Palabra
		Morfema

Los límites entre un intercambio y otro se realizan típicamente con "Bien", "Correcto", "Ya", "Ya está", "Ahora", "Bueno", palabras que llamaremos *enmarcamientos*. Este tipo de palabras coincide con las usadas en entrevistas de diverso tipo, no solamente en el aula. Gran parte de la terminología está inspirada en Halliday, en su "Categories of a Theory of Grammar".

La falta de correspondencia entre las categorías gramaticales y las de discurso se dan en función de la *Situación* (el entorno, las convenciones sociales, la experiencia compartida) y la *Táctica* (lo dicho antes, después y las relaciones entre las partes del texto). Así, una Elicitación (nivel de discurso), pide una respuesta lingüística, o sustituto de ella como movimientos de cabeza, etc., y puede realizarse mediante un Interrogativo (nivel gramatical). Al mismo tiempo, un Interrogativo puede interpretarse como una pregunta o una orden, según a quien sea dirigida, según sea prohibida o no la acción a la que se refiere, según la forma que toma la pregunta, y según la factibilidad de la acción, etc., como podemos desprender del siguiente Cuadro 3.

	Sujeto gram. del interrog. Acción	Acción prohibida o no	Intención	Ejemplo
i n t e r r o g a t i v o	idéntico al destinatario	prohibida	Orden	1
			factible---Orden	2
			no factible - Pregunta	3
		No prohib.		
		con verbo modal	Si/No	
			Qué, Dónde, Cómo, etc. ----- Pregunta	4
	distinto al destinatario	Con otros verbos	acción debiera haberse ejecutado pero no ha sido ejecutada ----- Orden	5
			Otros casos ----- Pregunta	6
		prohibida	Orden	7
		No prohibida	Pregunta	8

Ejemplos:

1. ¿Te estás riendo?
2. ¿Puedes cerrar la puerta?
3. ¿Puedes nombrar todas las naciones de Africa?
4. ¿Qué haría Ud. en este caso?
5. ¿Has cerrado la puerta?
6. ¿Cómo resolvemos este problema?
7. ¿Hay alguien riéndose?
8. ¿Qué edificaron los egipcios?

La prohibición, la factibilidad, la obligatoriedad de la ejecución, son "creencias compartidas", es decir, tanto profesor como alumnos creen en ellos y saben que el interlocutor las cree también.

En todo caso, éste es sólo un ejemplo de cómo las funciones del discurso se realizan mediante diversas formas gramaticales. La correcta interpretación del oyente es parte del aprendizaje de las "reglas del juego" por parte de los alumnos nuevos en el sistema escolar, y en ocasiones dan origen a situaciones de ambigüedad, como nota Holmes(3).

Esta autora clasifica las realidades de directivas en:

1. Imperativos, con y sin "tú", con y sin elipsis verbal, con y sin "suavizadores" tales como "por favor";
2. Interrogativos, con y sin modales; y
3. Declarativos, que van desde los muy directos ("Quiero que. . .") hasta las "indirectas" ("No lo voy a hacer yo sola").

La comprensión por parte de los niños se ve a veces dificultada por la complejidad del discurso del profesor, especialmente cuando hay una serie de directivas, cada una dependiendo de ciertas condiciones, pero

"En toda sucesión de declaraciones, preguntas y órdenes, el alumno sabe que por lo general tiene que responder sólo a la última. . ." (4)

2.3. ACTOS.

Se considera que cada movimiento consta de uno o más actos, y

"Cuando un movimiento está constituido por más de un acto, los otros actos son subsidiarios al acto que hace de cabeza, y es optativo en la estructura" (5).

Estas cabezas, precabezas y postcabezas, reciben los nombres que a continuación se indican con su original en inglés y su explicación:

ACEPTACION (accept). Se realiza mediante "sí", "no", "bien", "ya", y/o la repetición de lo dicho por el alumno por parte del profesor, mediante la cual el profesor señala que escuchó o vio la respuesta y que ésta es aceptada. A menudo precede a la evaluación.

ACUSE DE RECIBO (acknowledge). Se realiza por "ya", "mm" o ciertas señales no verbales por parte del alumno, para acusar recibo de una iniciación del profesor. Puede simplemente significar que el alumno está escuchando.

APUNTE (prompt). Realizado por expresiones como "siga", "vamos", "apúrese", "inténtelo" del profesor, para reforzar elicitaciones o directivas.

APARTE (aside). No es realmente parte del discurso, por ejemplo "¿Dónde dejó la tiza?" por parte del profesor.

(3) Holmes p. 109

(4) Sinclair & Coulthard p. 25

(5) op. cit. p. 36

CIRCUITO (loop). Realizado por "¿Puede repetir?", "¿Cómo dijo?", o repetición parcial de lo dicho. La intención es volver atrás en el discurso y hacer repetir una parte de él.

COMENTARIO (comment). Es optativo después de una réplica, se hace acerca de la cabeza del movimiento; puede ocurrir en movimientos de Seguimiento, Enfocamiento, o Respuesta.

COMPROBACION (check). Clase cerrada de preguntas Sí/No para averiguar si los alumnos están listos, han terminado, oyen, ven, hay problemas, si la lección puede proseguir.

CONCLUSION (conclusion). Declaración anafórica al final de algunas transacciones; resume, al contrario de una metadeclaración; marcada por "entonces", "así", y a menudo con habla más lenta de lo normal.

DESIGNACION (nomination). El profesor designa quien ha de hablar, con o sin indicación y con o sin invitación.

EVALUACION (evaluate). El profesor indica al alumno que su respuesta es correcta; acto muy diferente al que ocurre fuera del aula.

ENFOCAMIENTO, Foco (focus). Puede ser un enmarcador o una conclusión para enfocar la atención de los alumnos. (Cp. "estructuración" de Bellack).

INDICACION (bid). Los alumnos la realizan diciendo "Señorita", "Señor", "yo", levantando la mano, haciendo sonar los dedos, etc., para pedir su turno para hablar.

INVITACION (cue). El profesor invita a los alumnos a indicar. La invitación, la indicación y la nominación están subordinadas al movimiento de iniciación por el profesor.

INICIADOR (starter). Declaración, pregunta u orden; Da información sobre algo, o dirige la atención hacia ello, para hacer más probable una respuesta correcta a la iniciación.

MARCADOR (marker). Realizado por "Bien", "Ya", "Ahora", etc., marcando el límite al comienzo de un movimiento de Apertura, Enfocamiento o Enmarcación.

METADECLARACION (metastatement). En un movimiento de foco, declaración anunciando acerca de qué va a ser el discurso.

PISTA (clue). Declaración, pregunta, orden o amodal, subordinada a la cabeza de la iniciación, dando información adicional que facilite la respuesta a una elicitación o directiva.

REACCION (react). Ejecución de la acción pedida por una directiva (no verbal).

REPLICA (reply). Respuesta a una elicitación (verbal).

SILENCIO (silent stress). Pausa después de un marcador para destacar éste cuando hace de cabeza de un intercambio que indique el límite de una transacción.

Estos actos se estructuran en movimientos, los cuales son esencialmente cinco y se agrupan a su vez en dos tipos de intercambio (Cuadro 4).

2.4 INTERCAMBIOS

MOVIMIENTOS

Límite (boundary)

Enmarcamiento (framing)
Enfocamiento (focusing)

Enseñanza (Teaching)

Apertura (opening)
Respuesta (answering)
Seguimiento (follow-up)

Con el *enmarcamiento*, el profesor señala el fin de un intercambio y el inicio de otro. La realización más típica es "Bien" más silencio.

El *enfocamiento* es optativo, y con este movimiento el profesor anuncia lo que va a ocurrir o lo que ha ocurrido. Puede consistir de un marcador (optativo), un *iniciador* (optativo) como pre-cabezas, una cabeza obligatoria, realizada mediante una *metadeclaración* o una *conclusión*, seguida de una post-cabeza en forma de *comentario*, optativo.

La apertura consiste en hacer que otros participen del discurso, y es muy compleja.

"La *apertura*, si tiene por cabeza una directiva o una elicitación, no sólo tiene la función de solicitar una réplica o reacción, sino también decidir quien ha de responder. El movimiento de apertura termina después de que haya sido seleccionado quien debe responder" (6).

Las aperturas por alumnos son más simples que las del profesor, pues no incluyen pistas ni apuntes; el alumno no tiene derecho a iniciar discurso, y el profesor puede decidir ignorarlo.

Los movimientos de respuesta se complementan con sus respectivas aperturas y están predeterminados por ellas:

- Si la apertura es informativa, la respuesta es simplemente un *acuse de recibo*, que en el aula suele ser no-verbal;
- Si la apertura es una directiva, la cabeza del movimiento de respuesta se realiza mediante una *reacción* siendo optativo un *acuse de recibo*.
- A una apertura en forma de elicitación se responde con una *réplica*, seguida a veces de un *comentario*.

El movimiento de *seguimiento* informa al alumno sobre su desempeño.

En una estructura de:	pre - cabeza +	Cabeza +	Post-cabeza
se realiza mediante	"aceptación" + (optativa)	"Evaluación" + (obligatoria)	"Comentario" (optativa)

2.5. INTERCAMBIO

Los movimientos de enmarcación y de enfocamiento constituyen los intercambios de *límite*; los movimientos de apertura, respuesta y seguimiento constituyen el de *enseñanza*. De estas dos clases de intercambios, el de enseñanza es algo vago, pero puede clasificarse en once subcategorías con funciones y estructuras específicas:

Intercambios "libres"

1. **INFORMACION DEL PROFESOR:** El profesor inicia, la respuesta es optativa.
2. **DIRECCION DEL PROFESOR.** Cubre todo lo que el profesor dice para conseguir una reacción no verbal del alumno; éste tiene la obligación de reaccionar. El profesor inicia, el alumno responde, el seguimiento es optativo.
3. **ELICITACION DEL PROFESOR:** Todo lo que hace el profesor para obtener una réplica verbal. Pueden ir en series (método socrático), o intercalados entre informaciones. Discurso muy diferente del ambiente extraescolar, pues todos saben que el profesor sabe la respuesta a su elicitación. El seguimiento es obligatorio, pues de otro modo se paraliza la lección.
4. **ELICITACION DE ALUMNOS:** Escasas en muchas aulas, suelen ser únicamente para pedir permiso o a veces aclaración. El profesor puede ignorarlas. Seguimiento imposible (el alumno no evalúa al profesor).
5. **INFORMACION DE ALUMNOS:** Es ocasional que un alumno dé información no solicitada; El alumno inicia, el profesor no responde pero da seguimiento (evaluación).
6. **COMPROBACION:** Similar a la elicitación, pero el profesor de verdad no sabe la respuesta a su pregunta, e.g. "¿Terminaron?" "¿Se ve?"

INTERCAMBIOS LIGADOS

(Se diferencian de los intercambios libres en que no tienen iniciación, o si la tienen, ésta no tiene cabeza).

7. **RE-INICIACION:** Al no obtener respuesta, el profesor puede insistir en su pregunta, re-redactándola tal vez, y/o puede usar un apunte y/o nominación y/o pista, quedando en pie la elicitación original.
8. **RE-INICIACION CON RETROALIMENTACION:** Ocurre después de una respuesta equivocada, en que el profesor usa una entonación especial para rechazar la primera respuesta.
9. **ENUMERACION:** Similar a la anterior, pero el profesor retiene la retroalimentación, siguiendo con designaciones de diversos alumnos.
10. **REFUERZO:** Es una re-iniciación con pista, apunte o designación, generalmente cuando uno o varios alumnos no han comprendido las instrucciones.
11. **REPETICION.** Es un circuito cuando el profesor no ha oído o pretende no haber oído.

2.6. TRANSACCIONES.

Mucho trabajo resta aún por determinar como los intercambios integran transacciones, y como éstas forman lecciones. Al parecer, los posibles ordenamientos dependen en medida excesiva del estilo pedagógico de cada profesor.

3. CONCLUSIONES.

Los investigadores de este campo comenzaron por analizar el lenguaje de la sala de clases, por estimar que éste es del tipo más estructurado, y, por ende, más sistemático y más fácil de analizar. Al encontrarse con que han podido describir apenas los tres rangos inferiores - acto, movimiento e intercambio, y quedando como especulación la transacción y la lección, muestran lo casi inasible que es el lenguaje humano en la dimensión del análisis del discurso. Sin embargo, hay esperanzas de aplicar la metodología desarrollada ya a otros países, y extraer valiosas conclusiones no sólo en el ámbito lingüístico, sino también en el pedagógico, arrojando valiosa luz sobre el papel del lenguaje en la educación. Constituye éste un desafío a aplicar investigaciones similares en nuestro medio.

BIBLIOGRAFIA

SINCLAIR, J. McH. y COULTHARD, R. M.
Towards an Analysis of Discourse - The English used by Teachers and Pupils.
Oxford University Press, London, 1975.

HOLMES, J.
"The structure of Teachers' Directives", en
Richards, J. C. & Schmidt, R. W.: Language and
Communication (eds.)
Longman, London, 1983.

BARNES, D.
Language, the Learner and the School
Penguin, 1974.

ASPECTOS RELEVANTES ACERCA DE LA EVALUACION EN PSICOLOGIA

Patricia Morales Gaete*
Marta Hermosilla Valencia**

SUMARIO

Los seres humanos que siempre desean explorar su propia naturaleza, han tratado de encontrar en la psicología una respuesta a sus preguntas referentes a la conducta humana en sus expresiones individuales y universales. La psicometría, un enfoque teórico y empírico que pretende explicar la variabilidad de la conducta humana, contesta algunos aspectos de tales preguntas, al observar, describir y analizar la conducta en forma científica, a través del procedimiento llamado evaluación psicológica.

