



EDUCACION Y HUMANIDADES

FACULTAD DE
EDUCACION Y HUMANIDADES

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA
TEMUCO - CHILE
Nº 2 - 1986



EDUCACION Y HUMANIDADES

**FACULTAD DE
EDUCACION Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA
TEMUCO - CHILE
Nº 2 - 1986**

EDUCACION Y HUMANIDADES

Nº 2

DIRECTORA

LAURA WILLSON KELLY

COMITE EDITOR

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

1986

INDICE

Págs.

PALABRAS PRELIMINARES	5
ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO AL APRENDIZAJE UN ENFIQUE ECLECTICO Julia Fuentes Lagos.	7
E LA EDUCACION EN LAS AREAS RURALES: EL FENOMENO DE LA DESERCIÓN ESCOLAR Omar Garrido Praderas.	15
LA EDUCACION CHILENA HACIA EL SIGLO XXI: CONSIDERACIONES ACERCA DE LAS VARIABLES INTERNAS DE LA EDUCACION FORMAL Jorge Magofke Barnechea.	27
SOBRE LA EDUCACION BASICA Y EDUCACION OPCIONAL: LA SEGUNDA ANTINOMIA DE NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO. Eugenio Ormeño Ortiz.	33
LA HORA DE ESTUDIO DIRIGIDO: ALGUNAS MODALIDADES DE TRABAJO QUE SE PODRIAN APLICAR EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA UNIVERSAL Y GEOGRAFIA GENERAL EN ENSEÑANZA MEDIA. Eliza Pérez Salvatierra.	45
EL SEMINARIO DE TITULO: NATURALEZA Y PROPOSITO. Reginaldo Zurita Ch.	55
ANALISIS DE SOCIO ESPACIOS EN LA REGION DE LA ARAUCANIA Wladimir Flores Baeza.	65
/ EL PROBLEMA DEL HOMBRE, UN CONCEPTO ESENCIAL EN LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION Rubén Leal Riquelme.	75
FERNANDO EL CATOLICO Y LOS IDEALES POLITICOS EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XVII EN BALTASAR GRACIAN. José Manuel Peña Peña	79
ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LA INTEGRACION DE PARAGUAY A LA ECONOMIA COLONIAL. (*). Jorge Pinto Rodríguez.	83
LA SILABA Mario Bernales Lillo.	97
EL PROCESO DE SACRALIZACION Y DESACRALIZACION EN POEMAS DE "RESIDENCIA EN LA TIERRA Y "TALA". Verónica Contreras Hauser.	107
ACERCA DEL CARACTER INTERDISCIPLINARIO DE LA CIENCIA CONTEMPORANEA. Eduardo Miranda Nelson.	113
"LA CAIDA DE LA CASA USHER" COMO EXPRESIÓN DE LA ESTRUCTURA DE INTRIGA IDEAL PROPUESTA POR EDGAR ALLAN POE. Teresa Poblete Martín.	121
LA VIDA DESDE UN PUNTO DE VISTA PSICOLOGICO: HACIA UNA CONCEPCION HUMANISTA.* Marianela Denegri Coria **	129
F EL MODELO DE PERSONALIDAD DE EYSENCK Y EL CONSUMO DE TABACO Y ALCOHOL: UN ESTUDIO CORRELACIONAL EN ADOLESCENTES DE TEMUCO.* José Saiz V., Flor Devaud P., Odette Oakley V. y Elisa Riquelme B.	133
APORTES DEL SISTEMA COMPRENSIVO DE J. E. EXNER AL PSICODIAGNOSTICO DE RORSCHACH. Eugenia Vinet R.	139
RESEÑAS	
EDUCACION, PARTICIPACION Y ESTILOS DE DESARROLLO EN AMERICA LATINA. CEPAL - KAPELUSZ. Serie/Educación y Sociedad, Buenos Aires, 1985. 111 pp. Germán W. Rama.	145.
Leonardo Mazzei de Grazia-Arnoldo Pacheco Silva. LA HISTORIA DE TRASLADO DE LA CIUDAD DE CONCEPCION. Editorial de la Universidad de Concepción, Concepción 1985, 171 pp. (Impreso en Editorial Universitaria, Santiago). Jorge Pinto Rodríguez.	147.

PALABRAS PRELIMINARES

La Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de la Frontera, presenta a la Comunidad Académica este Segundo Número de la Revista llamada con los nombres de los componentes esenciales que definen su área dentro del quehacer universitario: "Educación y Humanidades".

Esta realización expresa parcialmente algunos de los esfuerzos de todos los integrantes de la Unidad Académica por dar a conocer temas significativos de las especialidades, a través de las cuales se refleja una participación global y particular de los Departamentos frente a la investigación y al desarrollo del conocimiento.

Este órgano de difusión irá incursionando paulatinamente en el establecimiento de una comunicación eficiente de la actividad universitaria de nuestra Corporación ante sus pares, a nivel nacional y extranjero, a la vez que expresará concretamente los diferentes caminos de realización que son susceptibles al rol del académico frente a su especialidad, área de docencia y estudios. Estos necesariamente han de tener como factor integrador a la persona del alumno universitario que es quien suscita el perfeccionamiento, en aras de un ideal de formación superior dentro del sistema nacional y universal de educación, además de definir aportes generacionales en el devenir histórico de la institución universitaria y humana.

La Revista "Educación y Humanidades", emerge como un agente válido de comunicación de trabajo académico, en relación a las competencias y alternativas propias de un ejercicio mucho más complejo que la sola publicación. Sería interesante evaluar que el aporte creativo supuesto en un artículo, está respaldado en forma conjunta por una dedicación especializada mayormente significativa, que integra a los trabajos publicados, otras acciones académicas no dimensionadas al objeto, pero sí muy significativas en beneficio del área, las que deseamos ir comunicando en nuestros próximos números en mérito a la presencia de la Universidad de La Frontera dentro del contexto regional.

LAURA WILLSON KELLY
Decana

**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 REFLEXIONES EN TORNO AL APRENDIZAJE UN ENFOQUE ECLECTICO

Julia Fuentes Lagos*

INTRODUCCION

El tema del aprendizaje es de por sí bastante complejo. Aún se discute como dice Ardila (1981) si hay una o varias clases de aprendizaje. Tampoco hay acuerdo en los parámetros básicos del proceso y en general el aprendizaje sigue siendo un tema polémico en psicología contemporánea. Pero lo que no se puede negar, es que gracias a este fenómeno aprendemos un lenguaje, a sumar, a restar, a hacer observaciones, plantear dudas, adquirimos las actitudes, los prejuicios, las reacciones, los gustos y mucho más de lo recién señalado. Siguiendo a James L. Kuethe (1971) se puede señalar que los hombres han reflexionado desde que existen testimonios sobre el aprendizaje. Se han hecho conjeturas sobre los cambios internos que se producen al pensar o aprender.

La Historia nos muestra que las teorías del aprendizaje, el pensamiento y la conducta no fueron delimitadas con precisión y no son pocos los teóricos que hoy defienden la idea de que las teorías tienen puntos convergentes.

Estudios empíricos del proceso de aprendizaje han hecho notar la necesidad imperiosa de que el profesor conozca, maneje y evalúe las múltiples variables y factores que inciden en este proceso, para así orientar adecuadamente sus esfuerzos curriculares a la creación de expectativas que dinamicen el aprender sin dejar de lado el propósito fundamental de la educación; esto es, posibilitar al estudiante el aprender a aprender. Lo anterior sugiere que la delicada tarea del docente, en la actualidad y a futuro, sea manejada desde una perspectiva científica, de modo que el conocimiento empírico existente y disponible se integre con la praxis educacional, a fin de lograr metas educativas valiosas tanto para cada persona, como para su comunidad.

El presente trabajo, pretende exponer algunos aspectos de la teoría ecléctica de Gagné (psicólogo del aprendizaje y de la instrucción). Se llama así porque utiliza aportes de otros campos teóricos tales como del conductismo, cognoscitivism, evolucionismo (Piaget) y del aprendizaje social de Bandura (Chadwick 1983).

El trabajo consulta en su primera parte algunas generalidades de psicología del aprendizaje; en la segunda considera aspectos esenciales del aprendizaje como proceso; en la tercera parte se refiere al aprendizaje como resultado.

I.- ALGUNAS GENERALIDADES DE PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE.

Según Chadwick (1979) el concepto de aprendizaje como fenómeno psicológico tiene varios siglos de vida, pero los desarrollos más importantes han ocurrido en los últimos decenios comenzando con los conceptos de Williams James, Thorndike y John B. Watson. Los descubrimientos en el área de la fisiología de Iván Pavlov y otros también contribuyeron al entendimiento del aprendizaje en los seres humanos.

En la década del 30 dos líneas básicas de psicología fijaron su atención sobre el aprendizaje. La primera fue constituida por el grupo que estudiaba las teorías hipotético-deductivas del aprendizaje (Hull et al, 1943-1951) y aquellos autores que desarrollaron la línea conductista de la psicología, particularmente B. F. Skinner (1938). A fines de de 1945, una gran cantidad de información acerca del aprendizaje se hallaba disponible en el laboratorio en especial las pruebas con animales, tales como ratas, palomas, monos, etc. Esta información tenía gran importancia teórica, pero no fue de mucha ayuda práctica para los complejos y concretos problemas del aprendizaje en aula. (Chadwick 1979).

De la psicología del aprendizaje derivó la Institución Programada. Sus conceptos básicos fueron desarrollados y presentados por B. F. Skinner en 1954, y aplicados

*Magister en Ciencias de la Educación. Departamento de Educación.

al campo de la instrucción por un grupo de psicólogos y educadores constituyendo uno de los movimientos de mayor impacto educacional en las últimas décadas.

Los trabajos de psicólogos tales como Bloom (1971), Gagné (1971) y Briggs (1976) contribuyeron ampliamente a la comprensión de la manera en que la enseñanza puede modificarse y mejorarse mediante la aplicación de los principios de la psicología del aprendizaje. Gagné (1979) dice: "el desarrollo humano en todas sus manifestaciones depende de los factores gemelos del crecimiento y el aprendizaje y de sus interrelaciones. En gran medida los factores que influyen en el crecimiento están determinados genéticamente, mientras que los que influyen en el aprendizaje dependen especialmente de los elementos del ambiente en que vive el individuo". El mismo autor indica, además, que una vez escogido el patrón genético del sujeto en el momento de la concepción, puede alterarse muy poco su crecimiento a menos que se recurra a medidas extremas. "Pero, los miembros de la sociedad humana a la cual compete cuidar a la persona en desarrollo, ejercen un control enorme sobre todo aquello que afecta el aprendizaje".

Según este psicólogo, el aprendizaje puede definirse como "un cambio de las disposiciones o capacidades humanas que persiste durante cierto tiempo y que no es atribuible solamente a los procesos del crecimiento". El tipo de cambio denominado aprendizaje, según Gagné, se manifiesta como una modificación de conducta y a menudo consiste en una mayor capacidad para ejecutar cierto tipo de actividad, también puede consistir en la alteración de las disposiciones denominadas "actitudes", intereses o "valores". El cambio no debe tener una duración fugaz, debe ser susceptible de retención durante cierto tiempo. Por último afirma Gagné... "el aprendizaje debe ser distinguible de los que se atribuyen al crecimiento, tales como el cambio de talla o el desarrollo muscular por el ejercicio".

Siguiendo las ideas de Gagné y Briggs (1980) vemos que ellos proponen un nuevo enfoque del aprendizaje en el que se conjugan principios tales como contigüidad y refuerzo, que se ponen de relieve en las teorías antiguas (factores externos), con otros principios que apoyan las teorías modernas del aprendizaje y que están referidos a ciertas condiciones internas ya existentes dentro del propio alumno (factores internos). Estos estados internos se hacen posible por el recuerdo del material aprendido y almacenado en la memoria del estudiante. Estos procesos interiorizados afectan enormemente el acto de aprender. Para entender mejor lo recién descrito, se presenta a continuación la Figura N° 1 con las dos categorías de factores que según Gagné y Briggs (1980) participan en un acto de aprendizaje.

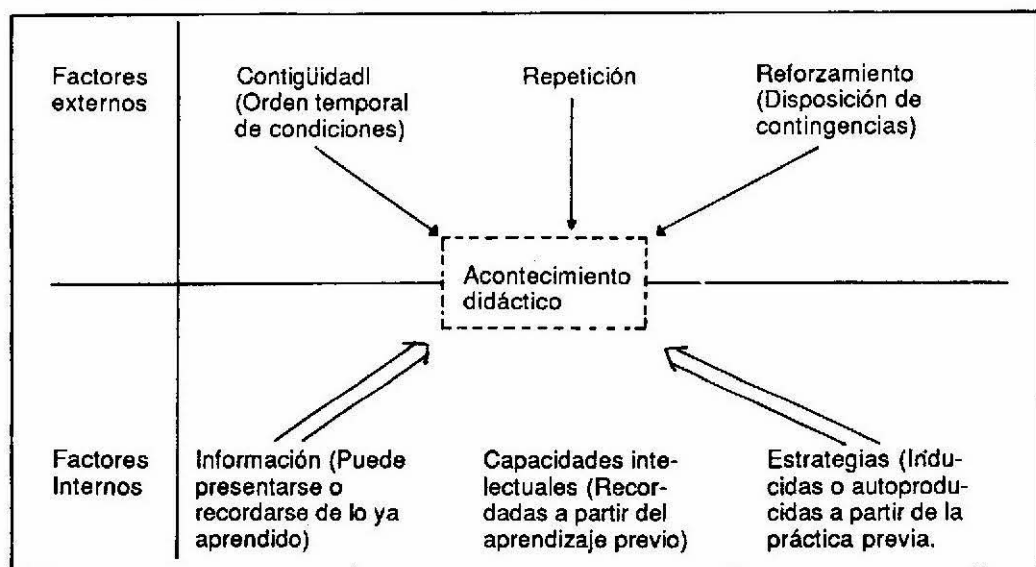


FIG. N° 1: Factores externos e internos que afectan el acontecimiento didáctico (Tomado de Gagné y Briggs, "La Planificación de la Enseñanza". Sus principios. (1980), pág. 21).

Resumiendo se puede señalar que el fenómeno del aprendizaje constituye el núcleo del proceso educativo de allí que el área de psicología del aprendizaje con sus aportes, sea de especial relevancia para el curriculum educacional.

Gagné (1979) se refiere al aprendizaje como proceso y como resultado. El aprendizaje ocurre en un continuo de tiempo. Esto es, hay un momento en que el estado interno del estudiante cambia de no aprendido a aprendido. Este movimiento puede ser estimulado, facilitado o apoyado desde el exterior a través del proceso de instrucción. Es decir, los procesos interiores que componen el hecho de aprender pueden ser influidos por sucesos exteriores a la persona que aprende.

Al respecto, Gagné y Briggs (1974) definen instrucción como el conjunto de acontecimientos exteriores que estimulan, activan y apoyan los procesos internos involucrados en un acto de aprender. Los acontecimientos externos afectan los procesos de control interno responsables del aprendizaje. Los acontecimientos externos no producen el aprendizaje sino que estimulan, activan y apoyan los procesos que están sucediendo dentro de la persona que aprende. Las condiciones externas deben ser relacionadas de tal manera que apoyen y faciliten los diferentes procesos internos de aprendizaje que llevan al desarrollo y establecimiento de capacidades permanentes en el alumno.

II.- EL APRENDIZAJE COMO PROCESO.-

Algunas teorías contemporáneas conciben el aprendizaje como un fenómeno de procesamiento de información. Gagné (1979) propone un modelo de procesamiento de información que explicaría la ocurrencia del proceso de aprendizaje. Dicho modelo se presenta a continuación en la Figura N° 2.