Este artículo se propone revisar la literatura y discutir aspectos relevantes de la evaluación psicológica, sus límites, naturaleza y su lugar dentro de la ciencia psicológica. Particularmente, se destaca la importancia de considerar el contexto cultural, social y educacional relevante para la interpretación y la aplicación de los resultados de los tests.

INTRODUCCION

A través de los siglos, el hombre ha deseado e intentado incesantemente comprender su naturaleza (1). Esta tentativa nunca ha sido ajena al marco histórico, cultural y valórico de cada una de las grandes épocas que ha vivido el mundo, desde las más remotas civilizaciones hasta nuestros días.

La Psicología, la ciencia que estudia el comportamiento humano en toda su diversidad y magnitud, no se ha sustraído a la influencia de los tiempos y tal vez por ello es que sólo a mediados del pasado siglo surgió como una disciplina independiente de la Filosofía, vigorizada por el impulso científico de la época, en un intento de sistematizar y hacer más científico el saber acerca de la conducta humana (2).

En este contexto y desde entonces a la actualidad, grandes movimientos de distintas orientaciones teóricas y experimentales han removido los cimientos de esta nueva ciencia que nació tímidamente, a juicio de algunos, en un laboratorio de Leipzig (Alemania) con Wilhelm Wundt, aproximadamente en 1879 (3), y ha prevalecido el espíritu y el esfuerzo por hacer cada vez más científico el conocimiento que se extrae de la observación y descripción de la realidad humana.

Es así como la conducta, en sus manifestaciones comunes a todas las personas y en sus diversidades en cada una de ellas, ha pasado a constituir la gran tarea y la gran interrogante que la Psicología como ciencia debe responder.

Una de las formas en que esta ciencia ha intentado aprehender las diferencias y las regularidades entre los hombres, ha sido la Psicometría, "enfoque teórico y empírico que pretende dar cuenta de la variabilidad del comportamiento humano" (4), siguiendo un método objetivo o al menos estandarizado que permita observar, describir e interpretar las distintas modalidades de la conducta bajo

* Psicóloga, Docente de la Cátedra de Medición y Evaluación de Procesos Cognoscitivos del Depto. de Psicología de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

** Psicóloga, Subdirectora Docente Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica. Profesora de la Cátedra de Medición y Evaluación de Procesos Cognoscitivos, EPUC, Stgo., Chile.

(1) Tyler, Leona: "Pruebas y Medición en Psicología", Prentice/Hall Int. Madrid - 1972, Cap. 1 - 10.

(2) Bleger, José: "Psicología de la Conducta", 2a. Ed., Paidós, Bs. Aires, 1977, Cap. 1.

(3) Wolman, Benjamín: "Teorías y Sistemas Contemporáneos en Psicología". 2a. Ed. Martínez Roca S. A. Barcelona, 1968, Cap. II.

(4) Nunnally, Jum C.: "Psychometric Theory" (a), 2a. Ed. Mc. Graw-Hill Book Company. New York, 1978, Cap. I.

una óptica científica (5).

Para tal objeto, se han creado los llamados "instrumentos de medición psicológica o tests psicológicos" (6), que han surgido a través de los años, frente a la necesidad de evaluar en forma objetiva los procesos psicológicos inherentes al ser humano y, por ello, "poseen la función básica de medir diferencias entre las personas o entre las reacciones de un mismo individuo en distintas ocasiones" (7).

"Los tests psicológicos constituyen una variada gama de pruebas que intentan medir, con mayor o menor éxito, el campo del comportamiento" (8).

Existen procedimientos metodológicos y consideraciones relativas al acervo cultural y social de los sujetos que se evalúan, a aspectos étnicos y éticos que no pueden desestimarse cuando se habla de una prueba psicológica. Precisamente en ellos pretendemos centrar en el presente artículo, en un intento de contribuir con un aporte documentado en esta área a la comunidad científica no psicológica. En síntesis, nuestro objetivo es dar a conocer el proceso de evaluación en Psicología, su naturaleza y límites, su lugar en la ciencia psicológica y, finalmente, desmitificar las críticas y los prejuicios que frente a dicho proceso se sustentan.

NATURALEZA Y FUNCION DE LA MEDICION Y LA EVALUACION EN PSICOLOGIA

"La medición Psicológica se relaciona esencialmente con los métodos utilizados para proveer descripciones cuantitativas en los rangos entre los cuales los individuos manifiestan o poseen características específicas" (9).

Toda vez que se habla de "medir" a una persona, lo que en verdad se hace a juicio de Thorndike, es evaluar algún atributo o cualidad de esa persona y no a ella misma como una totalidad" (10).

La función principal asignada a la medición psicológica, es objetivizar el conocimiento que se obtiene acerca de la conducta humana, así, el "conocer a un sujeto significa realmente ser capaz de describirlo precisa y plenamente" (11).

En cualquier campo de actividad, la medición sigue 3 pasos comunes:

- a) Señalar y definir la cualidad o atributo que se habrá de medir.
- b) Determinar un conjunto de operaciones en virtud de las cuales el atributo puede manifestarse y hacerse perceptible.
- c) Establecer un conjunto de procedimientos o de definiciones para traducir las observaciones a enunciados cuantitativos de grado o de cantidad" (12).

Por otra parte, en relación al concepto de "evaluación psicológica", conviene destacar que medir y evaluar no son sinónimos.

Decíamos recientemente que medir, implica "asignar números a las cantidades de las propiedades de los objetos de acuerdo con reglas dadas" (13), por lo

(5) Kline, Paul: "Psychometrick and Psychology", Academic Press, London, 1979, Cap. I.

(6) Anastasi, Anne: "Tests Psicológicos", 3a. Ed. Aguilar, Madrid, 1977, Cap. I.

(7) Anastasi, Anne: Op. cit., Cap. I, pp. 3.

(8) Nunnally, Jum C.: "Test and Measurement" (c), Assessment and Prediction Mc Graw-Hill Company, New York. 1959, pp. 141.

(9) Ghiselli, E.: Campbell, J. et als.: "Measurement theory for the Behavioral Sciences", W. A. Freeman and Company U. S. A., 1981, Cap. III.

(10) Thorndike, R.: Hagen, E.: "Tests y Técnicas de Medición en Psicología de la Educación", 5a. Ed. Trillas, México, 1980. Cap. III.

(11) Magnuson, David: "Teoría de los Tests", 8a. Ed. Trillas, México, 1979, Cap. I. (El subrayado es nuestro).

(12) Thorndike, R. y Hagen, E.: op. cit., Cap. II

(13) Magnuson, David: op. cit., Cap. I

tanto, la medición lleva a un juicio numérico descriptivo, en cambio evaluar implica valorar, "asignar valor a las propiedades" (14) y por ende, proporciona un juicio valorativo integrado que conlleva un criterio normativo básico en cuanto a lo observado. De este modo, la medición, sería una aproximación molecular, en tanto que la evaluación es un proceso molar, "ya que considera el interjuego dinámico de variables que determinan el comportamiento de una persona" (15).

Desde el punto de vista teórico, "enfrentamos la evaluación con una perspectiva cognitiva que contempla elementos conductuales, considerando el examen psicológico como una situación dinámica, interpersonal, que integra elementos clínicos, psicopatológicos, evolutivos, relacionales y conductuales" (16).

Desde el punto de vista de la conducta, O'Leary y Wilson (1975), define a la evaluación como "una tentativa de identificar las variables orgánicas y ambientales que mantienen en un sujeto pensamientos, sentimientos, conductas manifiestas o respuestas psicofisiológicas, con vistas a su modificación, orientación o cualquier otro tipo de intervención psicológica" (17).

Basándonos en estas reflexiones previas, nos encontramos entonces, con que los conceptos de "medición" y "evaluación" en Psicología, se funden en la tentativa de realizar con objetividad una observación de conductas o manifestaciones psicológicas, por medio de pruebas que contienen estímulos especialmente preparados y probados para elicitir aquellos comportamientos que se busca conocer, los que posteriormente se describen, analizan e interpretan, por medio de un procedimiento que se conoce comúnmente con el nombre de "evaluación del rendimiento en los tests aplicados" (18).

PERSPECTIVA HISTORICA DEL ENFOQUE PSICOMETRICO

Se afirma que la psicometría como enfoque psicológico, comienza formalmente a mediados del siglo pasado con Sir Francis Galton (1822 - 1911) quién, preocupado por las diferencias individuales heredadas en los procesos psicológicos, comienza a utilizar técnicas de medición aplicadas al campo de la inteligencia (19), en un contexto donde la psicología era en gran medida parte de la filosofía y no poseía aún carácter experimental.

hacia 1900, la psicología comienza a sentir la influencia de la física y la biología y lucha tenazmente por convertirse en ciencia por sí sola. Ello significó cortar los lazos que ancestralmente la unían a la filosofía y establecer nuevas conexiones con las ciencias biológicas. Adopta entonces el método experimental y se produce un importante desarrollo en la medición (20).

Existe consenso entre los historiadores de la psicología en cuanto a reconocer la decisiva influencia de tres corrientes surgidas hacia fines del siglo pasado las cuales contribuyeron a dar identidad a esta nueva ciencia, cuya historia según Thorndike, desde 1900 adelante "es la historia del intento de ampliar y adaptar técnicas de medición para abarcar todos los aspectos de la conducta humana" (21).

(14) Fernández B., Rocío. "Psicodiagnóstico", Concepto y Metodología. 2a. Ed. Cincel-Kapeluz, Madrid, 1981.

(15) Fernández B., Rocío. op. cit.

(16) Sepúlveda, G. y Hermosilla, H.: "Evaluación de los factores cognitivo-intelectuales en el niño". (Título en preparación)

(17) O'Leary, K. y Wilson, G.: "Behavior therapy: application and outcome". Englewood Cliffs, Prentice Hall, N. Y., 1975.

(18) Tyler, L.; Walsh, W.: "Tests and Measurements". 3a. Ed. Englewood Cliffs, N. Y. Prentice/Hall Inc. Madrid, 1979.

(19) Cerda, Enrique: "Una Psicología de Hoy". 11a. Ed., Herder, Barcelona, España, 1980, Cap. I.

(20) Thorndike, R.; Hagen, E.: op. cit. pp. 11 - 17.

(21) Thorndike, R.; Hagen, E.: op. cit. pp. 11.

Dichas corrientes fueron:

- a) La psicología fisiológica y experimental, que tuvo su principal desarrollo en Alemania, en Leipzig, donde Wilhelm Wundt estableció el primer laboratorio de psicología experimental el año 1879. Los psicólogos experimentales de entonces estuvieron interesados en mediciones más bien de tipo fisiológico tales como: sensaciones de la vista, el tacto, el oído, tiempo de reacción, etc. (22).
- b) La segunda corriente que contribuyó a la medición psicológica fue la línea de estudios de Darwin acerca de las variaciones entre los miembros de una misma especie, es decir, de las diferencias individuales (23). Estos trabajos fueron continuados en Inglaterra por Sir Francis Galton y aplicados a asuntos más específicamente humanos. Galton fue el principal promotor del movimiento en favor de los tests, centrando fundamentalmente su interés en la herencia humana.
- c) En tercer lugar destaca la preocupación humanitaria por el demente, el débil mental y el individuo desadaptado, desarrollada en Europa a fines del siglo XIX, que condujo al estudio y la activa investigación de su condición, esfuerzo dirigido a la comprensión de su estado y al mejoramiento de sus problemas. En Francia este interés fue particularmente importante y fructífero para el campo de la medición, destacando el trabajo de Alfred Binet (24) quien junto a sus colaboradores ideó una serie de tareas intelectuales para los niños que no adelantaban en la escuela, las que finalmente dieron origen a los instrumentos de medición de la inteligencia (25). Este trabajo se conoció en Estados Unidos y fue acogido con entusiasmo, se publicaron sus tests, siendo particularmente importante la escala Stanford-Binet editada por Lewis Terman en 1916, revisión hecha en la Universidad de Stanford, en la que se utilizó por primera vez el concepto de cociente intelectual CI(26).

Concomitante a estos esfuerzos, surge la necesidad de desarrollar técnicas que permitieran analizar y describir de un modo coherente las observaciones realizadas; para ello los estudios de aquella época recurren a la estadística. Francis Galton formula el concepto de correlación, tomado posteriormente por Karl Pearson que es el autor de la fórmula matemática para el Cálculo de la Correlación (27).

Por otra parte, no puede dejarse de lado la importante influencia de la tradición clínica surgida de la medicina, la psiquiatría y la investigación social en el desarrollo de los métodos de medición y evaluación. Estas actividades hicieron sentir la urgente necesidad de métodos que midieran la inteligencia y la estabilidad emocional, sentando un precedente al enorme desafío que significaría internarse en el campo de la medición de la personalidad humana, o más específicamente, en el campo de los atributos "no cognitivos" (28).

El desarrollo de los tests de aptitudes o "cognitivos" fue anterior y mayor que el de los tests de personalidad no porque no hubiese interés por evaluar a esta última, sino por la dificultad para medir funciones no cognitivas. Galton también se mostró interesado en la heredabilidad de los rasgos de personalidad y estuvo muy próximo a medir características de personalidad en su investigación del

(22) Anastasi, Anne: op. cit. pp. 7 - 8.

(23) Kaplan, R. y Saccuzzo, D.: "Psychological Testing". Brooks/Cole Publishing Company. Monterrey, California, U. S. A., 1982, pp. 10.

(24) Thurstone, Leon L.: "La medición de la inteligencia de aptitud y el interés". Paidós, Bs. Aires, 1967.

(25) Thurstone, Leon, L.: op. cit. Cap. I.

(26) Nunnally, Jum. C.: "Introducción a la Medición Psicológica" (b) Paidós, Bs. Aires, 1970, Cap. II. pp. 60 - 61.

(27) Thorndike, R.; Hagen, R.: op. cit. pp. 17 - 20.

(28) Nunnally, Jum.: op. cit. (b) pp. 62 - 65.

"repertorio de imágenes" de las personas, relativa al grado en que los sujetos pueden visualizar objetos en la memoria (29).

En la primera mitad de este siglo, la dirección del movimiento de medición en Psicología, cambió a raíz de las dos guerras mundiales. La primera de ellas, significó un impulso al desarrollo de los primeros tests colectivos de inteligencia y personalidad cuyos productos fueron "tests económicos, convenientes, que podían administrarse a gran número de personas" (30). Posteriormente, la 2ª. gran guerra mundial, que significó la movilización de más de 10 millones de hombres y mujeres, creó la necesidad de evaluar aptitudes mucho más complejas, aptas para ser utilizadas en las áreas de navegación, electrónica, meteorología, aviación, etc. Durante esta época se ampliaron considerablemente los fundamentos lógicos y los métodos de evaluación psicológicas con el importante apoyo de los gobiernos aliados que patrocinaron numerosas investigaciones centradas en un trabajo de índole principalmente metodológica referido a la mejor manera de medir determinadas funciones (31).

En aquellos convulsionados años, ya existe conciencia de las limitaciones que presenta una medida aislada y esta certeza promueve hasta nuestros días, el interés por investigar acerca de la eficiencia de los instrumentos, su rango de aplicabilidad y la posibilidad de otras alternativas que mejor den cuenta de él o los rasgos que se pretende estudiar. En las últimas décadas esta conciencia ha sido la principal motivación de los investigadores en psicometría, para perfeccionar los tests de modo que evalúen más eficazmente; crear nuevos instrumentos basados en teorías y métodos más sólidos científicamente; reconocer las limitaciones de la medición y la evaluación psicológica y legislar acerca del uso ético que debe hacerse con las pruebas.

CARACTERISTICAS DE LOS TESTS PSICOLOGICOS

"Un test psicológico constituye esencialmente una medida objetiva y tipificada de una muestra de conducta" (32). "Un test, es un procedimiento sintético de observación y descripción del comportamiento, con la ayuda de una escala numérica o una categoría sistemática" (33).

Con tales enunciados, suelen aparecer definidas las pruebas psicológicas en los tratados de medición y evaluación de la conducta. El valor predictivo o diagnóstico que posee un test depende del grado en que sirve como indicador de un área de la conducta relativamente amplia y significativa, y para esto debe haber una correspondencia empírica entre los elementos del test y la conducta. El grado de correspondencia puede variar en un continuo que va desde tests que coinciden completamente con parte de la conducta que se predice (tests de aptitudes), a aquellos en que la semejanza es mucho menor, como los tests proyectivos de personalidad (34) y (35).

Aún considerando las diferencias superficiales entre los distintos tipos de tests, todos consisten en muestras de la conducta del individuo y su validez depende de la correspondencia empíricamente demostrada en el test y su reacción en otras situaciones, de modo que todos los tests son muestras de conducta a par-

(29) Nunnally, Jum.. op. cit. (b) pp. 63.

(30) Nunnally, Jum.: op. cit. (b) pp. 63.

(31) Anastasi, Anne: op. cit. pp. 14.

(32) Anastasi, Anne: op. cit. pp. 21.

(33) Crombach, Lee J.: "Essentials of Psychological Testing". 3a. Ed. Harper and Row Publishers. New York, 1970. pp. 26.

(34) Anastasi, Anne: op. cit. pp. 22.

(35) Kaplan, R. Sacuzzo, D.: op. cit. pp. 4.

tir de las cuales se establecen predicciones relativas a otras conductas. "El test psicológico mide una conducta y la experiencia hace posible determinar que una conducta puede servir como índice efectivo de otra" (36).

El hecho que un test psicológico sea una medida tipificada, implica uniformidad de procedimiento en la aplicación y puntuación del test, de modo que la única variable independiente es el individuo al cual se le aplica (37). Una de las condiciones que contribuyen a la tipificación de un test es la estandarización de su aplicación dada por la precisión de las instrucciones. La tipificación además incluye los materiales empleados, los límites de tiempo, las demostraciones previas y en general todos los detalles relativos a la situación de test. Otro elemento importante en la tipificación de una prueba psicológica es el establecer normas, las que permiten interpretar las puntuaciones de los sujetos, comparándolas con las obtenidas por otras personas, siendo éstas últimas una muestra representativa de la población a la cual pertenece el sujeto evaluado (38).

Un test psicológico, además de ser una medida tipificada, debe ser objetivo; ambas características están relacionadas puesto que la puntuación e interpretación son objetivas en la medida que interviene en el menor grado posible la subjetividad del examinador, y aún cuando no se ha alcanzado una tipificación y objetividad perfecta en los tests, ésta sería una de las grandes metas en la elaboración de ellos.

El valor intrínseco de los tests psicológicos implica necesariamente la existencia de una alta confiabilidad y validez (39). La confiabilidad de un test se refiere a la consistencia de las puntuaciones obtenidas por los mismos individuos cuando son examinados con el mismo test o con una forma paralela de éste. En su sentido más amplio, la confiabilidad del test indica hasta qué punto pueden atribuirse a errores de medidas las diferencias individuales en las puntuaciones del test y hasta qué punto pueden ser atribuidas a diferencias verdaderas de la característica que se está sometiendo a consideración (40).

La validez de un instrumento de medición indica el grado en que el test mide el rasgo que intenta medir. Existen distintos procedimientos para determinar la validez de los instrumentos, uno de ellos corresponde a un análisis correlacional entre los puntajes del test y un criterio externo (validez concurrente), otro corresponde a un juicio sobre la adecuación del contenido del tests (validez de contenido) y otro, al análisis del significado de los puntajes en términos de conceptos o constructo psicológico (validez de constructo) (41).

CONSIDERACIONES RELATIVAS A LA INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS EN LAS PRUEBAS PSICOLOGICAS

Un aspecto básico para la interpretación de los resultados de un test psicológico, es la consideración del grupo cultural al que pertenece el sujeto y el nivel educacional y laboral alcanzado en él. Los tests están insertos y son generados por una cultura, y tests sin influencia cultural no pueden ser aceptados ni usados como indicadores, por ejemplo, de altos niveles de inteligencia, ya que el concepto de inteligencia está ligado a los valores y exigencias de una cultura determinada. En el caso de algunos tests de personalidad, que son usados transculturalmente, la interpretación también va a depender del marco cultural del sujeto, aun-

(36) Anastasi, Anne: op. cit. pp. 23.

(37) Donoso, M.; Morales, P. y otros: Traducción y Adaptación del "Test de las habilidades mentales primarias" de T. G. Thurstone. Tesis U. C., Santiago, Diciembre, 1983.

(38) Donoso, M.; Morales, P. y otros: op. cit. pp. 13 - 15.

(39) Crombach, Lee J.: op. cit. pp. 25 - 29.

(40) Thorndike, R. y Hagen, E.: op. cit. pp. 192 - 200.

(41) Crombach, Lee J.: op. cit. pp. 142 - 145 (El subrayado es nuestro).

que el estímulo aplicado a los evaluados sea el mismo. El nivel educacional y cultural de las personas, determina de modo importante su visión del mundo y por ende, su rendimiento ante cualquier instrumento psicológico.

Por otra parte, si se considera el examen psicológico como una situación dinámica e interpersonal, integradora de elementos clínicos, psicopatológicos, evolutivos, relacionales y conductuales; ello significa que al aplicar una o varias pruebas psicológicas, es preciso considerar la incidencia plurifactorial de elementos que actúan dinámicamente en un momento determinado en la conducta de las personas evaluadas, siendo esa muestra de conducta, un antecedente que es factible de ser analizado cuantitativa y cualitativamente.

Los resultados cuantitativos de un sujeto ante un test psicológico, deben ser vistos siempre a la luz del criterio cualitativo que depende de la experiencia y conocimientos teóricos del examinador, de su capacidad para interpretar los procesos psicológicos implicados en la ejecución y fundamentalmente de la familiaridad que el examinador posea con la prueba que utiliza. En cuanto a esto, Kauffman afirma que el desafío que tienen las personas que aplican los tests, es precisamente ser "mejores" que el instrumento que aplican (42). Este hecho cobra especial relevancia en un país como el nuestro donde se cuenta con poca cantidad de instrumentos estandarizados para la población chilena.

En cuanto a la vigencia de los tests a través del tiempo, pese a que numerosas pruebas se usan desde hace muchos años y por ello podría acusárseles de no integrar los avances de la ciencia psicológica, existe la posibilidad de aplicar nuevos análisis a los mismos estímulos como lo plantea Paín (43), quien ha aplicado un modelo de análisis basado en la teoría de Piaget a los tests cognitivos más tradicionales, que tienen el valor de poseer en su mayoría, un sustento teórico sólido que les permite seguir siendo válidos y confiables a la luz de los avances de la ciencia. Además, las propiedades psicométricas de los tests varían a través de sucesivas estandarizaciones, por lo que a veces es más importante seguir usando el mismo instrumento, que cambiar a otros más confiables y válidos, o más recientemente estandarizados, para no perder el caudal de conocimientos que el psicólogo acumula por haber trabajado largo tiempo con un instrumento determinado lo que permite formar una normativa a través de la experiencia con las pruebas que ha utilizado (44).

Finalmente, es importante tener presente que la evaluación psicológica tiene su razón de ser en el hecho de aportar información confiable, que contribuya al mayor y mejor conocimiento de las características, aptitudes y habilidades de los seres humanos, en bien de ellos mismos y de la sociedad, lo que constituye su justificación científica y ética.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

1. ADAMS, E., FAGOT, R. y ROBINSON, R. "A theory of appropriate statistics" Psychometrika. 1965 (30) 99 - 128.
 2. ANASTASI, A. "Tests psicológicos" 3a. Ed., Aguilar, Madrid, 1977, Caps. I, II y III.
 3. BAIRD, D.C. "Experimentation, an introduction to measurement theory and experimental design" Englewood Cliffs: Prentice - Hall, 1962.
 4. BLEGER, J. "Psicología de la Conducta" 2a. Ed., Paidós, Buenos Aires, 1977. Cap. I y IV.
-
- (42) Kauffman, Alan S.: "Intelligent testing with the WISC-R". John Wiley and Sons, New York. 1979. Cap. I pp. 11.
- (43) Paín, Sara: "Psicometría Genética". 3a. Ed. Nueva Visión S.A.I.C. B. Aires, 1979.
- (44) Matarazzo, Joseph: "Wechsler's Measurement and appraisal of adult intelligence" 5a. Ed. The Williams and Wilkins Company Baltimore, 1972. Cap. III.

5. BUTCHER, J. N. "Cross-Cultural Research Methods in Clinical Psychology".
En: "Handbook of research methods in Clinical Psychology". Ed. John Wiley and Sons, Inc.
U. S. A., 1962, pp. 273 - 308.
6. CERDA, E. "Una Psicología de Hoy"
11a. Ed., Herder, Barcelona, 1980, Caps. I, II y III.
7. CRONBACH, L.J. "Essentials of Psychological Testing"
3a. Ed., Harper and Row, Publishers, New York, 1970.
Cap. I, II, III, V y VI.
8. DONOSO, M., MORALES, P. y OTROS Traducción y Adaptación del "Test de las Habilidades Mentales Primarias", de T. G. Thurstone. Tesis, U. C. Santiago, Diciembre, 1983.
9. ELLS, K. "Intelligence and Cultural Differences"
University of Chicago Press, Chicago, 1951.
10. FERNANDEZ B., R. "Psicodiagnóstico. Concepto y Metodología"
2a. Ed., Cincel-Kapeluz, Illinois. U.S.A. 1983. Caps. I, II, III y IV.
11. GHISELLI, E., CAMPBELL, J., ZEDECK, SH. "Measurement Theory for the Behavioral Sciences".
W. H. Freeman and Company, U.S.A., 1981.
12. GUION, R. M. "Problemas de la Medida de la Personalidad"
Apunte EPUC "Personel Testing" (Reproducción interna con fines docentes), Santiago, 1982.
13. HULIN, CH., DRASGOW, F., PARSONS, CH. "Item Response Theory" Dow Jones - Irwin. Illinois.
U. S. A. 1983. Caps. I, II, III y IV.
14. KAPLAN, R. and SACUZZO, D. "Psychological Testing"
Principles, applications, and issues.
Brooks/Cole Publishing Company. Monterrey, California, 1982, Caps. I, II, III, IX y X.
15. KAUFMAN, S. A. "Intelligent Testing with the WISC-R"
John Wiley and Sons, New York, 1979, Cap. I.
16. KLINE, P. "Psychometric and Psychology"
Academic Press, London, 1979. Caps. I y X.
17. LORD, F. and NOVICK, M. "Statistical theories of mental test scores".
Addison-Wesley Publishing Company. INC.
Massachusetts. 1968. Cap. I. pp. 13 - 24.
18. MAGNUSON, D. "Teorías de los Tests"
8a. Ed., Trillas, México, 1979, Cap. I y II.
19. MATARAZZO, J. "Wechsler's Measurement and appraisal of adult Intelligence"
5a. Ed., The Williams and Wilkins Company, Baltimore, 1972, Cap. III.
20. MEEHL, P.E. "Clinical versus Statistical Prediction"
4a. Ed., At Jones Press Inc. Minneapolis, Minnesota, 1960.
21. NUNNALLY, J. C. "Psychometric Theory" (a)
2a. Ed., Mc. Graw-Hill Company, New York, 1978.
22. NUNNALLY, J. C. "Introducción a la Medicina Psicológica" (b)
Paidós, Buenos Aires, 1973, Caps. I y II.
23. NUNNALLY, J. C. "Tests and Measurements" (c)
Assessment and Prediction Mc. Graw-Hill Company, New York, 1959.
24. PAIN, S. "Psicometría Genética"
3a. Ed., Nueva Visión S. A. I. C., Buenos Aires, 1979.
25. REY, A. "Conocimiento del individuo por los tests"
2a. Ed., Guadarrama, S. A., Madrid, 1974. Caps. I y II

26. RICHARDSON, K. y SPEARS, D. Editores "Race, Culture and Intelligence"
2a. Ed., Penguin Books Ltd. Harmondsworth, Middlesex, England, 1972.
27. SEPULVEDA, G. y HERMOSILLA, M. "Evaluación de los factores cognitivos - intelectuales en el niño".
(Título en preparación).
28. THORNDIKE, R. L. y HAGEN, E. "Tests y Técnicas de Medición en Psicología de la Educación"
5a. Ed., Trillas, México, 1980, Caps. I y II.
29. TYLER, L. "Pruebas y Medición en Psicología"
Prentice/Hall Internat., Madrid, 1972. Caps. I, III y VII.
- 30 TYLER, L. and WALSH, W. "Tests and Measurements"
3a. Ed., Englewood Cliffs, N. Y. Prentice/Hall, Madrid, 1979, Caps. I y III.
31. WIGGINS, J. S. "Personality and Prediction: Principles of Personality Assessment"
2a. Ed. Addison - Wesley Publishing Company, Massachusetts, 1980. Caps. I, IV, V y IX.
32. WOLMAN, B. B. "Teorías y Sistemas Contemporáneos en Psicología"
2a. Ed., Paidós, Buenos Aires, 1977, Caps. I y XV.