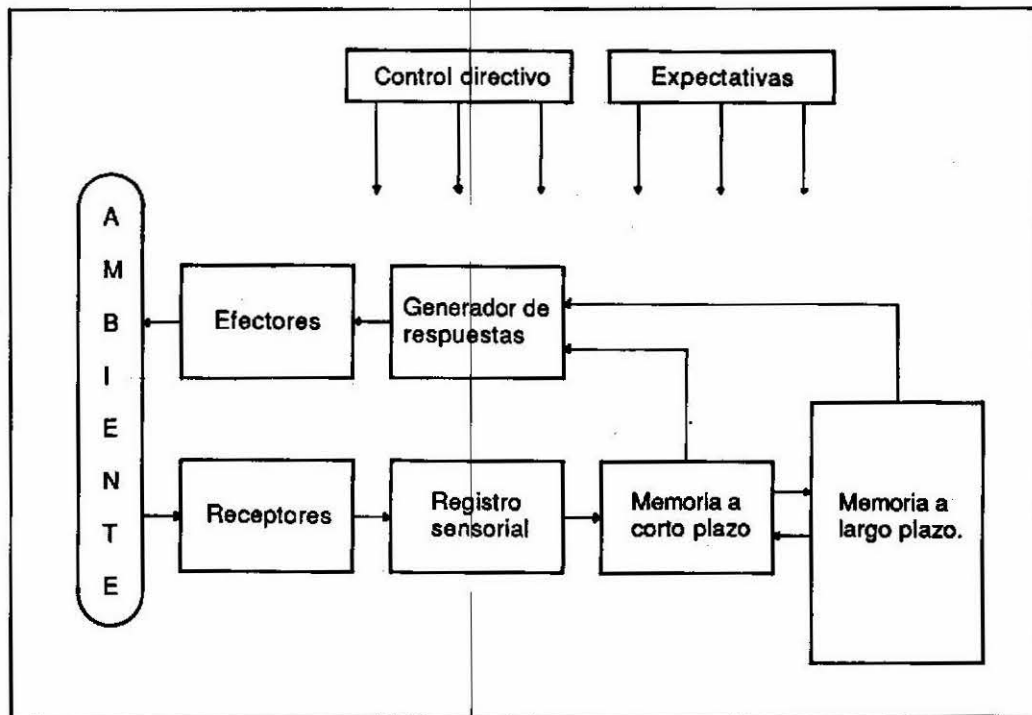


FIG. N° 2.: Modelo de Procesamiento de Información y Memoria tomado de Gagné. "Condiciones del Aprendizaje". (1979, pág. 48).

Para este autor la finalidad de presentar este modelo no es sólo el dar una explicación completa de él, sino más bien de poner énfasis en los tipos de procesamiento que se supone están involucrados en cada acto de aprendizaje.

El modelo resume un grupo de teorías nuevas del aprendizaje, que parten de un modelo que muestra las estructuras y procesos que permiten explicar el fenómeno del aprendizaje. La teoría de procesamiento de la información y memoria fue desarrollada por Atkinson y Schiffrin (1968) y adaptada por Gagné (1978). Dicha teoría proporciona un modelo en el cual se describen los procesos que va sufriendo una información desde que ésta es captada del medio ambiente por el individuo hasta el momento en que éste emite una respuesta hacia el medio que lo rodea. Asociados a las estructuras del modelo hay algunos procesos internos tales como almacenaje, recuperación, codificación, refuerzo, transferencia, que son los responsables del aprendizaje.

Respecto del recorrido de la información y de lo que sucede en cada una de las instancias, podemos señalar, siguiendo a Gagné que la estimulación del medio ambiente del estudiante afecta su sistema nervioso central a través de una serie de etapas de procesamiento. La información transformada se almacena en la memoria, y una transformación final hace posible un desempeño, el que se puede observar desde el exterior.

En el "flujo de información" se puede destacar las diferentes transformaciones que sufre la información. Ellas pueden ser consideradas como las etapas de un solo evento de aprendizaje en las que la información hace el recorrido siguiente:

- 1.- De los receptores pasa al registro sensorial.
- 2.- Del registro sensorial a la memoria de corto alcance.
- 3.- De la memoria de corto alcance a la memoria de largo alcance.
- 4.- De la memoria de largo alcance a la memoria de corto alcance (memoria operacional o activa).
- 5.- De la memoria de corto alcance al generador de respuestas.
- 6.- Del generador de respuestas a los efectores.

Otros dos elementos que están presentes en el modelo, son los procesos de control llamados control ejecutivo y expectativas. El control ejecutivo determina como ha de ser codificada la información cuando entra en la memoria de largo alcance y como, durante el proceso de recuperación, debe buscarse la información, para llevarla al generador de respuestas. Las expectativas son elementos de motivación, tanto intrínseca como extrínseca, que preparan, aumentan o estimulan a la persona de alguna manera para que pueda codificar y decodificar mejor la información.

De acuerdo al modelo de procesamiento de la información y memoria se puede establecer, que el aprendizaje es un proceso durante el cual la información va pasando por diversos estados o fases. Cada fase agrupa uno o más procesos, que producen gradualmente la transformación de la información desde un estímulo a una respuesta.

Estas fases se resumen en cuatro principales:

- a) Motivación y aprehensión.
- b) Adquisición y retención.
- c) Recuperación y desempeño.
- d) Retroalimentación.

En general, se puede señalar que del aprendizaje como proceso se deriva el que la instrucción pueda cumplir diferentes funciones de acuerdo a las etapas que se distinguen en dicho proceso. Es decir, si bien la instrucción en un momento determinado puede estar apoyando una fase del proceso de aprendizaje, en otra fase de éste, puede estar cumpliendo una función diferente. En otras palabras la instrucción

es un conjunto de eventos cuyo propósito no es unitario, sino más bien un conjunto de propósitos.

Los eventos que configuran el proceso instruccional son:

- 1.- Captación de la atención o activación de la motivación
- 2.- Información del objetivo al estudiante.
- 3.- Estimulación de recuerdos de los aprendizajes pre-requisitos.
- 4.- Presentación del material de estímulo.
- 5.- Proveer pistas de aprendizaje.
- 6.- Producción de la ejecución o incitación a la respuesta.
- 7.- Proveer feed back o retroalimentación.
- 8.- Evaluación de la respuesta o de la ejecución.
- 9.- Facilitación de la retención y la transferencia.

Las diferentes funciones que cumplen los eventos instruccionales pueden ser agrupados a grandes rasgos en cuatro fases de la instrucción, correspondientes a las fases del aprendizaje. Ellas son:

- a) Fase introductoria.
- b) Fase de orientación.
- c) Fase de aplicación.
- d) Fase de retroalimentación.

A continuación se presenta la Tabla N° 1, que resume la relación entre aprendizaje e instrucción a través de las fases del aprendizaje, los procesos involucrados en cada una de ellas, las fases de la instrucción y los eventos de la instrucción.

FASES DE APRENDIZAJE	PROCESOS	FASES DE INSTRUCCIÓN	EVENTOS DE LA INSTRUCCION
<u>Fase de motivación y aprehensión.</u> Estudiante centra toda su atención y percibe aspectos relevantes del contenido. Fija niveles de expectativas y controla flujo de información.	-Establecimiento de expectativas. -Focalización -Percepción selectiva.	<u>Fase introductoria.</u> Prepara escenario para el aprendizaje, apelando al interés del estudiante, despertando y dirigiendo la atención hacia aspectos relevantes del contenido.	1) Captación de la atención. 2) Información del objetivo al estudiante.
<u>Fase adquisición y retención.</u> Estudiante adquiere la nueva información, la codifica y almacena en la memoria de largo alcance.	-Codificación. -Almacenaje	<u>Fase Orientación</u> Apoya aprendizaje inicial sugiriendo esquemas de codificación y proveyendo pistas para la adquisición y almacenamiento del nuevo aprendizaje.	3) Estimulación del recuerdo de los aprendizajes pre-requisitos. 4) Presentación del material de estímulo. 5) Proveer pistas de aprendizaje.
<u>Fase de recuperación y desempeño.</u> Estudiante recupera información almacenada y aplica transfiriéndola a situaciones nuevas.	-Recuperación -Transferencia -Generación de respuestas.	<u>Fase Aplicación.</u> Establece ocasiones para la recuperación de la información y su aplicación a situaciones nuevas.	6) Producción de la ejecución o incitación a la respuesta. 7) Proveer feed back o retroalimentación.
<u>Fase retroalimentación.</u> Estudiante prueba su desempeño con standar preestablecido. Establece el nivel de satisfacción de sus expectativas.	-Refuerzo	<u>Fase de retroalimentación.</u> Proporciona al estudiante información acerca de su desempeño.	8) Evaluación de la respuesta o de la ejecución. 9) Facilitar la retención y la transferencia.

TABLA N° 1: Fases del aprendizaje e instrucción, procesos internos asociados y eventos instruccionales.

Como vemos en la Tabla N° 1 la estimulación, activación y apoyo de los procesos internos involucrados en un acto de aprender se realizan a través de las fases y eventos de la instrucción.

Se ha descrito brevemente el enfoque de Gagné respecto de los procesos de aprendizaje e instrucción. Corresponde ahora analizar el aprendizaje en función de sus resultados.

III.- APRENDIZAJE COMO RESULTADO.

El aprendizaje hace posible que el alumno adquiera diversos tipos de capaci-

dades o conductas que son las que se especifican en las metas de instrucción. Algunos autores se han dedicado a estudiar y clasificar los tipos de aprendizajes en términos de conductas o capacidades adquiridas. Los más destacados son Bloom (1964), Krathwohl y Masia (1967) y Gagné (1979). Para este último autor, los tipos de aprendizaje o capacidades a adquirir se clasifican en cinco dominios a saber: a) Información verbal, b) Habilidades intelectuales, c) Destrezas motoras, d) Actitudes y e) Estrategias cognoscitivas.

Según Gagné, podemos señalar que la razón principal de distinguir estos cinco dominios es que hacen posible diferentes tipos de ejecuciones o formas de interacción con el medio ambiente, cada uno de ellos tiene características propias, específicas, de acuerdo a su naturaleza y requiere, por lo tanto, de un conjunto diferente de condiciones para ser aprendidos. A continuación se caracterizan brevemente cada uno de los dominios de aprendizaje.

a) Información Verbal. Son capacidades que permiten al individuo representarse interiormente hechos o acontecimientos y comunicarlos. Se dice que un individuo ha aprendido algún tipo de información verbal cuando es capaz de contarla y reproducirla enunciándola en forma de proposiciones, nombres, hechos y generalizaciones, acerca de lo que son las cosas. La conducta que hay que demostrar después de aprender este tipo de informaciones, normalmente es una especie de oración o proposición o palabras escritas.

b) Habilidades Intelectuales. Para Gagné (1979) son las capacidades que permiten al individuo actuar interiormente sobre la realidad, son operaciones mentales que hay que ejecutar (resolver ecuaciones, redactar informes, etc.). Son capacidades que el estudiante adquiere y que le permiten interactuar simbólicamente con el medio ambiente. Fundamentalmente, los símbolos que se emplean son los del lenguaje y de las matemáticas. Debe observarse, sin embargo, que tales habilidades están específicamente comprendidas en cada una de las materias de un currículo. Formas más simples de usar estos símbolos son la lectura, escritura y los números. Formas más complejas de utilizar los símbolos son: discriminaciones, combinaciones, tabulaciones, cuantificaciones de objetos y eventos, solución de problemas, etc.

El mismo autor (1979) postula que el aprendizaje de las capacidades comprendidas en el dominio intelectual, sigue un orden jerárquico.

A continuación, se presenta la Figura N° 3, que muestra la interdependencia de las habilidades intelectuales y la subordinación jerárquica de las formas básicas del aprendizaje en este dominio.

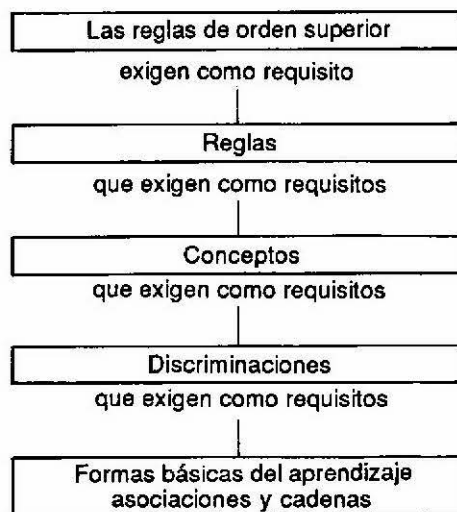


FIG. N°3. Tomado de Gagné. Las Condiciones del Aprendizaje (1979) Pág. 31.

La implicancia que tienen las jerarquías de aprendizaje para el diseño de la instrucción es que si las destrezas subordinadas son aprendidas previamente al aprendizaje de orden superior, las primeras facilitarán el aprendizaje de éstas, y por lo tanto el proceso de aprendizaje se realizará en menos tiempo, con menos instrucción y menos esfuerzo por parte del alumno.

Sin embargo, cabe señalar, que lo recién expuesto implica una forma de aprender del promedio de los individuos, pero que hay personas que pueden aprender más rápido, saltándose habilidades subordinadas y otras más lento, necesitando el apoyo de muchas habilidades subordinadas o capacitadoras.

c) Destrezas Motoras. Podemos decir que un individuo ha adquirido una destreza motora cuando puede desempeñar bien los movimientos prescritos en forma uniforme, regular, en un corto lapso de tiempo. La regularidad y el tiempo de desempeño que reflejan las destrezas motoras indican que estos desempeños tienen un alto grado de organización interna.

d) Actitudes. Son tendencias que afectan la elección de las acciones personales de un individuo. Las actitudes y los valores son una categoría de resultados del aprendizaje, conocida también como "el dominio afectivo" (Krathwohl, Bloom y Masia, 1964). Siguiendo a Chadwick (1979) se puede señalar que este dominio trata de las capacidades que influyen sobre la elección de las acciones personales; la inclinación hacia clases de cosas, hechos o personas, las reacciones emocionales, etc. Es precisamente en términos de las actitudes donde Gagné muestra claramente su tendencia ecléctica, porque las define como "un estado interno", pero enfatizando que la medición se hace a través de la conducta manifiesta.

e) Estrategias Cognoscitivas. Son capacidades a nivel superior, que permiten la adquisición y la utilización de información. Son habilidades de autogestión o automanejo, que adquiere el alumno presumiblemente en un período de varios años, para dirigir y regular sus propios procesos de atender, aprender, recordar y pensar.

Las estrategias cognoscitivas, corresponden a lo que se llamó control ejecutivo en el modelo de procesamiento de la información y memoria. Por medio de la adquisición y perfeccionamiento de tales estrategias el alumno llega a ser un hábil pensador.

Conviene señalar que las habilidades correspondientes a cada dominio de aprendizaje no son exclusivas de un tipo de materia o contenido. Por el contrario, todas deberían formar parte del aprendizaje de cada materia comprendida en el currículum pedagógico de modo de apoyar la formación integral del alumno.

Son muchas y variadas las condiciones requeridas para la adquisición del aprendizaje. Sin embargo, para el aprendizaje de cada dominio o capacidad existe un conjunto de condiciones cuya ausencia hace poco probable la adquisición de las habilidades comprendidas en un determinado dominio. A este grupo de condiciones se les ha denominado condiciones críticas. Dichas condiciones proveen pistas al profesor en relación a aquellos factores específicos necesarios para el aprendizaje de cada dominio y que deben ser considerados en la planificación. Las condiciones críticas se materializan a través de los eventos de instrucción.

Resumiendo se puede decir que estas reflexiones son sólo una síntesis muy apretada de una temática que constituye el objeto central del currículum. La teoría ecléctica al igual que otras teorías no constituye una panacea, ya que en ella entran en juego múltiples factores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje. Dicha teoría es un sistema organizado de información que muestra a través de su modelo y de sus cinco dominios posibilidades de mejoramiento significativo de los procesos y resultados del aprendizaje a partir de condiciones previas, además proporciona dirección, prioridades y opciones para que el profesor planifique su quehacer.