NOTAS

LA IMPORTANCIA DE APRENDER UN SEGUNDO IDIOMA

Patricia de la Peña*

Muchas veces los esfuerzos de quienes se interesan por aprender otro idioma tienen excelentes resultados, al punto de aprenderlo con una fluidez correspondiente a la de un nativo, o en casos menos afortunados, llegar solamente a manejar un escaso repertorio de frases que se olvidan con facilidad.

El resultado y la diferencia, a menudo se encontrarán en el desempeño de quien aprende el nuevo idioma, y también en el profesor que lo enseña. Para que una persona aprenda, no necesita tener un talento innato. Quienes se interesan por aprender otro idioma, quienes se preocupan por enseñarlo, simplemente necesitan "hacerlo adecuadamente".

Con el propósito de hilvanar algunas ideas relacionadas con el aprendizaje de un segundo idioma, me referiré a algunos aspectos que he estimado dignos de consideración, que han sido planteados por Heidi Dulay, Marina Burt y Stephen Krashen, (1982), quienes a su vez, se han basado en los más representativos estudiosos del área de la lingüística, psicolingüística, sociolingüística, etnolingüística, y otras disciplinas relacionadas.

ULTIMOS APORTES DE INVESTIGACION

Los aportes de las investigaciones acerca del aprendizaje de un segundo idioma logrados durante las dos últimas décadas nos han permitido saber, por ejemplo, que cuando los niños o los adultos no se ven forzados a comenzar a hablar el nuevo idioma inmediatamente, pasan a un período silencioso, que dura desde una pocas semanas hasta varios meses. Este período de comprensión parece acelerar el aprendizaje de hablar el otro idioma.

Se sabe también, que el medio lingüístico más beneficioso es aquel en donde el idioma se usa en forma natural, con propósitos de comunicación.

Por otra parte, se ha afirmado que algunos aspectos del idioma necesitan un estudio consciente, para lograr en mejor forma la adquisición de los aspectos básicos del idioma, en contextos en donde el estudiante esté centrado en comprender o expresar una idea o mensajes en el nuevo idioma.

Se ha comprobado además, que el aprendizaje a través de diálogos memorizados, ejercicios de repetición, etc., no estimula el desarrollo de las habilidades de conversación en forma fluida.

En cuanto a la enseñanza de un segundo idioma se plantea también, que existen varios factores internos que influyen en el mayor grado de éxito con respecto a este tipo de aprendizaje.

PROCESO INTERNO AL APRENDER UN SEGUNDO IDIOMA

Cuando un estudiante se expone a un nuevo idioma, surgen los primeros obstáculos internos, que se plantearán según su estado emocional y según sus motivaciones. Así, se ha afirmado que quienes aprenden otro idioma, en forma consciente o inconsciente, seleccionan solamente a ciertos tipos de personas como modelos a imitar.

Se habla de fuentes de filtro (filtering sources), dentro de las que se pueden agregar los niveles de ansiedad del individuo, la identificación con sus pares, y la motivación en general que puede tener una persona para aprender el idioma. Todo estos aspectos en conjunto, conforman lo que se ha llamado "Filtro Afectivo", o simplemente Filtro. El filtro actúa sobre el control de la entrada de

* Profesora de Inglés
Profesora Departamento de Lenguas y Literatura.

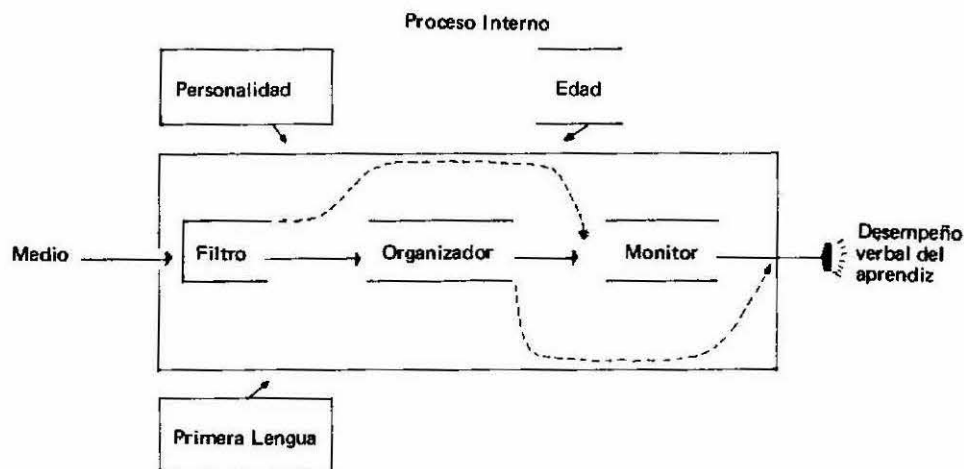
procesos mentales posteriores. Una vez que el "incoming" del idioma ha pasado a través del filtro, entran a funcionar otros dos procesadores, el "Organizador" y el "Monitor". A medida que la mente comienza a asimilar el segundo idioma, lo organiza de acuerdo con un orden a través del cual se aprenden las estructuras gramaticales, se producen errores sintácticos, y las construcciones que en ese momento están usando las personas. Esta organización no refleja necesariamente la organización del currículum de enseñanza, y tiende a ser igual para la mayoría de quienes aprenden un segundo idioma, sin importar cuál sea su primer idioma.

Estos tres procesadores: Filtro, Organizador y Monitor, dependen de la personalidad, rasgos y edad de la persona, lo que inhibiría o estimularía su actividad. Por ejemplo, se ha comprobado que un estudiante con una personalidad acentuada puede filtrar menos información que uno que es menos seguro, o que un adulto puede organizar más de un idioma de una vez con mayor facilidad que un niño.

Tal vez el descubrimiento más sorprendente en la adquisición de un segundo idioma, es aquel relacionado con los errores que cometen las personas que lo aprenden. Por varias décadas los lingüistas y los profesores de idioma habían supuesto que la mayoría de los errores que cometen los estudiantes de un segundo idioma, se producían por las diferencias entre el primer y segundo idioma. Esto constituyó la base de la teoría del análisis contrastivo. Hoy en día, se afirma que el primer idioma tiene un efecto menor en la sintaxis del segundo idioma, del que se pensaba anteriormente. Se ha demostrado que sólo un 50% de los errores gramaticales que cometen los niños, y un 20% de los que cometen los adultos, se deben a interferencias del primer idioma. (H. Dulay, M. Burt y S. Krashen, 1982).

Como se puede apreciar, existen varios ingredientes que son esenciales para comprender la adquisición de un segundo idioma: el medio ambiente en que se encuentra el idioma, el autocontrol del estudiante sobre su proceso de aprendizaje, y el idioma que los estudiantes producen. Todos estos aspectos constituyen el proceso de aprendizaje y enseñanza de un idioma extranjero.

En la figura a continuación, se ilustra cómo todos estos elementos funcionan en conjunto:



(H. Dulay, M. Burt y S. Krashen, 1982).

En los años sesenta, la lingüística experimentó toda una revolución teórica que comenzó con la publicación de "Syntactic Structures", 1957, de Noam Chomsky, quien puso en cuestión la creencia que el idioma se aprende por imitación, memorización y estímulo-respuesta para poder hablarlo correctamente (Chomsky, 1957; artículos en Fodor, Bever y Garret, 1974). Mientras estos procesos tienen un rol en el aprendizaje de idiomas, Chomsky argumentó que la fuerza central que guía la adquisición del lenguaje, es una "estructura mental", o

"Language Acquisition Devise" (LAD), (1965). (H. Dulay, M. Burt y S. Krashen, 1982).

De acuerdo con Chomsky, los principios del LAD gobiernan todas las lenguas humanas y determinan la posible forma que éstas pueden tomar en él. Dicho mecanismo permite que los niños adquieran el complicado sistema que comprende una lengua humana, en un tiempo relativamente corto.

Esta visión del proceso de aprendizaje del idioma, inspiró la investigación del psicolingüista Roger Brown, en Harvard y Dan Slobin, en Berkeley, entre otros, quienes realizaron investigaciones acerca del comportamiento de niños en procesos de aprendizaje de sus idiomas maternos, con el propósito de buscar evidencia sobre la "estructura mental" propuesta por Chomsky (H. Dulay, M. Burt y S. Krashen, 1982). Estos psicolingüistas concluyeron que algunos comportamientos de aprendizaje son comunes a todos los niños, sin importar qué idioma están aprendiendo.

NECESIDAD DE UN SEGUNDO IDIOMA.

Los idiomas constituyen una de las características más importantes de la especie humana. Por cierto, el lenguaje es la herramienta más útil de esta especie. Todos los intentos que se hagan por estudiar las formas que el lenguaje, como herramienta pueda tomar, independiente del uso que se les pueda dar, conducen a la obtención de importantes logros, ya que, sin duda, se puede apreciar que existe un gran bagaje teórico acerca de sus formas. Lo que habría que tener presente es que estas herramientas sean usadas con objetivos que apunten no sólo al hombre como individuo, sino que a éste dentro de su medio. (R. Wardhaugh, 1976).

En el mundo existe más de un billón de personas que hablan más de un idioma fluidamente. En las Filipinas, por ejemplo, muchas personas deben hablar tres idiomas con el fin de desenvolverse socialmente en su comunidad. En pequeños países como los Países Bajos o Israel, la mayoría de los niños deben estudiar, por lo menos, un idioma extranjero en el colegio y, en algunos casos, varios idiomas. (H. Dulay, M. Burt y S. Krashen, 1982).

En Estados Unidos, donde no hay mayor interés en otros idiomas, fuera del Inglés, alrededor del 100/o de los residentes hablan, por lo menos, un idioma además de inglés (según información del Centro Nacional de Estadísticas Educativas, 1978).

Las necesidades de idiomas extranjeros se han acentuado, especialmente en el área de los grandes negocios del mundo. Los futuristas en economía afirman que el conocimiento de un idioma extranjero será una de las necesidades surgidas alrededor de 1980, que estará latente en el siglo XXI.

Según el editorial de Grace Hechinger, publicado en The New York Times (1979), se ha podido apreciar que la mayoría de los japoneses que van a negociar a Estados Unidos, manejan el idioma inglés fluidamente en el plano de las transacciones comerciales que les interesan, en cambio, no ocurre lo mismo con los norteamericanos que van a hacer negocios a Japón, los que además necesitan frecuentemente de la ayuda de traductores. Grace Hechinger atribuye a este hecho una de las razones de porqué las compañías japonesas tienen éxito en Estados Unidos. Por consiguiente, no ocurre lo mismo con las compañías norteamericanas en Japón. (H. Dulay, M. Burt y S. Krashen, 1982).

A pesar de la evidente necesidad de idiomas extranjeros en Estados Unidos, un estudio realizado por una corporación de ejecutivos norteamericanos encargados de desarrollar las exportaciones y manufactura a nivel mundial, reveló que menos de la mitad de las personas nacidas en Estados Unidos hablaba otro idioma además del inglés. Al contrario, un 800/o de los ejecutivos nacidos en el extranjero hablaban otro idioma además del inglés, y un 590/o hablaba tres o más idiomas. (H. Dulay, M. Burt y S. Krashen, 1982).

Las necesidades del idioma tanto desde el punto de vista de la sobrevivencia, como desde el ámbito de los negocios, no son las únicas razones que nos

mueven a aprender un segundo idioma.

Investigaciones en el área de la neurolingüística han comenzado a sugerir que aquellas personas que saben más de un idioma, hacen un mayor uso del cerebro que quienes son monolingües, según Albert y Obler, 1978. (H. Dulay, M. Burt y S. Krashen, 1982). Aunque la evidencia es escasa, parece ser que aquella parte del cerebro que se usa al hacer funcionar un segundo idioma, no se desarrolla en los casos de cerebros monolingües.

Estudios sociolingüísticos posteriores indican que aquellas personas que manejan más de un idioma, son verbalmente más hábiles que los monolingües, y maduran antes con respecto a sus habilidades de abstracción lingüística.

Según el trabajo de H. Dulay, M. Burt y S. Krashen, (1982), se puede saber también, que Lerea y Laporta (1971) y Palmer (1972), han informado a través de sus estudios, por ejemplo, que las personas bilingües son mejores para intuir el significado de palabras desconocidas.

Así, se puede apreciar que la expansión de las habilidades mentales, además de toda la evidencia planteada anteriormente son motivos suficientes para aprender un segundo idioma.

REFERENCIAS

- | | |
|--|---|
| ALBERT, M.L. and OBLER, L. K. | The Bilingual Brain. New York. Academic Press, 1978. |
| BURT, M.; DULAY, H.; and KRASHEN STEPHEN | Language Two. New York. Oxford University Press, 1982. |
| CHOMSKY, NOAM. | Syntactic Structures. The Hague. Mouton, 1957 |
| ID. | Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge. Ma. M. I. T. Press, 1965. |
| FODOR, J.; BEVER, T.; GARRET, M. | The Psychology of Language. New York. Mc Graw - Hill, 1974. |
| SLOBIN, D. J. | Psycholinguistics. New York. Mc. Graw - Hill, 1971. |
| WARD BHAUGH, R. | The Context of Language. New York. Newbury House Publishers, 1976. |

"LA HISTORIA REGIONAL. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE SU TRAYECTORIA Y PERSPECTIVA EN CHILE" (*)

Elisa Pérez Salvatierra*

La perspectiva del espacio en los hechos sociales es una de las tramas que permite, aunque con dificultades, comprender el ritmo de una sociedad.

En efecto, desde hace algunas décadas el fenómeno de la regionalización ha venido impetrando sus derechos en América Latina. Luego de diversos intentos para impulsar el desarrollo del continente, a partir primero de las inversiones extranjeras y después con intervención más directa del Estado, una serie de cientistas sociales han vinculado el despegue de nuestra sociedad a una adecuada definición de los espacios regionales y la puesta en ejercicio de todas sus potencialidades, ya que la región se caracteriza por su dinamismo y la polarización definitiva de sus interrelaciones en torno a su núcleo. Así a las experiencias de Brasil (v. g. incorporación de un espacio en torno a Brasilia) y del Pacto Andino, podríamos agregar la del Canal de Panamá que también ha tenido enormes implicancias en el complejo geográfico que lo rodea y en Chile, la puesta en marcha de la regionalización, cuyos antecedentes se remontan a las décadas de 1940-60 con la Corfo. En suma, se trata de lograr un desarrollo o crecimiento equilibrado sobre la base de la existencia de sectores modernos y atrasados, tratando de utilizar sus ventajas y desventajas comparativas (1).

En esta consideración de la región, como el campo de acciones concomitantes de identidades variables, han tenido participación activa los economistas, sociólogos, geógrafos, geopolíticos y otros científicos sociales. Los historiadores, inmersos en el estudio del pasado, quizás demasiado comprometidos con el estudio de los ejes vitales de los países latinoamericanos, se han quedado a la zaga en la situación descrita. Sin embargo, dentro de la Historia regional, les corresponde por derecho propio, un accionar de primerísima importancia y de responsabilidad ineludible.

La región, definida como una "situación", es la resultante de un equilibrio de fuerzas, en la que el pasado juega un rol considerable, abordable, a través de la investigación del historiador, con los métodos y técnicas modernas empleadas por nuestra disciplina.

Por otra parte, dada la enorme cantidad de información de que dispone el historiador, el cultivo de la historia regional se ofrece como alternativa tentadora.

En nuestro país, la historia regional podría remontarse a la segunda generación de historiadores nacionales del siglo pasado, formados al alero de la polémica que suscitó la publicación de la monumental obra de Claudio Gay. Entre ellos, Benjamín Vicuña Mackenna fue quien más aportara a los estudios de carácter regional.

De pluma ágil y producción fecunda, Vicuña Mackenna no sólo nos legó la Historia de Santiago y la "Historia de la ciudad de Puerto de Valparaíso", condensación ambas de historia local y regional, sino también una serie de obras que servirían de fuente de inspiración para futuras historias regionales. Sus estudios sobre la minería aportaron interesantes antecedentes para el conocimiento de la historia del Norte Chico. (2) su obra sobre el clima de Chile (Valparaíso, 1877) enriqueció los conocimientos sobre la agricultura del Valle Central. Sus investigaciones sobre la "Guerra a Muerte" (1868) sirvieron de base para las futuras his-

* Profesora de Historia y Geografía
Candidata al Magister en Educación
Profesora del Departamento de Educación.

(1) Al respecto puede verse, por ejemplo, "Dos polémicas sobre el desarrollo de América Latina". Texto del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social. (Santiago, 1970).

(2) La Edad del Oro en Chile (Santiago 1881); el Libro de la Plata (Santiago, 1882) y El Libro del Cobre y del Carbón de Piedra (Santiago, 1883).

torias de la región de la Frontera. A través de éstas y otras obras, Vicuña Mackenna fue mostrando una perspectiva distinta para la historia que se estaba escribiendo en el país, circunscrita, en su mayor parte, a los acontecimientos que ocurrían en Santiago y a la narración de los episodios bélicos de Arauco.

Contemporáneos a él fueron tres excelentes historiadores que afloraron en el Norte Chico: Manuel Concha, Carlos María Sayago y Luis Joaquín Morales (3).

Otras respuestas emuladoras de Vicuña Mackenna en la línea de historia regional podría citarse en las obras de Isaac Arce sobre Antofagasta, Elías Lizana sobre Petorca y Reinaldo Muñoz Olave sobre Chillán y Concepción (4).

La Araucanía, también participa como fuente inspiradora de historia regional a través de las obras de Tomás Guevara. Leandro Navarro y Horacio Lara (5).

La mayoría de los historiadores del siglo pasado, comprometidos sentimentalmente con sus regiones, escribieron una historia más emocional que racional. El cariño por el suelo que los vio nacer o los cobijó se trasunta, de algún modo, en las obras que escriben.

En el siglo XX la tarea del historiador se hace más rigurosa, vinculándose poco a poco a la vida académica de las Universidades. La historia general, tan atractiva en el siglo XIX fue cediendo paso a monografías, historias locales y obras de carácter regional.

Indudablemente, todavía se publican historias escritas al estilo del siglo XIX. Pero, aún así, estas obras, producidas con gran esfuerzo, van dejando a su paso valiosos aportes que servirán de estímulo para trabajos posteriores. Las investigaciones de Arnoldo Brown Menéndez, Bernardo Cruz, Guillermo Echeverría, Isolina Barraza y otros, se sitúan entre ellas.

En los últimos años se vislumbra un cierto resurgimiento de la historiografía regional, especialmente a partir de las gestiones de académicos de las Universidades Chilenas, de tal modo que se pueden puntualizar algunos focos de irradiación. En algunos casos, como una historiografía "que ha podido abrirse paso mediante la devoción y el cariño de los autores", como lo expresara Sergio Villalobos, en 1984, (6). Arica, Antofagasta, Talca, Chillán, Concepción y Temuco, están contribuyendo al cultivo de la historiografía regional.

Sin lugar a dudas, a la investigación tesonera de los historiadores consagrados se ha sumado la sabia renovadora de generaciones más jóvenes perfeccionados algunos en programas de Grados Académicos en Universidades nacionales y extranjeras.

Sin embargo, la historia regional, local o monográfica implica la consideración de riesgos para no caer en distorsiones. El historiador regional no debería escribir una Historia desconectada de los grandes acontecimientos de carácter nacional o universal, ya que muchos hechos producidos en el ámbito local son repercusiones de tipo nacional o mundial.

La historia regional invita al estudio de todos los aspectos del pasado, sean de orden político, económico, social, demográfico, folklórico, ofreciéndose como fuente de investigación, en la cual el historiador podría realizar un exhausti-

(3) Entre los tres cubrieron la historia de Copiapó, Huasco y La Serena, véase de Manuel Concha "Crónica de la Serena (La Serena, 1871), de Carlos María Sayago, "Historia de Copiapó (Copiapó, 1870), y de Joaquín Morales, "Historia del Huasco"; (Valdivia, 1896).

(4) Isaac Arce, narraciones históricas de Antofagasta, (Antofagasta 1930); Elías Lizana, Apuntes de la Historia de Petorca (Revista Católica, Nº 217 - 226, Santiago, 1910 - 1911), Reinaldo Muñoz Olave, Chillán sus fundaciones y destrucciones (Santiago, 1921).

(5) Tomás Guevara, Historia de la Civilización de la Araucanía (Santiago, 1898 - 1912); Leandro Navarro, Crónica Militar de la Conquista y Pacificación de la Araucanía (Santiago, 1909); Horacio Lara, Crónica de la Araucanía (Santiago 1889).

(6) Cuadernos de Historia, Universidad de Chile, Nro. 4 (Santiago, 1984), p. 195. En esta reseña Villalobos pasa rápida revista a las actuales investigaciones históricas que se están haciendo en algunos centros Universitarios del país.

vo trabajo de revisión de archivos y documentos, sometiéndolos al examen riguroso de la crítica. Por tentadoras que parezcan algunas formulaciones de hipótesis, necesariamente debe recurrir a los procedimientos de que se vale la ciencia histórica para probar su validez.

Pero la producción de estudios de historia regional, además del apoyo que se brinde a los académicos e investigadores en el seno de las Universidades, necesita de la motivación intrínseca y de la conformación de equipos de docentes y alumnos que se sientan comprometidos con la investigación.

La consideración de espacios regionales desde el punto de vista político, administrativo y económico en el América Hispana del siglo XVIII y el surgimiento de regionalismos que van a derivar después en la formación de los estados nacionales, junto a los notables resultados por la historiografía regional en algunos países latinoamericanos, son incentivos para seguir incursionando con más seguridad en este campo (7).

Finalmente no podría dejar de referirme a la Araucanía como región pródiga e insinuante para acometer trabajos de investigación en historia regional o monográfica.

De carácter concreto y de relatividad histórica la Araucanía aparece hoy como el resultado de un equilibrio de fuerzas, en la que el pasado juega un rol de preeminencia. De carácter concreto, porque los contornos de su físico están trazados con rasgos vigorosos, poniendo en evidencia los dones e inhibiciones de la naturaleza. De carácter relativo, porque su fisonomía histórica excede los límites que ahora le ha fijado su marco natural.

La abundancia de documentos en archivos locales, especialmente para los siglos XIX y XX, incitan a la investigación. La presencia de dos Universidades en el eje central de la región, en especial de la Universidad de La Frontera, que imparte la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, posibilitan la existencia de recursos académicos para emprender la acción. Testimonio de lo descrito lo constituye "El Primer avance a la Araucanía, Angol 1862" de Arturo Leiva, libro publicado por la Universidad de la Frontera el año recién pasado. La creación de un instituto especializado, al alero de la misma Universidad, contribuiría, sin duda, a incentivar la investigación y a delinear una perspectiva promisorio en el desarrollo futuro de la historiografía regional de la Araucanía.

(7) Una buena síntesis de estos avances se pueden apreciar en el libro de Carlos S. Assadourian "El sistema de la economía colonial". (Lima, 1982).

(8) Una primera versión de estas consideraciones se presentó como ponencia en el Primer Congreso de Historia Regional del Sur, realizado en el Instituto Profesional de Osorno en noviembre de 1984. No se ha pretendido hacer una presentación exhaustiva de las obras de Historia Regional en Chile. Solamente se ha ejemplarizado algunas de ellas. Por ello, no debe extrañar al lector algunas omisiones que podrán no hacer justicia a quienes con tanto esfuerzo han contribuido a su desarrollo. Finalmente agradezco las sugerencias que me hicieron en dicho Congreso los profesores Sergio Villalobos, Mateo Martinic, Jorge Pinto, Augusto Salinas y Augusto Vivaldi, para un tema que espero seguir desarrollando más adelante.

LATERALIZACIÓN CRUZADA OJO/MANO Y DESEMPEÑO EN LA PRUEBA DE RETENCIÓN VISUAL DE BENTON.

Lucio Rehbein Felmer *

Es un hecho ampliamente aceptado que la organización del cerebro humano conlleva un cierto grado de "división del trabajo" que está reflejada, ó, en las diferentes capacidades funcionales de los hemisferios cerebrales. La lateralización hemisférica de funciones motoras y perceptuales son consideradas tanto una expresión de la organización neurológica subyacente como una medida indirecta de la misma. En consonancia con lo anterior, se ha supuesto que los patrones inconsistentes de lateralización (e.g., lateralización cruzada) reflejan una organización cerebral tal que predispone al individuo a un desempeño menos eficiente en tareas perceptuales o motoras (Thompson, 1975). Debido a esta suposición, los individuos con lateralización óculo-manual cruzada han sido comúnmente considerados como un grupo homogéneo, sin tomar en cuenta la configuración específica de la dominancia cruzada.

Se ha estimado que la distribución de zurdos y diestros en la población general alcanza a cerca del 10 y 90 por ciento, respectivamente, siendo considerablemente mayor la proporción de cruzados entre los zurdos que entre los diestros (Hardyck y Petrinovich, 1977). En consecuencia, podría esperarse que una muestra de sujetos con dominancia ojo-derecho/mano-izquierda (OD/MI) contenga más casos con organización perceptual defectuosa que una muestra de sujetos con dominancia ojo-izquierdo/mano-derecha (OI/MD). Si así fuera, el primer grupo presentaría un rendimiento más pobre que el segundo en tareas perceptuales. Esta hipótesis fue sometida a prueba en el presente trabajo exploratorio.