Finalmente se puede señalar que la teoría de Gagné ofrece un buen aporte para la educación contemporánea.

BIBLIOGRAFIA.

- ARDILA, R. Psicología del Aprendizaje. Edit. Siglo Veintiuno, 1981.
- CHADWICK, C. Teoría del Aprendizaje para el Docente. Ed. Universitaria, 1979 y 1983.
- CHADWICK, C. Tecnología Educacional para el Docente. Ed. Paidós, Argentina, 1979.
- GAGNE, R. Las condiciones del Aprendizaje. Nueva Editorial Interamericana, 1979, México.
- GAGNE, R y BRIGGS, L. La Planificación de la Enseñanza. Editorial Trillas, BRIGGS, L.México, 1980.
- KUETHE, J. Los Procesos de Enseñar y Aprender. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1971.

LA EDUCACION EN LAS AREAS RURALES: EL FENOMENO DE LA DESERCIÓN ESCOLAR.



Omar Garrido Pradenas*.

INTRODUCCION.

En cualquier conglomerado humano hay un número cada vez mayor de personas cuyo denominador común es la falta de éxito. Esto que es una observación de carácter general, se proyecta con marcado énfasis en las áreas rurales.

Cifras históricas muestran que a pesar de los esfuerzos que se realizan por ampliar la cobertura educacional, ello sólo se manifiesta positivamente en los primeros grados de la escuela primaria. Con posterioridad, el ausentismo, la repetición y la deserción son indicadores que señalan el fracaso de las políticas y estrategias educacionales para las áreas rurales.

Si bien el derecho a la educación es, generalmente, reconocido y se ha progresado substancialmente en lo relativo a su ejercicio en el nivel primario, subsisten serias disparidades entre los países, y diferentes formas de pérdida escolar son fenómenos que persisten y que conducen al desaprovechamiento de recursos humanos y materiales, obstaculizando la ulterior democratización y generalización de la educación.

Sin poner en discusión la antigua controversia de si la educación es factor o consecuencia del desarrollo en las áreas rurales, no se puede soslayar la influencia recíproca existente entre las variables: EDUCACION y DESARROLLO, por lo que es imprescindible analizar como estos factores interactúan, para lograr los objetivos que las distintas sociedades se han impuesto.

El presente trabajo intenta analizar el fenómeno desertivo en la educación formal de las áreas rurales, especialmente referido a los países de América Latina y el Caribe, para lo cual pretende dar respuesta a los siguientes objetivos:

- 1) Reconocer la importancia de la educación en el desarrollo integral de las áreas rurales;
- 2) Caracterizar la educación ofrecida actualmente en las zonas rurales;
- 3) Identificar los factores exógenos y endógenos que provocan el fenómeno de la deserción en las áreas rurales; y
- 4) Describir como los diferentes factores causales explican la deserción escolar, a nivel de las áreas rurales de América Latina y el Caribe.

2.- LA SITUACION DE LA EDUCACION EN LAS ZONAS RURALES.

Las sociedades rurales de los países latinoamericanos están en la actualidad siendo escenario de profundas transformaciones en los planos económico, social y demográfico. Es así como en los últimos tres decenios se han registrado una serie de procesos que pueden sintetizarse en: 1) una modernización agropecuaria, traducida en una destrucción o redefinición del sistema productivo pre-existente y una agravación de la heterogeneidad de las distintas unidades económicas; 2) las migraciones temporales o definitivas, sea desde el campo a la ciudad o entre zonas rurales han afectado, en promedio, a más de uno de cada cuatro habitantes rurales y a más de un miembro por familia; 3) se ha generalizado la economía monetaria y el consumo de bienes industriales; 4) se ha registrado un aumento de las comunicaciones de todo tipo, ya sean materiales como simbólicas, ejerciendo una influencia modernizante; 5)

* Profesor de Historia y Geografía. Departamento de Educación.

se ha extendido la presencia del Estado a través de la prestación de servicios de distinta naturaleza; asistencia técnica y crediticia, programas de salud, educación y reforma agraria, etc.

Todo este conjunto de procesos permiten comprender los nuevos escenarios rurales y sus implicaciones para la cultura y la educación en las zonas rurales.

Este proceso de transformación presenta diferentes niveles en los distintos países del área pero en todos ellos plantea grandes problemas a los esfuerzos que exige el desarrollo futuro. Por tanto, en el logro de un desarrollo rural integral, la educación en el sector tiene obligadamente un papel protagónico que jugar.

MATOS MAR, J. (1978) plantea que una política de desarrollo educativo sólo puede ser eficaz en un esquema coherente e integral en que todas las políticas que la conforman posean objetivos generales compatibles que posibiliten un refuerzo mutuo. Esto implica que toda reforma en el plano de la educación rural sólo agudizaría los crecientes flujos de migración selectiva de personas instruidas a los centros urbanos, si conjuntamente con ella no se observa una transformación de las estructuras agrarias con el propósito de proporcionar a la población rural más y mejores oportunidades ocupacionales y de acceso a las diferentes fuentes productivas.

En la medida que se integre a este proceso de transformaciones, la educación podrá contribuir al éxito del desarrollo rural. A este respecto se tiene que considerar que toda planificación de cambio social no tendrá éxito si no está apoyada en la toma de conciencia y participación de las poblaciones afectadas.

CEPAL (1982) señala que esto significa que un desarrollo rural integral requiere de la participación de los grandes grupos afectados en las diferentes etapas del proceso, y es aquí donde la educación tiene su tarea más importante y su principal desafío. Participar en la gestión de su propio desarrollo significa que los pobres rurales requieren romper su aislamiento geográfico, social y lingüístico, como también conocer cabalmente las estructuras sociales y políticas, así como los procesos de toma de decisiones que afectan al desarrollo rural.

En síntesis, puede afirmarse que los campesinos necesitan una educación que les ayude a resolver sus necesidades técnicas, a tomar conciencia de sus dificultades y problemas, y a darse la organización que les permita solucionarlos mediante el esfuerzo común.

2.1. Características de la Educación en el Sector Rural.

BORSOTTI, C. (1983) considera que la situación del sistema educativo formal en las zonas rurales se puede caracterizar como:

1) una organización centralizada y burocrática, de manera que las decisiones de toda índole tienden a presentarse sesgadas por una visión urbana de los problemas y por las presiones de la población de las ciudades. Al respecto es preciso considerar que cuando se toma en cuenta la situación educativa y las condiciones de vida predominantes en los medios rurales, tiende a producirse en los sectores urbanos medios y altos un movimiento de simpatía y solidaridad emocional. No obstante, cuando los recursos destinados al desarrollo educativo y a las zonas rurales amenazan afectar la cantidad y calidad de servicios que esos sectores califican como legítimos para ellos, las emociones se transforman en oposición política. De este modo, la asignación de recursos educativos (humanos, técnicos y financieros) se convierte en un limitante fundamental para las políticas de desarrollo educativo de las zonas rurales, ya que ellos son asignados por los estratos medios y altos urbanos.

2) una educación orientada a un hombre cuyo modelo es el poblador urbano; de ello se desprende la implantación de un curriculum de vigencia nacional y de procedimientos normativos para todo el país.

Por lo general los contenidos programáticos son concebidos y formulados desde el nivel central sin conciliar los objetivos específicos de la educación con las características y necesidades de la realidad rural. Casi siempre son de carácter

universal aplicándose por igual a todo el país, además de ser extensos, por lo cual dejan un pequeño o ningún margen para adaptarlos a situaciones regionales o locales.

Las actividades escolares son diseñadas con calendarios y horarios que no atienden debidamente las características de la vida local, el clima y los períodos de trabajo agrícola.

En su gran mayoría abundan en contenidos de carácter académico y atienden en pequeña escala a la verdadera formación de la personalidad, al desarrollo de habilidades y capacidades fundamentales, que permitan al educando la reflexión crítica, la adopción de conductas positivas y el descubrimiento de conocimientos. es decir, les permiten "aprender a aprender". (FREIRE, P. 1970 y FAURE 1973).

3) objetivos educativos que apuntan a una educación universal, gratuita y pública, orientada a homogeneizar a la población, lo que plantea la contradicción entre esos objetivos homogeneizadores y poblaciones en situaciones heterogéneas, y se halla en el fondo de las alternativas entre enseñanza primaria y universal, y una escuela diferenciada.

Aún cuando lo señalado en el párrafo anterior es destacable y se advierte que el derecho de todos a la educación es reconocido como fundamental en la legislación de la mayor parte de los Estados Miembros de la ONU o en su constitución, la organización del sistema educacional en los diferentes países ha contribuido a incrementar una situación de desigualdad social y educativa. (UNESCO, 1984).

Atraer a nuevos grupos de estudiantes exige que se diversifiquen los tipos de educación. La igualdad de oportunidades no se logra sólo brindando a todos el acceso a la educación, aunque esto es un requisito esencial, es necesario además, asegurar a cada alumno iguales oportunidades de éxito. Esto significa no sólo adoptar medidas sociales y financieras sino brindar a todos el tipo de educación que corresponda a sus intereses y necesidades; una educación más diversificada. La igualdad educativa consiste en ofrecer a cada educando una estrategia y un ritmo adecuados a sus particulares características en cuanto a aptitud y habilidad. (BLOOM, B., 1972 y UNESCO, 1984).

En las zonas rurales no sólo se necesita facilitar el acceso a la educación gracias a la mejor ubicación de las escuelas, a mapas escolares más cuidadosos, y a establecer todos los cursos donde no existan, sino que se precisan maestros mejor formados y mejores locales y equipos. (UNESCO, 1984).

4) falta de complementariedad o cooperación entre la educación formal, la socialización y la educación incidental.

Las actividades de significado educativo como la instrucción formal, la educación de adultos, la extensión agrícola o programas que representan acciones educativas como la Reforma Agraria o la difusión de innovaciones en salud marchan, en la mayoría de los casos, desarticuladamente, sin mantener una coherencia o un buen nivel de eficiencia. Tal situación obedece a que la estructura institucional entiende sus tareas en función de las carencias que afectan a los grupos campesinos, en lugar de propiciar el desarrollo desde dentro, a través de la vigorización de los sectores rurales. (M. EDUC. PERU, 1973).

5) establecimientos educacionales que presentan problemas de mantenimiento y de dotación de equipos, e insuficiencia de docentes, lo que determina escuelas incompletas o plurigrado (unidocente). Se agrega a ello, la diversidad de niveles de formación de los docentes, registrándose en muchos países un elevado porcentaje de docentes sin títulos habilitantes.

Más aún el ejercicio de la docencia de las áreas rurales se presenta con frecuencia como una etapa provisional, cuya superación consiste en el desempeño en la ciudad. En algunos países este servicio constituye una verdadera conscripción, algo así como un doloroso y transitorio trabajo forzado, que es bueno dejar.

6) las prácticas pedagógicas de las escuelas están caracterizadas por los condi-

cionamientos que tiene incorporado cada uno de los elementos que lo componen (profesores y estudiantes). Entre estos cabe citar los siguientes: a) en las zonas de lenguas nativas, la situación lingüística es claramente represiva; b) el manejo de la autoridad por el docente tiende a limitar la participación de los educandos; c) los esquemas de motivación utilizados suelen reflejar una gran distancia cultural respecto de los alumnos; d) el uso de textos y otros materiales didácticos está determinado por el docente, y los niños lo utilizan más como distracción que como material de aprendizaje; e) los modelos de conducta que se transmiten, practican y enseñan en el aula expresan competitividad, individualismo, sumisión, pasividad determinados por la naturaleza de la relación profesor-alumno y las condiciones en que ella se desarrolla.

2.2. El Perfil Educativo de las Zonas Rurales.

Si se considera el nivel educativo de los residentes rurales, la inmensa mayoría tiene sólo educación primaria incompleta o carece de instrucción. En el medio rural, el universo educativo formal lo constituyen los que nunca accedieron al sistema, aquellos que no alcanzaron más allá del tercer nivel y que por esto constituyen la gran masa de los analfabetos funcionales, y finalmente quienes sólo terminaron la escolaridad primaria. Es importante señalar que la posibilidad de permanencia de los aprendizajes escolares es superior en aquellos contextos sociales que muestran una mayor escolaridad. Borsotti indica que ello ocurre cuando por lo menos el 60% de la población ha llegado a la escuela primaria y un 30% ha cursado los últimos años.

2.3. El Problema del analfabetismo en el Area Rural.

La 39a. Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO (1984) estimó que en muchos países la enseñanza primaria era ineficiente y escasamente provechosa: demasiados alumnos abandonaban los estudios e incrementaban el analfabetismo. En particular en las áreas rurales, se requiere aún desplegar esfuerzos a fin de atraer a los jóvenes y mujeres a ciertos tipos y niveles de educación.

UNESCO (1981) muestra que el analfabetismo de la población de 15 a 24 años se reduce sostenidamente en A. Latina y el Caribe, pero no en forma similar en todos los países y zonas. Así, en las zonas rurales de 8 países había tasas de analfabetismo próximos o muy superiores al 30%. En el caso de las mujeres el analfabetismo es inferior al de los hombres, en algunos países; pero en cambio, en otros como Bolivia, Perú y Guatemala es muy superior. Esto señala otra variable que hay que considerar: la situación de las mujeres indígenas residentes en las áreas rurales.

En cambio, el analfabetismo en la población adulta (15 años y más) ha descendido lentamente pero de manera regular. Este descenso, en todo caso, no refleja los esfuerzos recientes realizados en muchos países de la región, debido a la inercia de la población de mayor edad.

Esto nos lleva a preguntarnos si seremos capaces de cumplir con el objetivo de la UNESCO, de erradicar definitivamente el analfabetismo en nuestra región hacia el año 1999.

2.4. El Papel de la Educación en el Desarrollo Rural.

La educación debe ser un elemento clave de cualesquier estrategia que pretenda el logro de un auténtico desarrollo rural equitativo.

En términos generales existe una correlación positiva entre los niveles educacionales, logrados tanto a través de la formación como de la información, y los niveles de crecimiento, especificando que la educación puede ser a la vez un producto social como un factor de desarrollo o transformación social. En todo caso, resultaría ilusorio pretender que sólo bastaría educar para alcanzar adecuados niveles de desarrollo, ya que éste es dependiente de una serie de variables de naturaleza muy diversa.

Las diferencias detectadas entre los países latinoamericanos respecto de los niveles de vida y concentración de los ingresos dependen en buena medida de la

calidad y difusión de la educación en la población. En efecto una difusión baja o limitada de la educación promueve las condiciones estructurales que favorecen la persistencia del desempleo y de las actividades de escasa productividad.

MALASSIS, L. (1973) otorga a la educación un papel significativo en el desarrollo de los sectores rurales, postulando para ello un modelo de educación rural y agrícola integral que impulse el desarrollo técnico y que a la vez integre la población rural a la comunidad nacional.

III.- LA DESERCIÓN ESCOLAR.

Antes de remitirnos al problema de la deserción escolar en las áreas rurales es necesario analizar el fenómeno desertivo en términos generales, como también delimitar el empleo de ciertos vocablos que ayudan a suministrar orientaciones conceptuales.

DOUBLIER, A. (1980) indica que en la práctica cotidiana encontramos términos como ausentismo, abandono y desgranamientos asociados al problema desertivo. ¿Qué connotaciones tiene cada uno de ellos?

AUSENTISMO: se entenderá como sinónimo de falta de asistencia de un alumno(s) en un momento determinado; es por tanto, un concepto operacional, que entrega una idea de contingencia y temporalidad, ya que hace exacta referencia a la presencia física de una determinada persona en un momento específico del tiempo.