Dos grupos de 10 sujetos cada uno fueron seleccionados según su configuración de dominación óculo-manual cruzada. Las dominancias de ojo y mano fueron determinadas, respectivamente, por la persistencia monocular de un alineamiento binocular de dos vástagos y por el recorte a tijera de figura de papel. Ambos grupos fueron sometidos a la Prueba de Retención Visual de Benton (1974), Forma C, Administración B (5" de exposición de cada lámina, seguida de reproducción inmediata). Se consideraron siete aspectos del rendimiento en la prueba (6 tipos de error, y reproducciones correctas). Estos aspectos fueron puntuados usando criterios planteados por Benton (1974), excepto en el caso de los errores de rotación, en el cual se computó la sumatoria de grados de giro en todas las figuras. Los resultados se exponen en la tabla adjunta.

En comparación con el otro grupo, el grupo OD/MI incurrió en un número significativamente mayor de errores por rotación (Prueba U de Mann-Whitney; $U = 16$, $p = 0.02$) y logró un número significativamente menor de reproducciones correctas ($U = 4$, $p = 0.002$).

Estos resultados aportan evidencia en favor de la noción de que los individuos con diferente configuración de dominancia cruzada no constituyen un grupo homogéneo, al menos respecto al desempeño en tareas viso-perceptuales no verbales. Sin embargo, dado el carácter exploratorio de este estudio, esta noción deberá ser sometida a verificación utilizando muestras más amplias de sujetos, incluyendo además individuos controles con dominancia homogénea (no cruzada). Queda por dilucidar además si estas diferencias persistirían en tareas verbales o si variarían en función de la dirección y del grado de la lateralización del lenguaje.

* Psicólogo, Doctor en Psicología
Profesor Departamento Psicología.

Tabla

Comparación de las frecuencias medias de los errores cometidos y de las reproducciones correctas logradas por cada grupo y significación estadística de las diferencias.

	GRUPOS		U
	OI/MD	OD/MI	
Tipos de errores			
Omisiones	0.66	0.75	n. s.
Distorsiones	1.11	1.37	n. s.
Perseveraciones	0.00	0.01	n. s.
Desubicaciones	0.50	0.87	n. s.
Tamaño	0.10	0.25	n. s.
Rotaciones	49.50	113.10	16 $p = 0.02$
Reproducciones correctas	6.20	4.10	4 $p = 0.002$

REFERENCIAS

- BENTON, A. : The Visual Retention Test. The Psychological Corporation, New York, 1974.
- HARDYCK, C. & PETRINOVICH, L. : Left-handedness. Psychological Bulletin, 1977, 84, 385 - 404.
- THOMSON, L. : Laterality and reading attainment. British Journal of Educational Psychology, 1975, 45, 317 - 321.

RESEÑAS

CULTURA Y MODERNIZACIÓN EN AMÉRICA LATINA

De Pedro Morandé. Cuadernos del Instituto de Sociología. Pontificia Universidad Católica de Chile. 1984. 181 pp.

Se trata de un ensayo macrosociológico en el cual se postula que el desarrollismo en Latinoamérica ha entrado en crisis y propone una alternativa para su superación. Pedro Morandé Court, sociólogo chileno, con estudios en la Universidad de Nuremberg, entrega un valioso texto sobre el proceso de modernización en este continente. El ensayo consta de un prólogo y 12 capítulos, en los cuales va fundamentando a modo crítico el tema central, apoyándose en variadas citas bibliográficas en más de 40 autores y sus obras.

El autor hace una fuerte crítica al quehacer sociológico de América Latina, que ha cerrado un ciclo que comenzó en la postguerra. Postula la gran crisis que enfrentan los sociólogos debido a la progresiva sequía de sus fuentes de inspiración intelectual. Durante este ciclo estuvo vigente un Paradigma de la Modernización de los países desarrollados, el que fue utilizado por los diferentes gobiernos latinoamericanos para generar acelerados procesos de cambios inspirados en modelos teóricos foráneos que desconocían las raíces culturales de América Latina. El gran error de la intelectualidad del continente, especialmente los sociólogos fue la recepción acrítica de las Teorías de la Modernización. Se hace referencia tanto a las políticas de desarrollo hacia un "capitalismo a la latinoamericana", como un "socialismo a la latinoamericana". El gran error de este Paradigma de la modernización fue la prescindencia de toda reflexión acerca de la cultura.

El objetivo central del ensayo de Morandé es una aproximación al análisis empírico del ethos cultural latinoamericano.

En el Cap. 1, se visualiza la crisis del desarrollismo como una crisis de identidad cultural. El desarrollismo se considera un cambio social inducido o programado, pasa a constituir una tecnología social de la que se pueden beneficiar los pueblos que deseen salir del subdesarrollo. Es mirar el futuro, optimizar el bienestar a imagen de los países de referencia, imitar modelos y estándares de vida, desconocer nuestra historia, nuestros valores, en otros términos la cultura. Esto es lo que genera según el autor la crisis de identidad: "La reivindicación de los derechos humanos no es un fenómeno marginal producido por el desajuste de algunas estructuras, sino que apunta a la misma supervivencia cultural. La racionalidad formal del mundo moderno ha encontrado en las ideologías económicas neoliberales del mercado autorregulador y en la doctrina de la seguridad nacional dos expresiones extremas y complementarias de la subordinación de todo ethos al primado de la funcionalidad de las estructuras" (p. 20).

Plantea el autor que es necesario la superación del desarrollismo neomodernista mediante la comprensión de su historicidad y el reencuentro con el ethos cultural particular del continente.

El Cap. 2, se orienta a la supremacía de la racionalidad formal y la secularización de los valores. Se cita a Max Weber, T. Parsons y Levi-Strauss, cuyas teorías y metodologías han sido en algunos casos desvirtuadas para ser aplicables al Paradigma de la Modernización. El concepto de necesidad, se reemplaza por el de función (Parsons), la acción racional orientada a obtención de fines (Weber), genera el primado de la racionalidad formal capitalista. Los conceptos de operaciones lógicas, oposiciones y correlaciones se aplican tanto al ámbito del parentesco, al de la religión y mitos, o la ciencia (Levi-Strauss). Al respecto señala: "La sociología moderna se pregunta bien cómo definir funcionalmente los valores para que el mecanismo autorregulador del mercado, expresado ahora como teoría de sistemas, puede producir la síntesis social extendiendo su ámbito operativo a todas las actividades humanas. Así, las propuestas clásicas de secularización de los valores que tenían como propósito evidente recuperar el trabajo humano del ámbito de la mercadería terminan en su límite contrario: en la transformación de valores morales, de la filosofía, la ciencia y la religión en nuevas formas de mercade-

ría: en aquello que los estudios de marketing califican como venta de intangibles . (p. 45).

Los capítulos siguientes se encaminan al análisis del sociologismo latinoamericano, gran culpable de la mentalidad desarrollista de los últimos 30 años, al prestar sus conceptos, enfoques, modelos y perspectivas analíticas, concretizados en Proyectos de Ingeniería Social, para rechazar lo tradicional por lo moderno, cuya meta es lograr un modelo societal de equilibrio perfecto. Es aquí donde la Sociología le dió la espalda a la Antropología y la Historia y se vuelca a la Economía (la que concibe la totalidad como equilibrio de contraprestaciones), y el vacío dejado por la Filosofía al abandonar el problema de la totalidad, la reflexión en torno a la síntesis social es ocupado por la Sociología.

Posteriormente Morandé formula su tesis central, orientada a discutir y problematizar el supuesto del racional-iluminismo, en cuanto a la identidad entre estructura y valores. Los planos de la estructura y los valores convergen según el planteamiento marxista o el liberal, ambos vistos como ideologías del progreso técnico. Otro aspecto de gran significación es el sacrificial, sea visualizado como gasto festivo o como ahorro ascético. El primero propio de las sociedades arcaicas, y el segundo de las sociedades modernas, a partir del surgimiento del capitalismo.

En el Capítulo 8, llamado "de la muerte de Dios al primado de la racionalidad formal", se sostiene que la modernidad sustituye la necesidad de una formulación metafísica del valor por una definición funcional de las relaciones entre objetos y roles sociales. La sociedad moderna ya no necesita de Dios para acceder a la reciprocidad; para esto existe el Dios mortal, el Leviatán (el Estado), su misión no es formular el valor, el cual existe, sino garantizar las condiciones en que se realiza, definir sus transgresiones y sanciones (lo institucionalizado).

El Capítulo 11, se centra en el tema de la religiosidad popular, como un primer intento de acercamiento al ethos cultural. Junto a la religiosidad se debe plantear la historia buscando la síntesis cultural, cuyas raíces se ubican especialmente en los S. XVI y XVII. Los sustratos indios negros y europeos generadores de la América hispánica-indígena y lusitano-negra han traspasado por la vía de la herencia cultural sus diversas manifestaciones de religiosidad popular, ahí se encuentran elementos de trabajo y producción, asentamiento humano, estilos de vida, lenguaje y expresiones artísticas, organización social y política, vida cotidiana, etc. Es imperativo según el autor iniciar el proceso de rehistorización del pensar latinoamericano.

El Capítulo 12 y último, se orienta a una caracterización del ethos cultural latinoamericano, en donde la problemática central está en la revalorización de la religiosidad popular. Según algunos estudiosos es posible caracterizar el ethos cultural como algo diferente al de la Ilustración por ser anterior a ella, su sustrato es católico, y se expresaría en la religiosidad popular. Otros, parten del supuesto de que se trata de catolicismo popular, el cual a su vez es una forma de sincretismo en el contexto latinoamericano (catolicismo del conquistador español, las órdenes misioneras y la gran variedad de religiones amerindias y negras). Problema a estudiar empíricamente para dilucidar como se logró la síntesis cultural del continente. Son muchas las interrogantes que nos va presentando el autor, para poder llegar a determinar el ethos cultural latinoamericano, y es la gran tarea que le plantea a la sociología, las ciencias sociales en general y a las humanidades.

Es en este último punto el gran valor del texto de Morandé, que nos permite reflexionar, buscar nuevas fuentes de inspiración intelectual, para poder llevar a cabo la gran tarea de conciliar cultura y modernización en Latinoamérica y no permitir los efectos devastadores de la crisis de identidad cultural en las nuevas generaciones de nuestro continente.

Ahora bien, desde una perspectiva analítica podemos señalar lo siguiente:

1. El autor identifica el proceso de modernización con crecimiento económico, urbanización, industrialización y desarrollo tecnológico, los cuales son estudiados desde la teoría sociológica del cambio social, siendo la teoría de la modernización una parte de esta teoría central.
2. Morandé habla de un Paradigma de la Modernización, lo cual puede ser una simplificación, en circunstancias que pueden reconocerse tres paradigmas claramente definidos y delimitados en el tiempo. El primero correspondería a la etapa que sigue a la postguerra, el segundo a la década del 60, y el tercero a fines del 60 hasta la fecha, este último de gran significación ya que contribuyen a él, autores como Apter, Einsenstadt, J. Kahl, Smith e Inkeles, A. Portes entre otros, a los cuales no se hace referencia en el texto.
3. El proceso de Modernización en América Latina, debe ser visualizado desde diversas perspectivas: política, cultural, psicosocial y otras. La económica, como lo hace el autor, no sería la fundamental.
4. Morandé insiste en determinar el ethos cultural del continente para luego poder implementar el proceso de modernización, acorde a nuestra propia realidad. ¿No sería preferible utilizar el concepto de ethos culturales haciendo diferencia entre ellos? El continente latinoamericano estaría conformado por una gran variabilidad de grupos etnoculturales; partiendo de sus inicios, tenemos la población amerindia, los conquistadores hispano-lusitanos, el mestizaje, los europeos, asiáticos y africanos inmigrantes.

Finalmente es posible hablar de una crisis de identidad cultural latinoamericana, pero la cual tal vez no se deba a los efectos exclusivos del proceso de modernización, como parece plantearlo el autor, sino que habría que tomar en cuenta múltiples factores, como la forma en que ha afectado la estrategia de las grandes potencias, el armamentismo, la crisis internacional, y factores semejantes.

Evidentemente, el planteamiento central del autor en torno al tema de la modernización es ampliamente controvertido, pero de gran valor intelectual, ya que permite motivar a la reflexión y la crítica. Fomenta también el trabajo interdisciplinario en las ciencias sociales y las humanidades, en la búsqueda del ethos cultural latinoamericano propugnado por el autor.

AMELIA GAETE TRINCADO
Licenciada en Sociología
Depto. de Humanidades

PEDRO LABRA A. Geografía dinámica de la población de la región del Maule.

(sin pie de imprenta)

La Geografía regional, entendida como la rama de la geografía en que confluyen numerosas disciplinas auxiliares tales como la geomorfología y la demografía, encuentran en este texto su expresión concreta en el tema de la Geografía de la Población de la Región del Maule, es decir, la base teórica enmarca esta publicación en el denominado regionalismo francés, que opone a la geografía sistemática la regional. Sin embargo, la riqueza conceptual de esta tendencia no está presente, aunque es necesario señalar la existencia de un estilo muy cercano a la prosa literaria, propia de obras no científicas de divulgación masiva.

El autor intenta responderse las siguientes interrogantes: "¿Dónde vive la población? ¿Por qué lo hace allí? ¿Qué tipo de relaciones tiene con el medio que habita? y, ¿Cuánta gente podría eventualmente vivir en dicho medio?".

Respecto del lugar de residencia de la población la aproximación a este problema es desde los conceptos de áreas ecuménicas y anecuménicas y el resultado es la descripción geográfico-física del territorio regional, diferenciado en áreas habitadas (ecuménicas) y deshabitadas (anecuménicas). Destaca en este marco, la introducción del concepto de "zona humanizada" como sinónimo de "región más densamente poblada", lo que aparece como una relación conceptual simplificada.

Cuando se habla de "humanización del espacio regional", se distinguen tres etapas en el poblamiento; período colonial hasta 1810, la república hasta 1930 y período reciente o actual desde 1930. De estas, sólo la última tiene una justificación y desarrollo acorde con la importancia atribuida por el autor en el fenómeno de "humanización" de la región. Las demás aparecen como sobreimpuestas y no se llega a precisar las razones que llevaron a su identificación.

Acercas de la distribución actual de la población, se realiza una innecesaria descripción de las relaciones matemáticas comprendidas en el concepto de "densidad". En cuanto a los patrones de distribución de la población, se caracterizan en forma global como de tipo histórico-culturales y patrones de orden geográfico o ambientales, los que en la realidad se interrelacionan estrechamente llegando, en la mayoría de los casos, a confundirse.

Llama la atención como se atribuye el proceso de deterioro del medio ambiente a conductas individuales y no a comportamientos institucionales colectivos, como parece ser la opinión de la mayor parte de los especialistas medio-ambientales.

Las relaciones entre el campo y la ciudad, tema clásico dentro de la geografía, son examinada desde la perspectiva del sistema jerarquizado y funcional de los centros poblados, aunque este hecho genera un análisis desde el punto de vista "citadino", norma bastante generalizada de enfocar la dicotomía urbano-rural. La metodología empleada en este análisis es novedosa dentro del ámbito nacional, faltando por lo mismo una mayor exposición que cumpla con la divulgación del conocimiento, a nivel de herramienta metodológica.

Finalmente, en las conclusiones sobre el desarrollo regional, destaca aquella que señala como factor restrictivo del desarrollo a la utilización de mecanismos económicos de libre mercado basados en el concepto de "ventajas comparativas" lo que deja a la Región del Maule en una posición desfavorable respecto de otras áreas del país.

En resumen, es un texto que acrecienta el saber geográfico del territorio nacional, entendido como una descripción sistemática de las relaciones hombre-medio ambiente. Dirigido a un público masivo no especializado sin llegar a ser un texto de consulta, pero sí una importante aproximación a la realidad geográfica denominada Región del Maule.

Miguel Angel Garrido: "Sobre la semiótica (o teoría) literaria actual, "Revista de Literatura, Tomo XLII, Nº 83, enero - junio de 1980, pp. 5 - 24.

El autor hace una exposición casi histórica del problema de la "Semiótica literaria" tratando de precisar los posibles contornos de esta disciplina.

Garrido llama "semiótica literaria" a los estudios de Teoría de la Literatura que él entiende como textos que se "fabrican" en o con las lenguas naturales, y para cuya investigación de estos discursos los estudiosos se inspiran en "axiomáticas" tomadas de la Lingüística. Para el primer Barthes, toda comunicación significativa está calcada sobre el sistema de comunicación del lenguaje humano, y para otros, entre ellos Garrido, vale la pena comenzar con modelos inadecuados como son los lingüísticos, para luego ir modificándolos sucesivamente. En la Semiótica literaria actual sólo caben los trabajos posteriores a 1968, inicio de los escritos del grupo Constanza, donde queda de manifiesto la crisis del paradigma de Jakobson.

No obstante, Garrido pondera la fertilidad de dicho paradigma en la determinación del mensaje poético, planteamiento que ha conocido importantes precisiones en España, tales como las de Lázaro Carreter, que son de tipo semiológico. Pero Garrido también anota que la Semiótica Literaria está siendo sustituida por diferentes posibilidades, entre ellas, las que plantea Lotman en su Estructura del Texto Artístico, y las de van Dijk en relación al texto literario.

En un segundo punto de su artículo, Garrido anota como la lingüística descriptiva y sincrónica originó la estilística, ajena al texto, que investiga la connotación en el lenguaje o según Bally, "los valores afectivos del lenguaje". En la terminología de Bühler, la Estilística trata de fenómenos marginales de la función (finalidad) expresiva y apelativa en el lenguaje. Luego, la Semiótica literaria se basaría en mecanismos de variantes estilísticas, la posibilidad de elección (choix) que defendió Riffaterre y que preconizó Cressot.

Frente a esta idea parten dos planteamientos para formular una teoría y/o modelar una crítica del texto literario. Uno es el planteado por el paradigma ya superado de la estilística de Charles Bally - aceptar como propios del texto literario los fenómenos que la estilística descriptiva rechazaba; y el otro planteamiento es el que configura la elección misma: la elección gramatical, la elección impuesta por el referente, y la elección libre o estilística. Esta Semiología literaria primitiva, según Garrido, o Teoría Literaria, que es la Estilística, ha proporcionado una taxonomía bastante adecuada de los recursos literarios.

En su formulación clásica, la estilística idealista se fundamenta en el concepto operativo de "desvío", y en la confianza de la intuición. La hipótesis de "desvío" supone que existe una correspondencia lingüística-síquica de tal manera que a una nueva percepción síquica le correspondería una nueva formulación lingüística. Admitiendo esta hipótesis habría que elegir un "desvío" lingüístico que nos llevaría al "desvío" síquico en que se basa la obra.

Pero este útil operativo de "desvío"(en relación a la "norma") como lo anota Coseriu, sufre de una imprecisión fluctuante, y desde el punto de partida intuitivo supone un problema aún mayor ante la distorsión en la interpretación del texto.

A continuación, Garrido señala que, a pesar de los aportes del desarrollo de la lingüística estructural en la estilística, de los planteamientos de Riffaterre de el "hecho de estilo" y "el arquitecto", y aquellos de Blanchot y el "texto-leído"; la definición de estilo como un contraste presentaría más dificultades que los conceptos de elección y desviación, por lo que habría que acudir a la convergencia, o de lo contrario, al macrocontexto. Por lo tanto, Riffaterre y los otros no pretenden configurar la literatura a través de los hechos de estilo.

Lo mismo ocurre con el estudio de las connotaciones (Hjelmslev), y el "signo estético" (Johansen), y las repeticiones (isotopías en Greimas y recurrencias en Jakobson), los cuales tampoco son exclusivos de la lengua literaria.

En el tercer punto de su artículo, Garrido señala que ya nos encontra-

mos ante una nueva concepción del texto literario que se ha derivado de la aplicación de la metodología estructural al estudio de la configuración misma del texto. Señala entonces Garrido la Poética como estudio de los mecanismos que configuran el texto literario y como ciencia que se base sobre el concepto de función (interna) que configura los mensajes. Así habrá una función poética, como la llama Jakobson, mecanismo que sitúa la proyección del eje de la selección sobre el eje de la combinación, un mecanismo fundamental del discurso rítmico concentrado por Levin sobre el concepto de Gramática de Chomsky. También está el análisis propuesto por Lázaro Carreter sobre el mensaje literal, privilegiando así la literatura como rasgo común del mensaje literario, aunque según Garrido no se resuelve el estatuto de la lengua literaria.

Y en el cuarto y último punto de su artículo, Garrido señala los muchos aportes del estructuralismo a la Poética revisando un concepto clave de la última poética: el de la competencia literaria.

Miguel Angel Garrido cree que no es posible hablar de una competencia literaria por ser éste un concepto inaplicable a la constitución de una poética, nacida de una formalización explícita asumida por el estructuralismo. Al igual que Garrido está también Culler, que transfiere al receptor la competencia de descodificación; Van Dijk y su concepto de Poética con la posibilidad de una Gramática de la poesía; y Bierwisch con las "sartas poéticas". También está el problema de la "macroestructura" y la necesidad de una gramática transfrástica. Como conclusiones, Garrido anota las siguientes observaciones: a) que cualquier teoría lingüística o basada en la lingüística nos puede aproximar a los textos que se empleen como literarios, b) que la condición de literarios es una cualidad que en algunos casos puede venir dada como una marca social, idea que es compartida también por Van Dijk, c) que serían literarios aquellos fenómenos codificados según las reglas de la lengua natural, por un lado, y por otro, por un código extralingüístico que podríamos designar como norma, posición compartida por Lotman, d) y la opinión de Mignolo de texto como una forma discursiva verbosimbólica inscrita en el sistema secundario y considerada en una cultura; luego, lo literario se define por un conjunto de motivaciones (normas) que hacen posible la producción y recuperación de textos en cuanto a estructuras verbo-simbólicas en función cultural.

Miguel Angel Garrido propuso como objetivo de su investigación el estudio de las tipologías de mensajes establecidos según el grado de supremacía de una función a otra, afirmando que la investigación sociológica del hecho literario no es un acceso extrínseco, sino la única que puede dar cuenta de la literaturización de los discursos cuyas reglas de microtexto o macrotexto son comunes para las estructuras verbo-simbólicas, textos y no textos. Concluye Garrido resaltando la necesidad de relación de la Teoría Literaria con la Lingüística.

El presente artículo constituye un aporte más a los estudios de la ciencia de la Teoría Literaria, ya que consideró prácticamente todos los problemas básicos que se plantea la teoría de la literatura; pero como lo señala el autor, estas investigaciones epistemológicas están destinadas a sustituirse unas a otras en un amplio sentido, con lo cual Garrido no soluciona los problemas por él planteados, sino que aporta nuevos elementos para posteriores estudios. En mi opinión, el artículo es extenso, complejo y a veces confuso, puesto que al dividir el artículo en cuatro partes o puntos básicos, no los organiza en base a un eje central, lo que dificulta su comprensión.

TERESA POBLETE MARTIN
Departamento de Lenguas y Literatura

Ursula Suárez (1666 - 1749). Relación autobiográfica. Biblioteca Antigua Chilena. Talleres de la Editorial Universitaria. Santiago, 1984, (275 pp.).

Después de leer la relación autobiográfica de doña Ursula Suárez, monja clarisa que vivió en Santiago entre 1666 y 1749, es difícil resistir la tentación de escribir algunos comentarios. El texto, cuidadosamente transcrito, viene precedido de un prólogo de Mario Ferreccio (pp. 9 - 31) y un estudio preliminar de Armando de Ramón (pp. 33 - 84). Ambos contribuyen a enriquecer la presente edición, la primera que se hace de lo que fue una especie de diario de vida de la monja Suárez.

El paso del siglo XVII al XVIII todavía no atrae la atención de los historiadores. Aunque algo se ha publicado en este último tiempo, es poco aún en comparación a lo que tenemos para otros períodos de la historia de Chile. Es más, los estudios que se han hecho sobre el XVI y el XVIII han empezado a restringir al XVII aquella imagen que tenemos de una época que pareció amparar a una sociedad que dormitaba una tranquila siesta colonial. El relato de doña Ursula, desmitifica aquella imagen, y lo hace con sabor y con encanto.

Los recuerdos que hace de su infancia, cobijada siempre al alero de una abuela permisiva, testimonian las picardías y travesuras de una muchachita del 17, que en algunos casos deja cortas las posibilidades que tendría hoy una niña de la misma edad. De todas, hay dos que sin duda llaman la atención. La primera fue aquella cuando, sintiéndose vengadora de todas las mujeres, embetunó su cara de afeites y engañó a un buen varón que estuvo a punto de sucumbir, con palabras de brillo apasionado, a los encantos de una niña de apenas seis años de edad, bien simulados, por cierto, por los solimanes y las barras de una ventana que ponían cierta distancia a la pareja. La otra, cuando siguiendo los designios de sus revelaciones, se aventuró por un canal que pasaba por su casa, llegando a donde los enamorados de la época daban rienda suelta a sus pasiones. La vida de Santiago, en este y en otros detalles, tal cual fue, con sus encantos y también con sus tribulaciones, sobre todo cuando relata los desvaríos de la servidumbre de la casa que tenían que asumir no sin las consabidas preocupaciones las consecuencias de los actos de una niña que por sobre todas las cosas se distinguía por su espontaneidad.

La tosudez, más que una verdadera vocación, parecen haber conducido a doña Ursula a los claustros del convento. Los arrepentimientos, que a veces pusieron zozobra a su espíritu, no tuvieron en todo caso, la fuerza suficiente para apartarla de una vida que de recogimiento tuvo bastante menos de lo que hoy imaginamos. Poco edificantes costumbres, dice Armando de Ramón en su estudio preliminar, al referirse, por ejemplo, a las "devociones", que no eran otra cosa que relaciones de dudosa reputación surgidas entre monjas y caballeros, que llegaban hasta íntimos coloquios en los locutorios de los conventos.

El lector de la relación de doña Ursula puede tener la seguridad que gozará con un libro que muestra el pasado, naturalmente desde la perspectiva de una monja, con toda desnudez. La vida tal cual es, sin la gravedad que a veces le damos los propios historiadores.

Libro interesante, con un prólogo y estudio preliminar muy a tono con el documento que se publica, digno de la mayor atención de cualquier interesado en las cosas del pasado y del presente. Ferreccio y de Ramón pueden sentirse más que satisfechos por todo cuanto hicieron para que esta relación, que dormía el sueño de los eternos en el Archivo Nacional, cobrara vida y realidad en una edición cuidadosa, avalada además por instituciones como la Biblioteca Nacional, la Universidad de Concepción, el Seminario de Filología Hispánica y la Academia Chilena de la Historia, de tan reconocido prestigio. Sólo resta esperar que la Biblioteca Antigua Chilena siga muy pronto aportando nuevos títulos que vengán a llenar los vacíos de nuestra historia que hace falta cubrir.

JORGE PINTO RODRIGUEZ
Departamento de Humanidades

Mauricio Marino y Cipriano Osorio: *Chiloé, cultura de la madera. Proceso a los brujos de Chiloé*. Ancud, Imprenta Cóndor, 1983: 261 pp. (Incluye una "Presentación de Mario Uribe V. un "Prólogo" de los autores y dos gráficos. Además, un Anexo de documentos, Bibliografía (empleada) e Índice).