ABANDONO: ausencia reiterada de una persona, lo que supone un acto administrativo de cierta gravedad, que se resume en la eliminación del alumno de la lista de inscritos de una escuela determinada.

DESGRANAMIENTO: es un concepto comparativo, expresable a través de modelos estadísticos de comportamiento de cohortes, aplicable a años y cursos sucesivos. Conjunto de alumnos que matriculados en un año y curso determinados no aparecen registrados en el año y cursos subsiguientes dentro de la misma jurisdicción. Ello implica que un conjunto de alumnos se ha desgranado cuando en el fondo se ignora el destino de los mismos.

KREMENCHUTZY y RODRIGUEZ FRANCO (1980) señalan que el desgranamiento incluye abandonos temporarios y repitentes. Se puede considerar que los conceptos de ausentismo, abandono y desgranamiento muestran una ligazón arbitrariamente establecida. Cada uno pasa al siguiente cuando atraviesan límites formalmente instituidos: el ausentismo repetido "n" veces deviene en abandono, y a la vez éste al cruzar el límite superior del intervalo anual para el cálculo del desgranamiento, al no aparecer en los listados de matriculados, pasa a convertirse en desgranado.

DESERCIÓN ESCOLAR: es un concepto aplicable a una cohorte completa, expresión de un ciclo, por ejemplo, el primario. Un individuo será desertor cuando habiéndose inscrito en el ciclo determinado está en situación de no escolarización verificada, o sea, no concurre a ninguna escuela. Por tanto, el concepto de deserción incluye aquellos alumnos que habiendo cursado algún grado en la escuela, la abandonan para siempre.

Se considera que la deserción implica desde un punto de vista educacional una exclusión del proceso de aprendizaje institucional, y en términos del sistema social global determina una marginación de los valores de la cultura vigente, de los que la escuela es la principal transmisora.

3.1. Características del Fenómeno Desertivo.

DOUBLIER, A. (1980) señala como características de la deserción escolar las que se enumeran a continuación:

1) es sintomática: ello significa que siempre es la resultante de complejos antecedentes y que aislada sólo tiene valor de un llamado de alerta. La deserción pues, aparece como un síntoma, un indicador externo de situaciones críticas en los planos socioeconómicos, cultural y educativo.

La lucha contra la deserción exige, por tanto, un diagnóstico previo que describa y explique la situación con el propósito de tomar medidas preventivas y correctivas, a la vez que actuar sobre las causas, antes de intentar combatir el efecto.

2) es multicausal; la deserción difícilmente responde a una única causa; generalmente existe una interrelación de factores causales que hacen muy complejo su análisis e interpretación.

3) es interdisciplinaria: la multicausalidad de la deserción plantea que el fenómeno debe ser atacado desde diversas perspectivas, y ninguna disciplina puede atribuirse el derecho a abarcarlas, en su totalidad, aún cuando la convergencia de esfuerzos debe hacerse desde el campo educativo.

4) es basal: vale decir, la deserción es a su vez generadora de graves problemas que generalmente exceden al ámbito puramente educativo; por ejemplo, tiende a perpetuar la marginación social y económica, es productora potencial de analfabetos, genera una oferta pobre en el mercado de trabajo, escasa calificación, exiguos salarios, pobres tecnologías y pone a merced de los medios de comunicación social con grave riesgo de alienar el comportamiento social y económico, etc.

3.2. Variables que Inciden en la Deserción Escolar.

Múltiples son los factores que interrelacionados originan el fenómeno de la deserción escolar. Diversos autores han clasificado las posibles causas en dos grandes grupos: las endógenas y las exógenas al servicio educativo.

En el listado siguiente, se hace una ordenación de diferentes factores:

Endógenos.

1. Organización Escolar.

- excesivo número de alumnos por profesor.
- falta de flexibilidad para adaptarse a situaciones específicas.
- existencia de muchas escuelas de personal único o bidocente.

2. Recursos.

- falta de profesores.
- locales escolares insuficientes y poco funcionales.
- mal estado de los edificios escolares.
- falta de recursos didácticos.
- remuneraciones escasas al personal docente.

3. Presentación del servicio educativo.

- currículos desajustados que no interesan al alumno.
- métodos de enseñanza memoristas.
- deficiencias en los sistemas de evaluación y promoción.
- escaso desarrollo de los servicios de apoyo y psicopedagógicos preventivos.
- falta de actividades de orientación escolar y vocacional.

4. Formación Docente.

- origen y educación predominantemente de clase media urbana.
- actitudes diferenciales frente al alumno.
- escasa capacitación y experiencia docente.

Exógenos.

1. Relativos al Alumno como Individuo.

- problemas físicos y de salud.
- malnutrición.
- problemas de aprendizaje y de adaptación personal y social.

2. Referidos al Grupo Familiar.

- composición y tamaño del grupo.
- desvalorización de la escuela y del trabajo escolar.
- bajo nivel socioeducativo del grupo familiar.
- falta de apoyo educativo de la familia.
- bajo estrato ocupacional del padre.
- bajo nivel de ingreso del padre.
- inestabilidad familiar laboral o geográfica.

3. Relativas a la Sociedad.

- trabajo prematuro del niño.
- migraciones internas.
- dispersión de la población, distancia hogar-escuela.
- concentración exagerada y rápida de población en algunas zonas.

AGUERRONDO, I. (1983) señala que aún cuando, en el ambiente educativo, se manejan como si estuviesen probadas, muchas de las relaciones postuladas ni siquiera han sido estudiadas empíricamente.

4.- LA DESERCIÓN ESCOLAR EN LAS ÁREAS RURALES.

Las series históricas disponibles sugieren que la expansión de la matrícula rural es un hecho que presenta cierta estabilidad, lo cual aumenta las oportunidades de ingreso al sistema de los niños de las áreas rurales. Esta expansión de la matrícula escolar en las zonas rurales no presenta iguales caracteres en todos los países; así tenemos que mientras en algunos ha alcanzado niveles altos y crecientes para todas las zonas y grupos de edades considerados, en otros ha quedado fuera del sistema el 32% de los varones y el 34% de las niñas en edad escolar, mostrando la marginalidad de la educación en el medio rural respecto del urbano y la discriminación de que es objeto la mujer, en especial en los sectores campesinos aborígenes. (CHAMORRO, C. 1979).

No obstante, en las áreas rurales el sistema educativo formal tiene una baja capacidad de retención. HAMUY, E. (1962) señala que el fenómeno desertivo caracterizó el bajo nivel educativo de Chile, en especial en forma relevante en las áreas rurales. Asimismo es conveniente recalcar que en América Latina hacia el año 1974, el 60% de la matrícula en el nivel primario de las zonas rurales correspondía a los tres primeros grados y esa concentración era considerablemente mayor que en las áreas urbanas. La información existente indica que aumentó sensiblemente la capacidad de retención del sistema educativo (230% entre los años 1960-1970), pero la situación dista mucho de ser satisfactoria ya que a lo largo del ciclo primario abandona el sistema un 85% de los que ingresaron (UNESCO/CEPAL/PNUD/1981).

La retención es significativamente menor durante los primeros años de ciclo educacional, fenómeno que se presenta con particular agudeza en las zonas rurales.

Aún como la probabilidad de ser retenido de un curso a otro presenta variaciones de año en año, las oscilaciones son relativamente pequeñas manteniéndose en general las tendencias centrales. Esto sugeriría que la retención es un fenómeno que responde a causas complejas y que es poco probable lograr avances espectaculares en períodos breves.

Hacia 1970 sólo cuatro países de la región de entre catorce (Costa Rica, Chile, Guyana y Panamá), habían conseguido que su sistema educativo formal en las áreas rurales retuviese más allá del 4º grado primario a un porcentaje superior al 50% de los

que ingresaron.

La escasa información disponible sobre tasas de promoción indica que éstas son más altas a medida que se avanza en los cursos. La probabilidad de ser promovidos de un curso a otro es muy baja, llegándose a una cifra inferior al 20% de pasar del tercer al cuarto grado y con un mejor rendimiento por parte de las mujeres.

Los niveles de matrícula, la baja retención y promoción que registra el sistema educativo formal en las áreas rurales indican la existencia de agudos problemas de repetición, abandono y deserción del sistema. (UNESCO-CEPAL-PNUD, 1981).

Las tendencias de las tasas nacionales de repetición para las áreas rurales de la región han sido disímiles para aquellos países que mantienen información confiable. Una tendencia general parece indicar que las tasas de repetición son más elevadas en los primeros grados de la escuela. Una manifestación de la repetición se encuentra en el retardo escolar, el cual se muestra, aún en los países con buen desarrollo educativo, con porcentajes no inferiores al 30%. Por otra parte, el retardo puede ser también producido por el ingreso tardío al sistema formal.

Por último, la repetición y el retardo asociados a otros factores conducen al abandono y a la deserción del sistema educativo. Conviene acotar que algunos países de la región muestran una disminución sustancial de las tasas de deserción; por ejemplo Ecuador bajó del 70.3% al 54% entre 1964 y 1972. Ello es particularmente importante cuando se logra disminuir las tasas de deserción en los primeros años que son los más importantes por su incidencia en el analfabetismo y en el rendimiento general del sistema educativo formal. (UNESCO, 1981 y BORSOTTI, C., 1983).

4.1.- Causas de la Deserción Escolar Rural.

Antes de entrar al análisis de los factores causales de la deserción en las zonas rurales, es necesario puntualizar que es precisamente en sus relaciones con el medio en que se imparte donde la educación primaria o básica tiene en América Latina sus problemas más agudos. Al soportar una herencia enciclopedista ajena a la realidad, este proceso renuncia a orientar a sus educandos para enfrentar el mundo concreto que les rodea. En el caso de los habitantes de las zonas rurales, esta incapacidad es particularmente grave, porque en la educación predominan las imágenes sociales urbanas, los requisitos de los empleos o estudios propios de ese medio y, en definitiva, la atmósfera cultural citadina, que transplantada al campo, desnaturaliza el acto educativo que es un proceso afianzado conscientemente en realidades concretas.

CHAMORRO, C. (1979) considera que siempre la educación debe estar atenta a las condiciones ambientales, cualesquiera sean. Esta es una exigencia perentoria para la educación primaria, puesto que gran parte de los educandos, en especial en el medio rural, no tendrán otras instancias posteriores de educación sistemática. Por tanto, constituye la mejor oportunidad para sentar las bases indispensables del aprendizaje racional, autónomo y permanente, sin las cuales el habitante de los sectores rurales quedaría indefenso ante un mundo en permanente cambio.

ROTLAT DE SCHAPIRA (1980) señala que la deserción escolar es un fenómeno policausal, ya que allí convergen causas de orden económico, social, cultural, orgánico, geográfico y también educativo; aún cuando, los problemas educativos no son exclusivos de las zonas rurales, allí se presentan potenciados.

KREMENCHUTZKY y RODRIGUEZ FRANCO (1980) sostienen que los factores internos del sistema educativo que propician la situación de deserción se refieren a la oferta del sistema, su organización y recursos. En tanto que los factores externos son de carácter económico y sociocultural.

Asociado a lo anterior, algunos autores plantean que las causas de tipo socio-económicas son las responsables de las deficiencias organizativas y técnico pedagógicas del sistema educativo formal y de su bajo rendimiento por lo que le otorgan una crucial importancia a los factores exógenos que estarían condicionando los de índole endógena.

Entre los factores de naturaleza externa cabe mencionar:

1) la incorporación temprana del niño al mercado de trabajo. La organización familiar del trabajo y la relativa facilidad de las labores agrícolas permiten la ayuda del niño desde muy temprana edad restándose a la asistencia a la escuela, (KREMENCHUTZKY y RODRIGUEZ FRANCO, 1980).

BURGOS, H. (1977) señala "los más pequeños van a pastar ovejas, pero ya a los 10 años están en la capacidad de dar con el azadón. A los 12 años ya pueden arar y entonces resultan más útiles a sus padres que a la escuela..."

2) inestabilidad laboral y geográfica del grupo familiar. En especial en las zonas agrícolas las ocupaciones son transitorias, dependiendo de los ciclos estacionales de los cultivos. Ello determina migraciones temporarias del grupo familiar en busca de trabajo en la cosecha o recolección de cultivos que les permitan mejores ingresos para la subsistencia.

3) la localización de la población rural, en ocasiones muy dispersa, hace difícil la asistencia a la escuela y además puede retardar el ingreso a ella. La distancia entre el hogar de los educandos y la localización de las escuelas es sin duda un factor limitante a la asistencia, pero no determinante del abandono.

4) deficientes condiciones sanitarias y de nutrición. Las condiciones desfavorables desde un punto de vista de la salud influyen negativamente en el rendimiento del alumno, el cual ante el fracaso reiterado termina por desertar.

BRAVO VALDIVIESO y MORALES, H. (1983) señalan que la incidencia de la repitencia sobre la deserción aumenta considerablemente en la medida que ella se produzca en los cursos superiores del ciclo básico, constituyendo el punto de partida para la deserción escolar prematura.

5) la actividad económica predominante en las zonas rurales influye sobre la deserción. Como ya se señaló, en tareas relativas sencillas son ocupados niños y también mujeres que trabajan para mantener a la familia, en tanto el jefe de familia emigra en busca de mejores horizontes laborales. Asimismo esta característica de escasa complejidad de la actividad agrícola de subsistencia actúa negativamente sobre las motivaciones escolares dado que no es necesaria una gran capacidad para desempeñarse en ellas. De esta manera, la persistencia de las precarias condiciones de vida de la gran mayoría de los habitantes de las zonas rurales condiciona fuertemente las demandas sociales de educación y por ende el aprovechamiento de la oferta de servicios educacionales.)

6) escasa percepción familiar de la necesidad de educación. Generalmente, es posible sostener que en aquellas zonas donde persisten formas no capitalistas de producción persisten también rasgos culturales tradicionales; el campesino ha desarrollado formas de conciencia que mantiene actitudes de rechazo o de recelo hacia la educación, que es percibida como un elemento ajeno, MATOS MAR, J. (1978) considera comprensibles las actitudes de rechazo o desconfianza de los campesinos hacia la educación, porque ella al margen que es portadora de los valores propios de los sectores sociales urbanos hegemónicos es marcadamente exclusivista, sirviendo para mantener a los grandes sectores de trabajadores rurales en el atraso que necesitaba el latifundio, el servicio doméstico, la artesanía y otras formas de explotación. Además, en muchas partes la educación ha llevado implícito el desprecio por las culturas nativas, sus tradiciones ancestrales y sus lenguas.

En relación a los factores internos que influyen en la deserción escolar en las áreas rurales, además de los déficit de infraestructura edilicia y material, falta de adecuación de los planes y programas de estudio a la realidad concreta que viven los sectores campesinos, horarios, estrategias metodológicas, textos y reglamentaciones inadecuadas con un carácter marcadamente urbano, conviene señalar como un impor-

tante obstáculo el déficit de recursos humanos. Es así como en las escuelas rurales la falta de profesores representa una traba importante para el desempeño de la actividad educativa.

Por lo general, en los Establecimientos Educativos de las zonas rurales no hay un profesor por grado. Además, este mismo profesor debe realizar diversas tareas que están fuera del rol que compete al carácter de sus funciones docentes.

ROTBLAT DE SCHAPIRA (1980) agrega que un factor que agrava los problemas educativos en las zonas rurales es la existencia de gran número de escuelas unidocentes, cuyo profesor atiende a un mismo tiempo niños de distintos grados. Además, ese profesor ha sido formado profesionalmente en centros urbanos sin haber recibido recursos metodológicos para ejercer eficientemente su función docente.

SCHIEFELBEIN, E. (1982) ratifica lo anterior, indicando que la presencia de escuelas con alta repitencia (antecedente previo de la deserción) se observa en mayor proporción dentro del grupo de escuelas con uno o dos maestros.