El libro se halla organizado en tres secciones y un anexo. Una Primera Parte, "El Pensamiento Mítico en la Cultura de la Madera" (equivalente a 'cultura de Chiloé' o 'cultura chilota'), pp. 9-86; Segunda Parte, "1880-1881: Proceso a los Brujos de Chiloé. El pensamiento Mágico en la Cultura de la Madera", pp. 87-192; Tercera Parte, "Lo Mítico y lo Mágico en Chiloé: Mistificación y Desmistificación", pp. 193-227; y Anexos: "Documentos relativos al Proceso de los Brujos de Chiloé", pp. 228-261, formado por 3 textos tomados de "El Liberal" (1979 y 1980), o textos tomados de "El Chilote" (1880), las Sentencias Criminales 260 y 734 en la Gaceta de los Tribunales (1881) y las "Exploraciones de José de Moraleda", tomado del *Almanaque Hidrográfico de Chile*, 1887.

Se trata de un trabajo interesante y motivador efectuado por dos jóvenes investigadores en el ámbito del mito y la magia y sus manifestaciones en la zona de Chiloé, desde una perspectiva antropológico-folklorica e histórica, que merece destacar entre otros sobre la materia por una sólida experiencia de terreno de los autores y por su afán de trabajar de manera objetiva y sistemática en un campo que tanto se presta a la observación pintoresquista o la interpretación especulativa. Por el contrario, Marino y Osorio intentan presentar datos objetivos, explicarlos desde una posición teórica fundada y aportar antecedentes que contribuyan a comprobar su existencia o demostrar su validez, según el caso.

En la Primera Parte se expone parte de la tesis que identifica a Chiloé como una "cultura de la madera", de acuerdo con la cual la madera será el elemento mediador entre naturaleza y cultura, identificándose directamente con el leñador. Los polos de esta oposición son aproximados entre sí por la mediación de diversos elementos, el más importante de los cuales es el Trauco, conocido personaje de la mitografía chilota, quien a su vez vive en el bosque (naturaleza), pero utiliza como su vivienda un tronco hueco (cultura). Para vestirse emplea la quilineja, planta trepadora de flores blancas que se halla en los bosques, en la naturaleza, pero que al utilizarla de vestimenta se transforma en un bien cultural, lo mismo que cuando se la usa en la confección de útiles domésticos, para amarre de embarcaciones menores y en la construcción del "sacho" o ancla chilota. La manera de eliminar al Trauco es la misma que se usa con la madera (el fuego) y, al igual que ésta, una vez quemado sirve en la agricultura, en la farmacopea popular y en el ritual mágico. Si a las observaciones de los autores se quisiera agregar otras dimensiones fundamentales en la vida chilota, como la navegación, es fácil establecer que de nuevo la madera se ofrece como elemento mediador, ya que el bote que permite la utilización y aprovechamiento de la naturaleza (mar) por el hombre, es también fabricado de madera. Es interesante anotar aquí el hecho de que algunos seres míticos mapuches de índole acuática, son presentados con los rasgos de una balsa o tronco viviente (madera animada o sobrenaturalizada). Al respecto, sería de interés desarrollar las dimensiones sobrenatural de la madera en el pensamiento mítico chilote, puesto que no puede olvidarse que, por un lado, el Trauco es un ente sobrenatural y, por otro, el mito no se reduce a un elemento del dominio humano y por el contrario supone, de alguna manera, la presencia de una hierofonía.

Al comienzo de esta Primera Parte, los autores bosquejan un marco teórico de su trabajo fundado en dos textos de Lévi-Strauss para el pensamiento mítico y en uno de Godelier como complemento. Si bien es legítimo limitarse a una teoría determinada y en este caso de gran prestigio además, convendría al menos ampliarla con otras obras sobre el tema del mismo autor (como la *Antropología*

estructural 2, las Mitológicas o la famosa polémica con Propp que dio como resultado "La estructura y la forma"). También convendría precisar o aclarar ciertas afirmaciones confusas o equívocas, como en p. 5: "Del contacto producido entre indígenas y conquistadores se conforma una nueva cultura que genera y desarrolla un pensamiento ideológico manifestado en las siguientes estructuras: la mitología y la magia" (es obvio que la mitología, por lo menos no se desarrolla a partir de la llegada de los españoles). Conforme a lo planteado en p. 11 y precedentes, cabe preguntarse también si el pensamiento mítico puede definirse únicamente por una lógica de lo concreto y lo sensible más su eficacia correspondiente, con lo que posiblemente incluso el propio Lévi-Strauss estaría en desacuerdo. En algunos casos se hacen generalizaciones indebidas (cfr. 11-12 p. ej.) o se aplican afirmaciones específicas a un campo determinado en otras áreas cercanas (como lo dicho sobre la magia, aplicado al mito, con el cual tiene diferencias, p. ej.). En pp. 15-16 hay ciertas afirmaciones más cercanas a la ideología que a una verdadera "teoría" científica y que desmerecen un intento científico como el presente, a la vez que son incongruentes con la fundamentación expuesta con anterioridad: "El origen de la mitología y la magia insular tienen sus bases en las condiciones históricas de los grupos que habitaron el archipiélago y no, como se pretende afirmar, del pensamiento primitivo de aquellos. Son las condiciones materiales las que determinan las formas de pensamiento y sus manifestaciones ideológicas, sociales y culturales". Sin duda que las condiciones históricas y las condiciones materiales influyen sobre el resto de las manifestaciones ideológicas, sociales y culturales, y las condicionan en gran medida, pero es arriesgado afirmar que las "determinan" y que, por tanto, "el origen" de la mitología y la magia en Chiloé provenga directamente de ellas. El propio Lévi-Strauss ha demostrado la relación asimétrica existente entre estructuras sociales e históricas, y estructuras de pensamiento, sobre todo cuando se trata de pensamiento mítico, y es fácil demostrar también que el pensamiento mítico más bien emplea los elementos concretos de la naturaleza o la cultura para encarnarse en ellos que para "originarse" directamente de ellos. Incluso Malinowsky ya había observado que el mito sirve más para encubrir ciertas contradicciones creadas por los sucesos históricos, que para consignar los sucesos mismos, observación al parecer desarrollada por Lévi-Strauss cuando define el mito como la posibilidad de superar simbólicamente las contradicciones irreconciliables existente en la realidad (naturaleza/cultura, vida/muerte, alto/bajo, p. ej.). Mejoraría también el trabajo la mejor definición de algunos conceptos, como el de "variante matriz" pues da la impresión de que "variante" está usada en el sentido de "versión", (texto, manifestación concreta y sintagmática), lo que hace imposible su conjunción con "matriz", por definición elaboración abstracta y paradigmática. Lo mismo en p. 200, precisar en qué sentido se usa el concepto de tradición, para lo cual Dannemann, entre otros, ha dado interesantes orientaciones al distinguir entre tradición yacente/tradición vigente y entradición/retradición. Convendría asimismo precisar algunas formulaciones, que podrían hacer creer que los autores identifican machi (sacerdote y médico) con brujo (hechicero y utilizador del mal, cfr. p. 47). Igualmente, un mayor rigor conceptual y terminológico, debería evitar la confusión de niveles entre la entidad u objeto-materia y la disciplina que los estudia, hablando con exactitud de personaje o ser "mítico" (y no "mitológico"), ni afirmar que "la mitología no pertenece exclusivamente a etapas primitivas del pensamiento ni mucho menos a las llamadas culturas primitivas", p. 14. Tampoco deberían hacerse citas casi literales sin indicar el autor, como cuando se define el "contenido" del mito (en realidad Lévi-Strauss habla de la "substancia" del mito) por la "historia" y no por el lenguaje o la forma de los relatos.

Después de esta introducción teórica, los autores analizan con sensibilidad y conocimiento de la cultura, los mitos chilotes de Tenten y Coicoi, Trauco, Cuchivilu, Piuchen o Biguchen, Basiliseo, Puyo o Huallepen, Cuero, Camahueto, Millalobo, Huenchur, Pincoy y Pincoya. El estudio, hecho sobre la base del método levistraussiano, es de gran interés intrínseco por los resultados que alcanza y

por las relaciones que permite fundar con el sistema mítico mapuche. La afirmación de los autores de que el mito de Tenten y Coicoi ha sido introducido por los huilliches durante su asentamiento en el archipiélago, y de que en el continente es una variante del mito mapuche, (cfr. p. 27), es sin duda exacta e incluso se puede extender a otros mitos. No sólo el de Tenten y Coicoi se corresponde con el mito de Trentren Kaikai, uno de los mitos de origen de la cultura mapuche, sino que también se correlacionan el de Piuchen (o Piwuchen) en la cultura mapuche), Puyo o huallepen (Waillepen), Cuero (Trëlkewekufü). También es fácil homologar algunos aspectos de los mitos de Pincoy o Millalobo con el de Sumpall.

En términos globales, esta Primera Parte mejoraría mucho también con el manejo de un modelo generativo más completo del mito, que no sólo maneje la dicotomía pensamiento mítico/texto mítico, sino también otras categorías como actividad, tradición, comunidad, comportamiento, etc., necesarias en la comprensión sistemática del fenómeno en su totalidad. Esto haría necesario ampliar y enriquecer la fundamentación teórica misma y rehacer algunos análisis insuficientes. Llama la atención, también, que con su amplio y profundo conocimiento de la realidad chilota, los autores no hayan recogido materiales (textos míticos en particular) propios, en lugar de emplear únicamente los de la tradición bibliográfica. Esta es una tarea a desarrollar a futuro (si es que no está realizada aún por los autores), y que complementaría el extenso trabajo que sobre relatos orales chilotos en general está efectuando desde hace unos años un equipo de investigadores de la Universidad Austral, encabezados por Erwin Haverbeck e Iván Carrasco. También sería un objetivo de extraordinario interés, la elaboración del sistema mítico chilote o, al menos, de un panteón mítico, ya avanzado en gran parte por estudiosos anteriores, pero que no se halla completo aún, tal como ocurre con el sistema mítico mapuche.

En la Segunda Parte, los autores se dedican al Proceso de los Brujos de Chiloé: 1880-1881, como una manera de demostrar la manifestación real del pensamiento mágico en el archipiélago. Aquí limitan sus objetivos a comprobar la existencia de brujos en Chiloé y la eficacia de sus prácticas mágicas sobre las personas, a partir de tres principios: 1) la creencia del brujo y machi en sus propios poderes y prácticas mágicas; 2) la creencia del afectado en los poderes del brujo y machi que actúa en aquél; 3) la ratificación y reforzamiento social de la comunidad en la eficacia de las prácticas mágicas y los poderes del brujo y machi (p. 95). Esto se puede comprobar por la existencia de un acontecimiento históricamente existente un proceso jurídico contra la brujería como institución social realizado entre 1880-1881, el que permitió determinar los siguientes hechos:

- 1.- Existió en Chiloé una institución de brujos y machis llamadas Recta Provincia;
- 2.- Esta institución, formada por personas indígenas en su mayoría, actuaba de diversas maneras en la comunidad;
- 3.- Miembros de esta institución (brujos), asesinaron a varias personas;
- 4.- Esta institución se regía por estatutos y poseía una estructura jerárquica;
- 5.- En más del 800/o de los casos de "males" efectuados por la brujería, no se pudo encontrar una explicación lógica y comprobable de los métodos empleados.

Para demostrar todo lo anterior, los autores realizan un análisis fino y detallado de los hechos históricos y jurídicos, que culminan con la elaboración completa del organigrama de La Recta Provincia. (cfr. p. 154).

En la Tercera Parte, bajo el título de "Lo mítico y lo mágico. Mistificación y Desmistificación", los autores hacen una revisión crítica de las principales

obras publicadas en relación a la mitología y la magia en Chiloé. Analizan: Usos y costumbres de Chiloé, 1978, de Antonio Cárdenas Tabies; Chiloé mitológico, 1972, de Bernardo Quintana Mansilla; Repertorio folklórico de Chiloé 1952, de Galvarino Ampuero; Mitología chilota, 1950, de Evaristo Molina; Chiloé, archipiélago mágico: mitos y leyendas, 1972, Nicasio Tangol; Tesoro mitológico del archipiélago de Chiloé, s/f, de Narciso García Barría; Geografía del mito y la leyenda chilenos, 1973, de Oreste Plath; "Chiloé, presencia viva de los seres míticos: su efecto sociológico en las comunidades", 1967, de Pedro Rubén Azócar. También destacan el trabajo de Constantino Contreras, "Estudio lingüístico y folklórico de Chiloé", 1966, pero no lo analizan.

Por último, en el Anexo se reúnen documentos histórico-jurídicos de inestimable valor relativos al juicio contra la brujería en general y contra determinados miembros de ella en particular, los que, cotejados con un fragmento del texto de José de Moraleda, ofrecen una paradójica visión de este extraño mundo. Es interesante observar también cómo ciertos prejuicios actuales contra los indígenas de Chiloé, nacidos del escaso conocimiento que se tiene sobre ellos, se encuentran presentes en forma casi idéntica en la sociedad y periodismo de Chiloé de hace ya más de 100 años.

En suma, puede concluirse que este esfuerzo relativamente inicial de ambos investigadores, ha dado un producto de gran interés y de amplias proyecciones, tanto en el estudio de la propia 'cultura de la madera' como en sus relaciones con la cultura mapuche y con la cultura chilena global. Los trabajos futuros que emprendan ellos mismos, u otros interesados en la cultura chilota, mejorarían aún más con un manejo de mayor rigurosidad de los fundamentos teóricos de un libro de esta categoría, bellamente editado con el estilo tipográfico tan propio de los trabajos publicados en Chiloé.

HUGO CARRASCO MUÑOZ.