SOTO, F., ORTIZ, C., SCHIEFELBEIN, E. y otros (1983) en un estudio realizado en escuelas de algunas provincias de la IV Región de nuestro país, concluyen que la alta repetición se produce exclusivamente en escuelas fiscales pequeñas con multigrado e incompletas del área rural, y la variable que explicaría esta situación estaría dada por el insuficiente entrenamiento de los profesores, ya que los cursos que presentan el problema son mayoritariamente atendidos por docentes sin título habilitante.

5.- CONCLUSIONES.

Considerando los objetivos del presente trabajo puede concluirse que:

- existe un desigual desarrollo entre las áreas urbanas y rurales en América Latina. En los medios rurales se producen agudos déficit, lo que determina una marcada dependencia que condiciona asimismo al sistema educativo;
- se observa desequilibrio en la atención concedida a educación en zonas urbanas y rurales, en perjuicio de las segundas, lo que confirma su situación de marginalidad e impide su incorporación al proceso global de desarrollo;
- existe correlación positiva entre mayores desigualdades de ingreso y de niveles de vida con menores grados de difusión de los servicios educacionales en las áreas rurales;
- la educación juega un importante rol en la integración de la población rural en la sociedad global, promoviendo el desarrollo y tratando de resolver el problema de marginalidad;
- las consecuencias de la deserción son indudablemente graves pues la mayoría de los desertores pasa a integrar la masa de los excluidos o marginados. En consonancia, el rendimiento del sistema educativo en el área rural, y mucho más donde existe población indígena no pasa, en el mejor de los casos, de mediocre;
- finalmente, y a modo de hipótesis puede plantearse que estos problemas (educativos y que inciden en el desarrollo integral del sector rural) responden fundamentalmente a factores externos de carácter estructural con los que interactúan causas internas al sistema educativo; todo lo cual presenta una situación de complejidad en la que resaltan características marcadamente negativas en relación con los residentes en las zonas rurales.

6.- RESUMEN.

En este trabajo se han bosquejado las transformaciones ocurridas en la socie-

dad rural de los países latinoamericanos en las últimas décadas, los perfiles educativos de su población y las características que presenta el sistema educativo formal y sus correspondientes rendimientos.

En el seno de la sociedad rural, la escuela como avanzada del sistema educativo formal termina por cumplir un papel revulsivo: instala una imagen de lo que es un niño, ajena a la del medio rural. La escuela aparece como una vía accesible para el modo de vida urbano, valorado y distante. Este papel revulsivo de la educación constituido por diferentes factores causales de naturaleza endógena y exógena acaba por traducirse en una situación de fracaso, caracterizada por significativas tasas de deserción escolar.

Parte importante de este trabajo está dirigido a examinar el fenómeno desertivo en las zonas rurales, y sus características distintivas.

7.- BIBLIOGRAFIA:

AGUERRONDO, I. 1983 Estado de los estudios sobre la deserción escolar en el sistema educativo argentino; Revista Deserción Escolar (Argentina) N° 11: 23-32.

BLOOM, B. 1972 Inocencia en Educación C. P. E. I. P., Lo Bamechea, Chile.

BORSOTTI, C. 1983 Desarrollo y Educación en Zonas Rurales; Revista de la Cepal (Santiago de Chile) N° 21: 111-130.

BRAVO, L. y MORALES, H. 1983 Estudios sobre la Deserción y Repitencia Escolar en Sectores Sociogeográficos diferentes. Deserción Escolar N° 10: 30-35.

BURGOS, H. 1977 Relaciones Interétnicas en Biobamba. Instituto Indigenista Interamericano, México.

CHAMORRO, C. 1979 Educación y Desarrollo en el Ecuador (1960-1978) UNESCO/CEPAL PNUD, Dealc 20 B. Aires.

CEPAL, 1982 El Desarrollo de América Latina y sus Repercusiones en la Educación. Alfabetismo y Escolaridad Básica. Serie Cuadernos de la Cepal N° 4, Naciones Unidas, Santiago, Chile.

DOUBLIER, A. 1980 Ausentismo, Abandono, Desgranamiento y Deserción; Revista Deserción Escolar (Argentina) N° 1: 9-15.

FAURE, E. et al 1973 Aprender a Ser. UNESCO Santiago, Chile, Editorial Universitaria.

FREIRE, P. Educación como Práctica de la Libertad. ICIRA. Santiago, Chile, 1970.

HAMUY, E. Educación Elemental. Analfabetismo y Desarrollo Económico. Ed. Universitaria, Santiago, Chile. 1960.

KREMENCHUTZKY, S. y RODRIGUEZ FRANCO, M. Algunas Reflexiones sobre la Deserción Escolar, Revista Deserción Escolar (Argentina) N° 2: 22-27. 1980.

MALASSIS, L. Ruralidad. Educación y Desarrollo. Unesco, Bs. Aires. 1977.

MATOS MAR, J. Educación. Lengua y Marginalidad Rural en el Perú UNESCO/CEPAL/PNUD, DEALC 10 B. Aires, Argentina. 1978.

PERU/UNESCO Reunión de Técnicos sobre la Educación Integrada al Desarrollo Rural. 26 Nov. 1° Dic. 1973 Lima, Perú. 1973.

ROTLAT DE SCHAPIRA, M. La Selectividad de la Deserción Escolar; Revista Deserción Escolar (Argentina) N° 2: 31-40. 1980.

SCHIFELBEIN, E. Costa Rica, Características de la Escuela y los Profesores de la Zona Rural; Revista Acción Educativa (Panamá) N° 8: 73-81. 1982.

SOTO, F. et al Estudio de la Repitencia en la Ed. Gral. Básica común en las Provincias de Elqui, Limarí y Choapa. Serie Estudios N° 45 C.P.E.I.P. Lo Bamechea 21 p. 1983.

UNESCO/CEPAL/PNUD Sociedad. Educación y Escuela. Informes Finales/1 B. Aires. 1981.

UNESCO Conferencia Internacional de Educación 39a. Reunión Ginebra, Suiza 16-25 de Octubre de 1984 52 p. 1984.

EDUCACION CHILENA HACIA EL SIGLO XXI: CONSIDERACIONES ACERCA DE LAS VARIABLES INTERNAS DE LA EDUCACION FORMAL

Jorge Magofke Barenechea*

1.- INTRODUCCION: LIMITES DEL PROBLEMA.

Es de extrema complicación pretender abarcar en un trabajo sintético como éste, todo el espectro de variables tanto internas como externas, que inciden en el sistema educativo. Por lo demás sería una tarea utópica, y está en el ánimo del autor sólo plantear precisiones que afectarán en mayor o menor intensidad la situación futura del Sistema Educacional Chileno. No por ello, se desconoce la existencia de aspectos no tratados, pero es posible rescatar para un análisis prospectivo, desde el conjunto de necesidades externas e internas, especialmente desde éstas últimas sólo aquellas que, por los niveles de decisión desde donde son planteadas, es probable causen un mayor impacto en la esencia misma del sistema educativo.

Ya en el término de "necesidad" se está definiendo la presentación de una diferencia entre una situación actual y una situación deseable. (Kaufman, 1973) (1).

En consecuencia, la supresión de la necesidad queda supeditada a una variable física como es el tiempo y ésta a su vez, a la variable del factor humano dispuesto o no a asumir un compromiso, más con el futuro de la sociedad chilena, que con su pasado histórico.

2.- LA EDUCACION CHILENA: ¿UNA EDUCACION HUMANISTA?:

En cuanto a las variables externas al sistema educacional, su definición filosófica y pedagógica proviene de las metas y aspiraciones sociales y es por tanto, la que delimita todos los márgenes de su accionar. En este sentido, nuestro sistema educativo se define como humanista toda vez que pone en el centro del sistema a la persona: así lo estipula "Política Educacional y Cultural del Gobierno de Chile", (2), lo consagra la Constitución Política de la República de Chile, (3) y lo hace suyo el sistema educacional chileno, a través de las normas que regulan en la actualidad la Educación General Básica (4) y la Enseñanza Media Científico-Humanista (5). De allí la concepción curricular denominada "centrada en la persona" (6) que ha llamado a la reflexión a muchos docentes de nuestro país. (7).

*Profesor de Estado en Biología y Ciencias, Departamento de Educación

- (1) Citado por Jacques Lapointe, U. de Laval, Quebec, en "Estudio de Necesidades", 1985.
- (2) En el documento citado, sus Fundamentos Rectores, pp. 1-7, elaborado por la entonces Superintendencia del Ministerio de Educación Pública en Junio de 1978.
- (3) En su artículo 19, párrafos 10 y 11.
- (4) Decreto Ex. N° 4.002 del Ministerio de Educación Pública del 20 de Mayo de 1980.
- (5) Decreto Ex. N° 300 del Ministerio de Educación Pública del 30 de Diciembre de 1981.
- (6) Véase por ejemplo a Alvarez, Sylvia: "Currículo centrado en la persona: bases para su planificación y práctica", s/ed., imp. por XIMPAUSER, Stgo. de Ch.
- (7) Varios han publicado sus alcances en la Revista de Educación y cito sólo algunos a modo de complemento: Troncoso, Eric y Repetto, Ana: "Implicancias filosóficas del enfoque centrado en la persona, según Carl Rogers en la N° 97"; Silva, Omer: "Un enfoque humanístico de la enseñanza" en la N° 130 de Sept. 1985.

Es más humanista la educación cuando en el sistema hay más dedicación a la persona que a la instrucción (8); cuando toda la comunidad educativa toma conciencia de su papel en la formación de las nuevas generaciones (9); cuando respecto a lo meramente instruccional, el docente es capaz de aplicar los grandes principios metodológicos que le permiten una mejor organización del contenido (10); cuando administrativos del sistema, los profesores, los alumnos, sus padres y apoderados, comprenden desde dónde se gestan los objetivos que día a día y clase a clase se deben ir logrando (11).

No sólo el orden social y el político demandan un quehacer más humanista al sistema educativo; ni tampoco es sólo una aspiración nacional aislada de un contexto mundial: La Iglesia Católica, y con seguridad otras religiones, desean la reivindicación del ser humano y declaran cuál esperan, sea el papel de la Educación en el intento de la recreación del concepto "Humanidades".

Aún cuando la Constitución declara la libertad de cultos (3.b.), no comprometiéndolo al Estado con ninguno de ellos en especial, en lo personal no deseo dejar pasar la oportunidad de expresar la coincidencia entre las metas oficiales sobre educación y las expuestas por el Concilio Vaticano II (12), ya que la documentación oficial citada y la "Declaración sobre la Educación Cristiana de la Juventud" del Concilio ya aludido, son concordantes en señalar que: a) Todo Hombre tiene derecho a la Educación; b) se debe luchar contra el analfabetismo; c) la Educación de la persona debe ser integral física, moral, intelectual, sexual y socialmente; d) el rol de la familia es importante en la educación de los hijos; e) es importante el rol de la escuela y la vocación para la enseñanza; f) es deber del Estado dar subvenciones a las escuelas; g) se debe tener en cuenta los distintos tipos de establecimientos educacionales según el nivel y modalidad de enseñanza.

La necesidad respecto a la concepción humanista de la educación radica esencialmente en la falta de conocimiento de su trascendencia y vigencia en el sistema educativo ya que su difusión se ha centrado en medios de comunicación escrita de público selecto y que son además, de circulación limitada. Hace falta la incorporación de los medios masivos de comunicación, incluidos radio y televisión, así como la información presencial del tema.

Es posible creer, entonces, que una rápida actualización de esta situación, resuelve el problema: Sin embargo, hay que recordar que en tanto el humanismo adquiere cuerpo social, transcurre toda una generación de jóvenes formados bajo esta sentida aspiración universal, en contraposición a la actual sociedad comandada por los adultos de hoy, ancianos del mañana.

Resulta pues, paradójico y de incongruencia aparente, pretender formar una nueva sociedad sustentada sobre principios distintos a los vigentes en virtud de que éstos últimos han demostrado invalidez para resolver los problemas de la sociedad contemporánea. Menos serán válidos para un velocidad de cambio cada vez más acelerado y complejo.

-
- (8) Garrido, Lobos, Magofke y Valenzuela: "El sistema escolar: ¿Instrucción o educación? en Revista Presencia de la Universidad de Chile en la IX Región, Nº 2, Mayo de 1980.
- (9) Magofke B., Jorge: "El humanismo en el Decreto 300" El Diario Austral, 23 de Mayo 1985.
- (10) Magofke B., Jorge: "Principios metodológicos en los nuevos programas de Biología y Ciencias Naturales" en el Diario Austral de Temuco, 25 de Abril de 1982.
- (11) Magofke B.,: "La educación media y sus nuevos planes de estudio", en el Diario Austral de Temuco, 18 de Abril de 1982.
- (3.b) En su artículo 19, párrafo 6.
- (12) Documentos Concilio Vaticano II, Roma 1976, 7ª Edición.

Es esta situación, la que coloca a la educación en una función de continuidad social por una parte, y por otra, como un agente de permanente renovación, la que hace emerger la segunda reflexión que a continuación se expone.

3.- ¿SERA POSIBLE UN MUNDO MEJOR POR UNA MEJOR EDUCACION?

Es cierto que no se puede esperar la superación de todos los problemas de una sociedad sólo porque se mejora uno de sus aspectos, mas, la importancia de uno de ellos respecto a los otros, siendo relativa, puede no estar debidamente mensurada y no hay precisión sobre su grado de influencia.

Algunos esperarán un consenso entre todos los sectores de una sociedad para mejorar su calidad de vida individual y colectiva; otros basan sus aspiraciones en la mejora de alguna de sus variables más tradicionales y de efecto más inmediato, como por ejemplo, la política o la economía. Aunque ello, por lo general, se trasunta en una perpetuación de los vicios y males de los que adolezca una sociedad dada: incluso pueden acentuarse críticamente poniendo en peligro la estabilidad y paz social. Sin una mejor educación que permita comprender el rol social de la política es fácil la continuidad histórica de la confusa relación del "caudillismo" o la "politiquería", con la primera. Sin una educación mejor, muchos pueden seguir siendo considerados gente con dinero pero sin un ápice de cultura: creo que por la educación se puede aspirar a un mundo mejor porque a través de ella podemos aprender a manejar los otros componentes sociales y generar nuevas formas de desarrollo.

La necesidad, en este caso, radica en la no asunción por parte del sistema educativo de sus nuevos roles y la prevalencia dentro de él de "viejos esquemas y modelos periciclados". (13).

Aunque un sistema educacional cualquiera, se defina en una concepción curricular, se plantee hacia objetivos y fines que expliciten valores permanentes, (7.b) (14), están aún ausente la praxis y los medios para ella, como por ejemplo: a) un conocimiento distinto y mejorado para las formas evaluativas que se pueden usar en la enseñanza, para recabar información de cuánto saben los alumnos (15) o de cuanto es afectado por los tipos de trabajos escolares que debe realizar (16), podrían ser novedosas y útiles formas tales como en los acertijos gráficos, técnicas de entrevista y observación, (17) (18) (19) inventarios de autoevaluación o de escalas encubiertas y abiertas para la afectividad (6.b, c), por citar algunas de ellas; b) un trabajo conjunto escuela-familia entendiendo la primera como una auténtica "unidad educativa" capaz de compartir con el grupo familiar la ardua tarea de educar: para ello no bastan las reuniones de "madres

-
- (13) Fuentes, Hernández, Miranda, Denegri y Magofke: "Algunas consideraciones para la actualización del perfil profesional del profesor de enseñanza media", Revista Educación y Humanidades, N° 1 Fac. de Educación y Humanidades, Universidad de la Frontera, 1985 p-7-12.
- (7.b) Silva, Omer: op. cit.
- (14) Salas, Patricio: "Valores y fines de los contenidos educativos", Rev. de Educación N° 133 Dic. de 1985 pp. -22-25.
- (15) UNESCO: "Nuevas tendencias para la enseñanza de la biología". Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Montevideo, 1980.
- (16) Sund, R. y Picard, A.: "Objetivos conductuales y medidas de evaluación", Trillas, México D. F., 1976.
- (17) Alvarez, Sylvia: "Manual de la UNESCO para profesores de Biología en América Latina" Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Montevideo, 1981.
- (18) Javeau, Claude: "La encuesta mediante cuestionarios" 3a. Ed., Univ. de Bruselas, Bruselas, 1985.
- (19) Gauthier, Benoit: "Investigación social; de la problemática de la recopilación de datos", Universidad de Quebec, Quebec. 1984.
- (6.b.c.) op. cit. p-53-20 respectivamente.

y apoderadas", sino un compartir conocimientos sobre lo que se les enseña a sus hijos, el cómo aprender, el qué sienten, el qué hacen en sus ratos libres, el cómo pueden compensarse las deficiencias de aprendizaje, porqué el estado nutricional del niño tiene que ver con sus aptitudes intelectuales (6.d; 13.b; 20); c) un plan de acción de la unidad educativa que permita el desarrollo de aptitudes claves (21) que favorecen los aprendizajes fuera del sistema educacional, esto es, el aprender a aprender; d) la aplicación de una metodología a nivel de sala de clases que permita el desarrollo de la creatividad y no tan sólo aplicada a un nivel promedio de alumnos inteligentes, (21.a, 22, 23, 24, 25); e) una concepción radicalmente opuesta a la actual, sobre la incorporación de la tecnología a la sala de clases: ésta existe para ser usada por el profesor y ningún caso para ser suplantado por ella. Esta apertura conceptual permitirá no temer a la incorporación de la enseñanza asistida por ordenadores; incluso la utilización del microcomputador debería ser contenido obligatorio de todo plan de estudios en educación media y universitaria que se precie de un enfoque futurista de su presente accionar (21.b; 24.a; 26).

Por formación y convicción, sostengo que la necesidad neurálgica en la praxis del marco filosófico curricular dado para nuestro sistema educacional de nivel básico y medio, radica en la incorporación al aula de las nuevas metodologías y tecnologías. Al mismo tiempo, he dejado de manifiesto que no desconozco la importancia de la evaluación, su congruencia con los objetivos y la formulación de éstos, ni mucho menos el fundamental rol cooperativo de la dupla escuela-familia, menos, la importante contribución de las necesidades del ambiente o variables externas del sistema formal de educación.

La espera de la introducción por inercia y "per se" del progreso en el campo de la metodología, así como de las aptitudes del alumnado a ser desarrollados por la educación formal, sólo contribuirán a ahondar las diferencias de desarrollo entre naciones como la nuestra y las superpotencias. Así de grave y urgente percibo la transcendencia de suprimir este tipo de necesidad.

Hasta el momento, he destacado la concepción curricular de carácter humanista en la que se ubica nuestro actual sistema educativo; el rol que le compete a la educación sistemática en el potencial desarrollo de un país como el nuestro. Debemos entender, que de todos modos, el sistema en sí no es agente, sino director de una agencia desempeñada fundamentalmente por el docente de aula, quien es el que necesita adiestramiento, formación y disposición de infraestructura, a modo de ejemplo.

-
- (6.d.) op. cit.
- (13.b) op. cit.
- (20) Barros, H. y Miranda, A.: "Manual del profesor, Alfa Ltda., Santiago de Chile, 1983, p-217.
- (21) De Prado, David: "El desarrollo de aptitudes -clave y la productividad creativa como alternativa a la enseñanza tradicional", ICE de la U. de Stgo. de Compostela en "La formación del profesorado" dirigida por Luis Villar Angulo, Ed. Santillana, Madrid, 1977, pp. 33-72.
- (21.a) Autor citado en op. cit.
- (22) Ospina, Jaime: "Universidad Latinoamericana, desarrollo y creatividad" en Universidad y Desarrollo Regional, Proyecto OEA/CINDA, Stgo. de Chile, 1980 pp. 15-44.
- (23) Torrance, E. y Myers, R.: "La enseñanza creativa", Santillana, Madrid, 1976.
- (24) Ferrandez, Adalberto: "La enseñanza individualizada" CEAC, Barcelona, 3a. Ed., 1983.
- (25) Marín, Ricardo: "La creatividad" CEAC, Barcelona, 2a. Ed., 1984.
- (21.b) Fernández, Rodolfo: "Enseñanza asistida por ordenador" en op. cit. pp. 416-449.
- (24.a) op. cit. p. 92.
- (26) Brien, R. y Dorval, E.: "Le choix des methodes d'enseignement", FORMA, Quebec, 1984.

Es este protagonista y su entorno el que genera una tercera necesidad que es la que a continuación se expone.

4.- UNA MEJOR EDUCACION: ¿SOLO EL PROFESOR?

Esta importante variable humana del sistema educativo que es el profesor, constituye una necesidad de dos etapas: la primera, su formación y la segunda, su ambiente de desempeño diario.

En ambos casos la realidad dista de los requerimientos del futuro, ya que la idealidad sólo existe por una cuestión de tiempo; mientras no sea presente, seguirá siendo aspiración pero convertida en realidad, sólo dará oportunidad para lamentaciones si la gestión de ese futuro no la empezamos hoy.

Considérese que restan menos de 14 años para la finalización del presente siglo, de modo que un egresado de Pedagogías de nuestras Universidades el presente año, y suponiendo que de inmediato encuentre ocupación, ejercerá sólo 14 años en este siglo y por el doble de tiempo en el siglo XXI: dos tercios de su vida activa profesional la cumplirá entre el 2001 y el 2027, esto si se mantienen para aquel entonces las variables como la edad de jubilación a los 65 años para el caso de los varones y estimando que egresa de una carrera de Pedagogía a un promedio de edad de 23 años.

Mientras tanto, gran parte del mundo desarrollado, se encontrará en una etapa social post-industrial en donde el sector económico será el terciario; las necesidades apuntarán mayoritariamente a profesionales y científicos; la tecnología será la informática; la metodología será la modelística, el análisis de sistemas y la teoría de las decisiones, además de la prospectiva (27). Nosotros, los países subdesarrollados, en cambio seguiremos viendo crecer el abismo socio-económico-cultural con ellos, a menos que, al decir Zbigniew Brzezinski en su libro "Era Tecnológica" (27 a), nos convenzamos que el factor más dinámico del desarrollo es la inteligencia del ser humano, y que ésta a su vez, puede ser desarrollada según lo sostiene el profesor Reuven Feuerstein (28, 29) al igual que la creatividad.

Tal parece que es posible, si recordamos que hasta el momento, en la mayoría de las personas, su capacidad cerebral da para un 90% más de producción y que muy poco sabemos sobre los procesos que se llevan a cabo en la mente (30, 31). Otros, sin preocuparse de cómo son esos procesos, han desarrollado metodologías fantásticas de superaprendizaje (32).

¿Qué tan lejos o cerca estamos los formadores de profesores, de todo aquello?

Los requerimientos profesionales del profesor formado hoy, son para el siglo ve-

-
- (27) Daniel Bell, profesor de Sociología de la Universidad de Harvard, citado por Juan Barrientos Vidaurre en "Universidad, Región y Futuro", Clase Magistral del 03 de Mayo de 1983, como Rector de la Universidad de La Frontera.
- (27.a) Citado en la Clase Magistral ya aludida.
- (28) Citado por "Revista del Domingo" del El Mercurio el 02 de Octubre de 1983.
- (29) Ya hay un colegio en Chile basado en su método, reportado en Revista Ercilla del 11 de Junio de 1986.
- (30) Véase por ejemplo, la síntesis de la investigación sobre memoria, de la Dra. María de los Angeles Saavedra en "Revista del Domingo" N° 890 del 08 de Enero de 1984.
- (31) Roger Sperry, Premio Nobel de Medicina de 1981, nos advierte que la mitad de nuestro cerebro, de los occidentales, es un pasajero silencioso que de tarde en tarde, grandes genios lo usan. "El Mercurio" del 18 de Octubre de 1981.
- (32) Como el de Georgy Lozanov para aprender idiomas. El Mercurio del 16 de Agosto de 1981.

nidero. Claro está que si existiera un reciclaje sistemático a las bases de formación, quizá no debiéramos preocuparnos tanto, pero aún así, ese profesor estará desde el año venidero, formando jóvenes que pasarán tres cuartos de su existencia hasta más allá de la mitad del siglo siguiente.

No creo que nadie voluntariamente ignore esta idealidad que, insisto, es una realidad a la que sólo le falta su propio tiempo para cumplirse. No hablar de ello, no hacer nada hoy por ello, no es, tal vez, una falla del sistema de formación del profesor, ni tan siquiera un problema de actitudes, sino de un comportamiento colectivo, de aferrarse a lo conocido porque sobre esto se cree tener seguridad (o ignorancia) y en contrapartida, nos provoca pánico la inmensidad del futuro; la apertura de un gran espacio y de un quizá cuánto tiempo para la vida.

Si conociéramos nuestro espacio interior, el potencial de nuestra inteligencia y la importancia de la espiritualidad, otra sería nuestra reacción a lo impensado

Para que el profesor pueda saber, saber hacer y ser, está de por medio nuestra responsabilidad formadora, que no sólo está comprometida con el actual estudiante de Pedagogías, sino también con generaciones de personas que ni siquiera han nacido y que serán alumnos de nuestros egresados.

Estimemos algunos aspectos del entorno de desempeño del profesor en el futuro inmediato: trabajará con menos alumnos por curso; con una mejor infraestructura, con una mayor disposición de medios a su alcance (33, 34, 35) entre los que se cuentan, el computador, el video, el circuito cerrado de televisión, por mencionar los que ya son un hecho en muchos establecimientos educacionales chilenos.

A lo anterior, agrégese el mejoramiento progresivo de la subvención escolar, encausamiento de la carrera docente, mejoramiento de la asistencialidad escolar, el incremento de atención de nuevas poblaciones escolares.

Al decir de algunos este siglo siendo el más instruido e ilustrado, es el más mal educado: no existe convivencia ya que la relación entre los hombres es cada vez más conflictiva, más inhumana en el interior de la familia, en el interior del individuo. ¿Llegará, en las condiciones dadas, la Humanidad a vivir el siglo XXI si la educación formal y no formal no hacen algo al respecto? (36)

(33) Ministerio de Educación Pública: "Plan Nacional de Educación" 1985.

(34) Subsecretaría de Educación: "La Educación Chilena" N° 1 de Diciembre de 1985.

(35) Subsecretaría de Educación: "La Educación Chilena" N° 2 de Marzo de 1986.

(36) Dr. J. Garafulic: "Reflexiones acerca de los próximos y difíciles años", Rev. Occidente, Santiago de Chile, Octubre-Noviembre de 1976.

SOBRE LA EDUCACION BASICA Y EDUCACION OPCIONAL: LA SEGUNDA ANTINOMIA DE NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO.

Eugenio Ormeño Ortiz *

1. Presentación

Tres antinomias afectan el desarrollo y perspectivas de nuestra educación: la primera, entre la concepción del Estado Docente vinculada a la de la Libertad de Enseñanza versus la del Estado Subsidiario aplicado a la Educación; la segunda, entre la calidad y cantidad necesaria de Educación Básica y Educación Opcional, y la tercera entre la vinculación, diversidad y legitimidad entre la Educación Formal y No Formal.

Emprender la tarea de análisis sobre cada uno de estos temas es un arduo trabajo. En este artículo, se aspira enunciar algunos criterios generales enfatizando el de la calidad y cantidad necesaria de la Educación Básica y Educación Opcional que nuestro sistema debe ofertar a la población que lo demanda. Por la propia complejidad del problema expuesto, el contenido de este trabajo debe ser considerado como inicial y provisorio, pues constituye sólo una primera aproximación sobre el tema.

2. De la opcionalidad sobre las concepciones Estado Docente, Libertad de Enseñanza y la del Estado Subsidiario aplicado a la Educación.

En los últimos meses, el ambiente educativo chileno se ha visto convulsionado con motivo de los debates sobre las decisiones de traspaso de la totalidad de las instituciones formales de la educación básica y media a diferentes corporaciones municipales del país.

Las posiciones de divergencia en el debate señalado, se identifican con aquellas concepciones que predominantemente han descollado en la historia del desarrollo educativo de este país: la concepción o polo del Estado Docente vinculado a la de la Libertad de la Enseñanza, por una parte, y, la del Estado Subsidiario aplicado a la Educación por la otra.

La concepción del polo Estado Docente - Libertad de Enseñanza, no fue un constructo pensado y organizado integralmente en los mismos orígenes de la propuesta (1840 - 1845). Más bien, la del Estado Docente comienza asumir un dominante rol al interior del Estado, mientras que le da la Libertad de Enseñanza, conseguía "su espacio" en el desarrollo educativo, gracias a las conductas pluralistas que se formulan y ejercen en la conformación de la sociedad chilena a contar de la segunda mitad del siglo pasado.

A partir de la iniciación de los conceptos de Estado Docente y de Libertad de Enseñanza y la aceptabilidad de ambas nociones, se da comienzo al proceso de asimilación de los principios de obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza. El de obligatoriedad evoluciona desde esa época hasta la actual en la cual,

"Este principio surge en la sociedad del tipo nuestro, en la sociedad de crecimiento ilimitado que se desarrolla de la antigua sociedad de clases del siglo XIX". (Plessner 1972: 101).

De este modo, en Chile, la educación, bajo estos conceptos inicia su desarrollo en los gobiernos de Bulnes y Montt, para alcanzar su máximo nivel de madurez y desarrollo a través de la dictación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria hacia fines de la segunda década de este siglo. Así la relación Estado Docente-Libertad de Enseñanza alcanza su máxima expresión, a través de su coexistencia legitimada, cuyos frutos dieron al país un satisfactorio liderazgo en la educación latinoamericana.

* Doctor en Administración Educativa. Departamento de Educación.

A diferencia de la anterior concepción, la del Estado Subsidiario aplicado a la Educación, cuyo desarrollo se origina en la presente década de 1980, intrínsecamente excluye diferentes opciones a ella misma y consecuentemente se autodefine como paradigmáticamente divergente y desigual a la primera de ella (1).

Cualquier análisis que se realice con respecto a estos polos de desarrollo teórico-operativo, se origina en el tipo de funciones sociales que la concepción exige como práctica a establecerse en el cuerpo social (2).

A éste respecto, más allá de lo estrictamente educativo ambos polos de desarrollo teórico-operativos aparecieron y se desarrollaron en función de los intentos por cristalizar proyectos sociales, económicos y políticos integrales en la sociedad chilena (3).

En efecto desde los orígenes mismos del proceso de independencia de la metrópolis española, la educación comenzó a jugar un significativo rol de la construcción del Estado Nacional. No sólo en términos de su organización y posterior desarrollo, sino también en la creación de condiciones inherentes al apareamiento e impulso del primer movimiento o concepción educacional, orientados por los principios de "tolerancia" y "pluralismo", lo que implicó la aceptación de la divergencia y la disparidad de procesos y opiniones conducentes a posiciones, incluso antagónicas, al interior de una misma organización social.

De este modo, las concepciones educativas toman determinados conceptos que a la vez sean generadores o expresiones de encuentro de ideas matrices prevalecientes en la sociedad. Una de ellas es la antinomia "tolerancia-intolerancia", las cuales posibilitan o no la disonancia o disidencia al interior de la propia sociedad, y por lo tanto, la opción entre lo monolítico o lo plural, tanto en la legitimidad del origen como del desarrollo de las ideas y de las opciones que deban plantearse en educación.

Al respecto en la misma historia universal, a propósito del desarrollo de las ideas religiosas en la Edad Media, se detecta parte importante en el origen de estos conceptos. Haciendo referencia a la Edad Media, Heer señala:

"Por primera vez se considera la posibilidad de una sociedad pluralista; pueden vivir juntos en una sociedad, en un Estado, hombres de diversas concepciones". (Heer 1963: 168).

(1) Hay alguna literatura sobre ambos polos de desarrollo de la educación nacional, entre estos ver: Brahm Luis, Carola Patricio y Silva Juan José, 1971. Educación Particular en Chile: Antecedentes y dilemas. CIDE, Santiago. También Briones G. Egaña L., Magdenzo A. y Jara A., 1985. Desigualdad Educativa en Chile. PIIE, Santiago.

(2) La función social hace referencia al modo de vinculación de un aparato formalizado institucionalmente o no, que asume una determinada conducta o práctica frente a otros similares en la sociedad. Estos son los roles o relaciones que se apropian en virtud de un conjunto de orientaciones o definiciones que lo caracterizan. Estas funciones se especifican en cuanto a si son propias (en virtud de la naturaleza del campo que las ejecuta. Ej.: educar tiene como función la transmisión de la cultura de una generación a otra) o son de determinación o de sujeción en función de las responsabilidades que le son atribuidas al interior de otras funciones de otros sistemas o prácticas sociales. Ej.: ser encargado de formar los recursos humanos que la sociedad requiere en un tiempo determinado. Esto no es mecánico más bien es un proceso complejo e integrado, en el cual se imbrican constantemente las funciones sociales y técnicas. La concepción o polos es la conceptualización que intenta darle contenido y forma a la relación entre las funciones sociales y técnicas y el modo cómo y porque se articulan ellas mismas y la dirección que toman en el aquí y el ahora de una sociedad.

(3) En el Chile de 1840 se generan especiales condiciones para comenzar a diseñar y ejecutar el más sólido proyecto educativo que ha tenido el país: la relación Estado Docente-Libertad de Enseñanza, como una concepción o polo de desarrollo de la educación nacional. Esta concepción no fue formulada de manera autónoma o aislada de los desarrollos económicos, políticos y sociales. Por el contrario es posible afirmar que este polo teórico-operacional se convierte así, en uno de los principales vehículos de consolidación en la participación de la clase media en la construcción y desarrollo del Estado Nacional por un lapso de 140 años respectivamente.

Por su parte en el polo o concepción del Estado Subsidiario aplicado a la educación como proyecto, forma parte de lo que algunos científicos sociales han caracterizado como un nuevo proyecto económico, político, social y cultural de carácter fundacional. El carácter fundacional hace referencia a una noción integral de orden ideológico en busca de instalar una nueva institucionalidad como modo de recrear totalmente la sociedad. La estrategia a implementar señalará el orden o secuencia de las áreas a transformar. La educación es una de ellas y su metamorfosis implica la afectación de las partes y el proceso del llamado Sistema formal y no formal de la educación.



TIEMPO Y ESPACIO DE UNA DEGRADACIÓN: EL CASO DE "MISTER WITT EN EL CANTÓN"

HAYDEE AHUMADA PEÑA

Mr. Witt en el Cantón aparece publicado, por primera vez, en el año 1935¹. La historia del ingeniero inglés y los sucesos que propician el fracaso del intento federalista durante la Primera República, se unen para fundar en el texto un mundo violento, donde la tragedia se proyecta al ámbito personal y social. En este contexto, el autor acota: "Es el planteamiento de un problema frecuente en mis modestas novelas".

"El inconsciente erótico del hombre o de la mujer ligado con el inconsciente colectivo en el panorama de una revolución".² En el prólogo a la segunda edición, Sender reflexiona: "Si la escribiera hoy no cambiaría la estructura ni el mensaje, pero cuidaría más el estilo." (p. 9).

En el quehacer crítico, *Mr. Witt en el Cantón* ha ofrecido diversas entradas al análisis y la reflexión literaria. De partida, hay coincidencia en otorgar un sentido premonitorio a este relato de una guerra civil, a pocos días de producirse otro hecho de igual violencia en el transcurrir histórico de España.

Respecto del tratamiento del tema, en cambio, las consideraciones son diversas. Para Juan Luis Alborg, la novela continúa la línea establecida por la producción senderiana:

Aunque en el libro está todo él compuesto con genuino andante novelesco, lleno de movimiento y de color, es manifiesta la atención prestada por el novelista al lado político de los personajes históricos dirigentes de la revuelta y a su significación ideológica. (...). Pero repetimos que el ritmo novelesco determina el carácter fundamental. Todo aquello, tan de Sender, está tratado con la dinámica animación de quien incluso pudo haberse enamorado de tal tema sólo por lo que en él hallase de apasionante anécdota.³

¹ Espasa Calpe. Madrid 1935. La novela obtuvo ese mismo año el Premio Nacional de Literatura. En el presente trabajo uso la segunda edición, (Alianza Editorial, Sección Literatura, El Libro de Bolsillo, Vol. 135, Madrid, 1968). Todas las citas refieren a esta edición.

² Marcelino C. Peñuelas. *Conversaciones con R. J. Sender*. (Editorial Magisterio Español, Sección Cultura, Serie Entrevistas, Colección Novelas y Cuentos, Madrid, 1969, p. 129).

³ Juan Luis Alborg. *Hora Actual de la Novela Española*. (Editorial Taurus, Persiles N° 21, volumen II, Madrid 1962, p. 37).

Francisco Carrasquer descubre el propósito del escritor de hacer en sus obras "filosofía vivida, una filosofía por encima del bien y del mal"⁴. Desde esta perspectiva, Carrasquer señala que "Mr. Witt nos da la medida —límite de la relatividad de una moral preparada en términos estáticos de norma, ante el absoluto de una moral que es lento y hondo producto de cultura, tan remoto que se ha hecho casi instinto."⁵

Para Patrick Collard, en cambio, el gran acierto de la novela radica en: "un perfecto equilibrio temático y estructural entre el nacimiento, la corta pero intensa vida y la muerte del Cantón, por una parte, y, por otra, la crisis moral del ingeniero inglés."⁶

Jaime Pérez Montaner difiere de esta última apreciación al considerar al Cantón "el tema fundamental de la primera novela histórica senderiana."⁷ Afirma Pérez Montaner que el Cantón de Cartagena "no es solamente un fondo histórico en el que actúan Mr. Witt y Milagritos; es en realidad el centro de la novela, su presencia está explícita en la mayoría de las páginas y virtualmente condiciona las acciones y sentimientos del personaje inglés."⁸

Nuestra lectura asume una perspectiva distinta al descubrir, en el texto, dos concepciones de la vida y dos actitudes ante ella, que se entrelazan y se enfrentan simultáneamente. Por una parte, la supremacía del orden, la racionalidad, el intelecto y la sistematización científica; de otra, el caos, el instinto, la fantasía y la fuerza de lo natural.

Lo cotidiano y tradicional de la existencia se encuentra con lo que ésta tiene de original y extraordinario. La dualidad se plasma en un espacio que se deshace y rehace a la vez, una suerte de movimiento continuo, producto de la movilización del pueblo cartagenero que busca cambiar las estructuras sociales que rigen sus vidas.

Así, las nuevas circunstancias acechan a los personajes y los obligan a descubrirse, a tomar posición y a comprometerse con el mundo que comienza a crearse ante sus ojos.

En este contexto, el título de la novela, con una clara referencia espacial, alude a la transformación que significa el cantón. Convoca lo emergente, lo nuevo y virginal que surge en el mundo exterior y que ingresa subrepticamente al mundo interior. De este modo, la fuerza de lo elemental emplaza al protagonista en su propia intimidad, para, finalmente, denunciarlo y desenmascararlo en un proceso que podemos denominar *Pérdida de la Dignidad Humana*.⁹

⁴ Francisco Carrasquer. *"Imán" y la Novela Histórica de Sender*, Tamesis Books Limited, London 1970, p. 83.

⁵ *Ibíd.* p. 89.

⁶ Patrick Collard. *Ramón J. Sender en los Años 1930 - 1936. Sus Ideas Sobre la Relación entre Literatura y Sociedad*. (Rijksuniversiteit te Gent, 1980, p. 195).

⁷ Jaime Pérez Montaner. "Novela e Historia en *"Mr. Witt en el Cantón"* en: José Carlos Mainer editor: *Ramón J. Sender In Memoriam. Antología Crítica* (Diputación General de Aragón, Ayuntamiento de Zaragoza, Institución "Fernando el Católico", Caja de Ahorros de Zaragoza, Aragón y Rioja, España, 1983, p. 331).

⁸ *Ibíd.*, p. 327.

⁹ Al respecto véase: Haydée Ahumada Peña. "La dignidad del hombre, dos vertimientos temáticos en la obra de Ramón J. Sender". *Signos, Estudios de Lengua y Literatura*, Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Universidad Católica de Valparaíso, vol. XXI, Primer y Segundo Semestres 1988, Nº 26.

Aparentemente, "lo de la posibilidad de una sociedad pluralista" es un efecto. Sin embargo desde el momento en que es formulado, se constituye en un principio, en un concepto matriz, que orienta u obliga a definirse ante su ejecución. Ello incide directamente en la casi totalidad de las áreas de la sociedad, entre ellas, en la educación como también en las percepciones de los hombres frente a los comportamientos específicos. Es así como, el autor anteriormente citado, Fredrich Heer, sostiene que el problema de la tolerancia versus intolerancia, es un comportamiento político-social de larga data cuyo origen se localiza en la Edad Media cuando;

"Una Edad Abierta que culmina en el siglo XII, es sustituida por una Segunda Edad Media cerrada, estrecha y dura que yergue en el siglo XII y convierte a Europa en un ghetto gigantesco en el que naciones y confesiones se oponen hostilmente". (Heer 1963: 166).

Este párrafo encierra las explicaciones necesarias para comprender por la vía de la recurrencia histórica de ciertos fenómenos y procesos en el hombre, el estilo de desarrollo educativo que asume nuestra sociedad desde 1840 hasta 1986. Al respecto, Amanda Labarca, señala como ejemplo de aquel "ambiente" de apertura creadora, de compromiso con un proyecto social global, signado por la sana controversia, aporte y establecimiento de una sociedad plural y la participación de los inspiradores de polo Estado Docente-Libertad de Enseñanza. A este respecto,

"Bello es un erudito por excelencia, hombre de gabinete y libros
...Sarmiento fue rebelde, un luchador, un autodidacta, un hijo del pueblo
...Sarmiento luchaba por erigir la educación primaria como en garantía de orden y progresos futuros. Bello aspiraba a formar para regirlos, una élite aristocrática, si no de sangre, distinguida por su cultura.

Para Bello, el problema era enseñar a gobernar masas, lentamente extraídas de su primitiva cultura; para Sarmiento, era elevar rápidamente esas masas a la categoría de ciudadanos de una República en marcha". (Labarca 1939: 103-104).

Este fue el comienzo de la participación de eminentes hombres que le dieron forma a nuestra educación, guiado por un espíritu global, consensual. Lastarria, Barros Arana, Abdón Cifuentes, Miguel Luis Amunátegui, José Abelardo Núñez, Claudio Matta, Darío Salas entre muchos otros más.

Esta es la primera y básica antinomia de nuestra educación: la opción por la continuidad, reformada o no del proyecto central educativo, generado a contar de la década de los años de 1840 y que dio como resultado la concepción del Estado Docente y de Libertad de Enseñanza o la adopción de la concepción del Estado Subsidiario aplicado a la Educación, en el entendido que ambas reflejan nociones contrapuestas sobre la sociedad en su relación con ideas matrices como la de tolerancia e intolerancia y lo plural o lo monolítico.

El análisis sobre esta antinomia de la educación nacional, requiere de una mayor extensión, lo cual no es el propósito de este trabajo.

En tal sentido, es necesario indicar las dos siguientes antinomias que afectan o afectarán a corto plazo, el desarrollo de la educación en el país: la antinomia entre la educación básica y educación opcional y la antinomia entre la educación formal y no formal.

Pocos especialistas han dedicado su esfuerzo analítico hacia estos dos tipos de problemas substantivos que afectan y seguirán afectando nuestra educación. Abordar estos temas es una imperiosa obligación para nuestra sociedad. Si bien la primera antinomia es básica en el análisis de los siguientes, no es preciso estudiarlos secuencialmente, pues uno más que otros se afectan mutuamente.

3. En cuanto a Educación Formal y Educación No Formal

Mucho es lo que se puede escribir sobre este tema, dado que hoy se puede

constatar la sólida presencia de ambas formas educativas.

La antinomia entre lo Formal y lo No Formal en Educación es ya considerado como un peligroso dualismo que requiere de una revisión conceptual y operativa, que permita reubicar la dirección que debe tomar el desarrollo educativo en nuestros países.

La llamada Educación Formal fue seriamente puesta en duda a contar de la segunda mitad del presente siglo en nuestros países. Especialmente influyó en tal orientación, la búsqueda de un nuevo enfoque de la Educación que sirviera de un modo funcional a los propósitos de modernización de las economías latinoamericanas con su atractivo mensaje de transformación y advenimiento de mejores tiempos para la sociedad.

Para alcanzar estos nuevos propósitos, la Educación culturizante que se venía desarrollando, fue estigmatizada y considerada como una atrasada forma que no podría conducir al bienestar y progreso económico y social. A ello se suman los estudios y propuestas de: Iván Illich, Everet Rheimer, Augusto Salazar Bondy y muchos otros educadores quienes estudiaron el rol de la escuela en la formación ideológica, llegando a la conclusión sobre la necesidad de su transformación y/o desaparecimiento ante nuevos requerimientos económicos, sociales y políticos.

A partir de estos enfoques muchas experiencias se han impulsado. Obviamente por una parte, la escuela formal ha asimilado la crítica proveniente de los grupos más liberales y propiciadores del cambio educativo y por la otra, los grupos más contestatarios han ido logrando una creciente autonomía e independencia generando el llamado, sistema de alternativa en educación. Sin embargo, hoy en día se inicia nuevamente el estudio sobre el sentido de la no formalidad especialmente a partir de tendencias que aparentemente son irreconciliables.

Para muchos partidarios de la No Formalidad la Educación, esta sólo es concebible desde su particular modo de educar de un modo muy similar al llamado período iluminista y dogmático de la Educación. Muchos de sus programas no se interesan por el problema del conocimiento, sino por la formación de actitudes y de habilidades para sus usos específicos en sus lugares habituales de existencia y desarrollo personal y/o grupal de órdenes político, social, cultural e ideológico.

No son escasos los educadores que en el día de hoy comienzan a plantear críticas a la llamada No Formalidad de la Educación, pues estas actividades son percibidas más bien como simples o sofisticados extensiones de las actividades desde otros campos temáticos y/o profesionales; que irrumpen en lo educativo distorsionándolo y haciendo de lo secundario o complementario lo fundamental o básico.

Señalan que la Educación ha sido impactada por sociólogos, economistas, ingenieros, sindicalistas, dirigentes políticos y sociales, etc. quienes procuran formar a parte de una población intereses específicos de sus propias y particulares áreas de competencia, fracturando el conocimiento atomizado el proceso formativo.

Por el contrario hoy en día, se comienza a plantear la importancia de lo relevante e inherente a lo educativo, del valor de lo cultural y del conocimiento y la sabiduría.

El postulado matriz de su enfoque es la existencia de un solo tipo de educación que puede ser pertinente y/o efectiva en la comunidad, con múltiples manifestaciones formales y no formales.

No existente en consecuencia una educación distinta, sino sólo aquella que ha sido estableciendo en función de propósitos muy definidos, pero a la vez con sentido de proyección vinculada a un conocimiento universal.

El debate sobre lo formal y lo no formal en Educación comienza y será tema futuro.

3. A propósito de la Educación Básica y de la Educación Opcional.

El término Educación Básica es un modo de respuesta a una de las preocupaciones centrales en los cambios efectuados en el sistema educativo desde las reformas a la educación en la década de los años 60.

Las motivaciones centrales de estos cambios estuvieron orientados por la adecuación de las estructuras económicas de estos países, lo que a su vez exigió de la aplicación masiva de la noción ideológica-política de la "Oportunidad Educativa", extensible a la parte de la población que estaba relacionada con los sectores más dinámicos de la producción (industrialización); siendo su mayor efecto el crecimiento del aparato educativo en función de políticas de desarrollo.

Esta fue la característica general de las llamadas reformas educativas en los países latinoamericanos. Sin embargo cada una adquirió connotación diferente a partir de las condiciones concretas en que la educación se encontraba con respecto a lo económico, lo político y lo social en cada país.

En algunos casos, las transformaciones se redujeron a lo curricular, y en otros, a una adecuación en parte de la estructura académico-administrativa de la educación. En todos ellos sin embargo, se planteó la modificación de la llamada educación elemental o primaria -estructurada como el escaño anterior a la educación secundaria, y de carácter obligatorio- por una educación básica, de mayor cantidad de años, con modificaciones en sus contenidos, y con introducción de nuevas metodologías para lograr un mayor nivel de eficiencia.

Sin bien estas reformas alteraron buena parte del funcionamiento de los aparatos educativos en cada uno de los países, ellas no profundizaron las finalidades de la educación en las orientaciones sobre el "¿Para qué?" o el "¿Hacia dónde?" del proceso educativo como factor incidente en el cambio estructural. En algunas de estas últimas experiencias, se plantearon varias de estas interrogantes y se proporcionó respuestas equivalentes, como es el caso de la Revolución Educativa del Perú. En sus aspectos más generales las reformas significaron positivamente algunos nuevos aportes hacia la construcción de un nuevo enfoque educativo.

Ellos hacen referencia a:

1. que la educación -como contexto y en sus prácticas específicas- es impensable e impracticable al margen de la dinámica a la cual desea servir y nutrir.
2. que la institucionalidad educativa (tipificada en la escuela) y sus respectivos patrones aplicados a la educación no es ya la "constante organizativa".
3. que el sistema educativo no es ya una homogeneidad, sino un conjunto de prácticas que responden a diferentes concepciones del hecho educativo y sus complejas interrelaciones con lo económico, lo político, lo social y ecológico como procesos; y con lo interpersonal, lo comunitario, lo familiar, lo recreacional y lo laboral en lo específico, teniendo siempre en cuenta las dimensiones de tiempo, espacio y tipos de agentes.

Lo anterior ha permitido "repensar" la educación, superando el viejo concepto de su enfoque como transmisión de conocimientos del que sabe al que no sabe y no considerando siquiera las meditaciones señaladas con anterioridad.

Este repensar de la educación ha implicado realizarlo adoptando uno de los dos siguientes criterios analíticos:

1. Analizarla desde una categoría descriptiva agotándose en su objeto lo que sólo permite como un hecho particular y como una actividad en si, el mejor de los casos interrelacionándola estructuralmente con otras actividades humanas, políticas, económicas, sociales, etc. y
2. analizarla desde una categoría analítica totalizadora y proyectiva, entendiéndola como una práctica social, enmarcada en el ámbito de la utilización y generación de conocimientos.

En este último sentido, la educación entendida como un proceso de producción de conocimientos, es un proceso de transformación de determinados conocimientos, experiencias y aplicaciones, efectuadas por agentes determinados (educa-

dor-educando o facilitador-participante); utilizando medios de trabajo (programas, planes, materiales, medios y ayudas audiovisuales, libros, documentos, herramientas de trabajo y maquinarias, entre otros), en condiciones determinadas. (4).

Si bien este concepto es entendible como un proceso de producción, es preciso aclarar que no se trata de un proceso de producción científica, sino de un proceso de generación de conocimientos producto de la relación dialéctica entre agentes que trabajan educativamente un determinado contenido en función de metas de objetivos específicos.

La educación, en consecuencia es un producto social y a la vez una práctica social condicionada histórica y espacialmente, que explica el sentido de la producción, transmisión y utilización de los conocimientos (contenidos) en un momento determinado.

Lo que es Educación Básica y Opcional, hoy en día, está determinado por los factores señalados con anterioridad. Es falaz por tanto establecer una separación entre lo contextual y lo "técnico" al proceso educativo. Ambas partes caracterizan la actividad educativa como una totalidad, no obstante que las separaciones para tareas de análisis de la misma. Así ha sido siempre en la historia, desde la educación del Antiguo Egipto o de la Mesopotamia hasta nuestros días.

4.1. La Educación Básica.

La expresión Educación Básica está relacionada con varias manifestaciones orgánicas, similares o cercanas: que se presentan bajo diferentes denominaciones, entre ellas: "los programas de fondo común", educación de base, "enseñanza básica", aprendizajes comunes", "tronco común", "educación fundamental", "formación", "educación general", "educación integral", "educación liberal-democrática", entre muchas otras más. No obstante esta variada nomenclatura, en referencia a tal función genérica, la base conceptual de la Educación Básica, está en la definición de Comenio.

"Un cuanto de educación igual para todos, suficiente para el individuo, suficiente para la comunidad".

En términos generales, la Educación Básica,

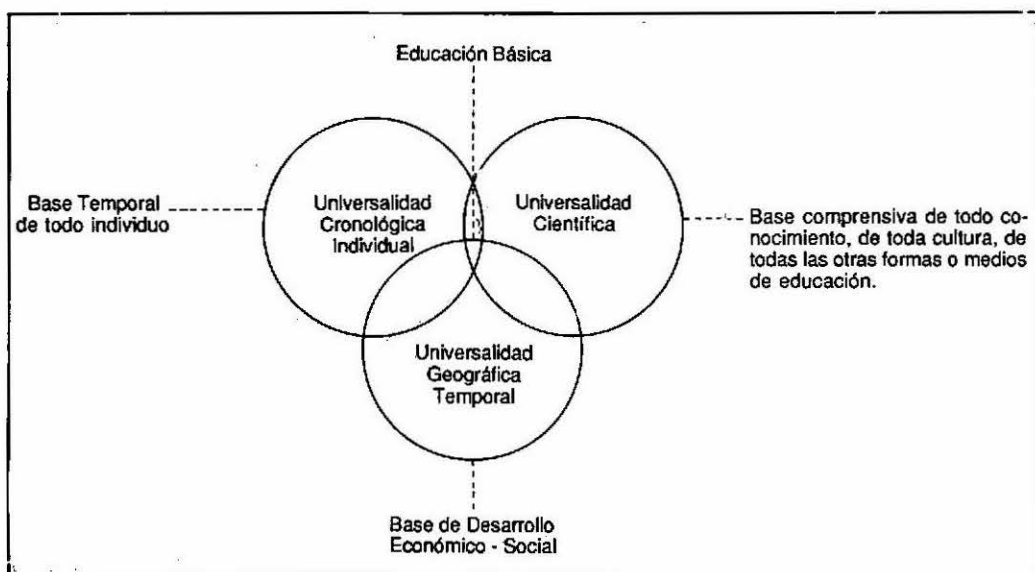
"esta en la base comprensiva de todo conocimiento, de toda cultura, de toda educación y formación opcional o diferenciada, y por lo tanto en la base de todas las otras enseñanzas (profesionales o no)..., otras en la base de todos los individuos que ocupan un área espacio-temporal, que a su vez, es la base para cualquier desarrollo económico-social y por último que está en la base temporal de todo individuo". (CENDIP-ICOLPE 1972: 2).

Teniendo en cuenta lo anterior, la Educación Básica está constituida por tres tipos de universalidades cuyas interrelaciones se presentan en el gráfico de la página siguiente:

Estos componentes se relacionan entre si, y de esta relación, emergen los programas educativos. Estos, en algunos casos, dependen del enfoque que se tenga de la educación y de su papel en el contexto. Los programas pueden enfatizar la universalidad científica (posición dominante) relacionándola con la problemática económico-social (universalidad geográfica-temporal) y las necesidades específicas del o de los individuos que participan en dicho proceso. En otros, el énfasis podrá estar en los enfoques y perspectivas del desarrollo económico-social, relacionándolos con las demás universalidades. Por último, otros programas, priorizarán las necesidades y expectativas de los individuos, continuando del mismo modo anterior con las necesidades interrelaciones con las demás universalidades.

Teniendo esto en cuenta, la Educación Básica no es un Inventario de Informaciones actualizadas o una acumulación de conocimientos, graduados o no graduados, y considerados como "necesarios" a juicio de los especialistas o generalistas cul-

(4) Esta aproximación conceptual esta basada en la definición de "producción de conocimientos", presentados en algunos trabajos de Manuel Castells y Emilio de Ipolo.



turales.

Es extremadamente laborioso "saber" lo que el hombre de hoy debería "conocer y comprender", dado que es necesario, un tipo de formación que permita comprender totalidades, y a la vez, aprender los mecanismos que posibiliten al individuo incrementar sus conocimientos, durante su existencia y en especial, cuando su participación en los ámbitos a los cuales tiene acceso, se lo exigen. Este es el carácter de producto social que debe tener la Educación Básica y la Opcional. Por ello debe entenderse como un proceso de transformación.

La Educación Básica, en consecuencia, debe contemplar principios como:

1. No puede ser excluyente sino obligatoria para todos. Ahora bien, el factor obligatoriedad debe tener un doble sentido. Primero "al que se educa" como necesidad para comprender y aprender. Segundo, a quien tiene que crear las condiciones para que la educación de: Estado, Gobierno, Municipio e instituciones.

Por otra parte es necesario transformar el concepto de "oportunidad educativa" como cesión generosa de una clase o grupo dominante a otra más desvalida, por un concepto de "derecho de apropiación" cultural inherente a la calidad de hombre. (5).

2. No deben generarse situaciones diferenciales dentro del propio sistema educativo en cuanto a la cantidad y calidad de la enseñanza. Esto no debe significar una rígida uniformidad que no contemple las peculiaridades individuales, sino simplemente una garantía en las posibilidades de acceso y permanencia dentro del sistema, por una parte, y una clara posición acerca de que lo individual no puede exceder a lo social, cuando se formulan y ejecutan proyectos que afectan al colectivo.

Esto ratifica el carácter de producto social de la educación como también entenderla como un proceso de socialización de la enseñanza de base.

3. La interrelación múltiple de las tres universalidades señaladas, permitirán al proceso educativo, darle unicidad para entenderla como básica. No debe, por lo tanto confundirse con la llamada educación "elemental" o primaria, regulada por grados o cursos, con contenidos y métodos de carácter introductorios, utilizando el criterio de lo

(5) Un amplio debate acerca de las interpretaciones sobre el concepto de oportunidad educativa, debe ser tenido en cuenta. Uno de ellos es presentado por el sociólogo uruguayo Aldo Solari, para quien la "oportunidad educativa" entendida como oportunidad de acceso o matrícula en el sistema debe ser sustituido por el concepto de oportunidad de resultados del sistema. En tal sentido, la real oportunidad se mide por "resultados" o efectos del proceso educativo y no, por su matrícula e inscripción.

más simple a lo más complejo. Todo esto como si el conocimiento pudiese ser graduado, ordenado y clasificado con tal ligereza. La unicidad dada por la explicación causal de la información o conocimientos y problemas y sólo es posible encontrarla en la interrelación de estas universalidades.

4. La educación es "rentable" no tanto por la utilidad financiera que deja o por el grado de equilibrio económico entre sus gastos y sus disponibilidades, sino por la distribución equilibrada y racional de los recursos para todos y para todo lo que es sustento de la actividad educativa (6).

5. La educación básica debe ser funcional a la tarea de "impulsar" al hombre a su desenvolvimiento personal y a la obligación de ésta en la tarea social.

4.- La Educación Opcional.

En cuanto a la educación opcional, ésta no puede desenvolverse sin la Educación Básica. Está referida a la adquisición de habilidades y destrezas para el cumplimiento de un rol específico en la base económico-social y cultural.

Esta educación es la relación con lo ergológico (vida del trabajo) y ha constituido una de las preocupaciones centrales en las discusiones sobre educación en el presente siglo.

La Educación Opcional,

"debe tener por finalidad no sólo formar...para el ejercicio de un determinado oficio, sino, por sobre todo ponerlos en situación de adaptarse a tareas diferentes y perfeccionarse sin cesar, a medida que evolucionan las formas de producción y las condiciones de trabajo, debiéndose tender a optimizar la movilidad y a facilitar la reconversión profesional".

(Faure: 1975).

La Educación Opcional tendrá un amplio desarrollo en la medida que sean los propios lugares de trabajo los instrumentos de este tipo de educación.

La Educación Opcional está directamente relacionada con diferentes manifestaciones institucionales y no institucionales de la educación: formación profesional, mejoramiento en servicio, formación y mejoramiento de la mano de obra, recalcificación, educación recurrente, capacitación, entre muchas otras.

5.- Elementos históricos de la Educación Básica y Opcional.

La Educación Básica y Educación Opcional, constituyen formas organizacionales del proceso educativo formal y no formal. Sus antecedentes no son enteramente contemporáneos. Más bien, han estado presentes en todo el desarrollo histórico de la educación con teorías, enfoques, orientaciones y aplicaciones distintas. A la vez estos desarrollos han permitido una extraordinaria acumulación de conocimientos y experiencias sobre el "hecho educativo", y sus condicionantes contextuales.

De una simple revisión del desarrollo educativo a través del tiempo, es posible inferir una central preocupación por lo básico y lo opcional. En todas las épocas ambas partes han estado directamente relacionadas entre sí y estas a su vez con el contexto y dependiendo de lo último, en distintos periodos una u otra han asumido un papel dominante.

En los orígenes de la educación como acción deliberada y sistemática (institucional - no familiar), tuvo una fuerte vinculación con lo técnico, por ejemplo con la escritura. En este sentido, la educación tenía como preocupación fundamental la relación

(6) Esto marca una profunda diferencia entre los conceptos asociados a una u otra concepción (mencionadas en las páginas anteriores). El considerar a la educación como actividad regulada por un "mercado" o su concepto y no como "servicio". Esto no es un matiz, es una diferencia profunda.

entre los signos-cosas, signos-fonográficos y signos-ideas. Los egipcios utilizaban más de 600 signos y los de la Mesopotamia más de 500 para su representación escrita. (7) De ahí la extremada dificultad de los aprendizajes de ésta técnica, que requería una extensa cantidad de tiempo para dominarla.

La Educación en sus comienzos fue especializada, y por la importante tarea que tenían como rol social sus egresados, dicha función estaba directamente relacionada con el poder establecido. El escriba, el notario, aquel que redactaba actas y contabilidad mercantil, estaba vinculado estrechamente con la cúspide del poder. Esto genera un primer factor de carácter ideológico: la estrecha vinculación entre el conocimiento y la autoridad. De este modo quien dominaba la escritura dominaba un arte que unido al conocimiento de las matemáticas, calculaba las cantidades de ladrillos necesarios para la construcción de grandes edificios y obras, la cantidad de raciones para el ejército o el control de las mercancías que se comerciaban entre ciudades y puertos.

Como todo arte fue necesario su aprendizaje y para ello, se establecieron "escuelas" en templos y otros lugares, con cantidades reducidas de alumnos, cuyo proceso formativo iniciado por la vía memotécnica comenzaba a los 5 ó 6 años de edad.

El conocimiento o contenido de la enseñanza estaba dado por las escrituras existentes: gramática, leyes y reglamentaciones. Las correcciones a dichos aprendizajes introdujeron un segundo elemento, que con formas más sutiles aún subsisten en nuestra época: la relación entre el aprendizaje y el castigo, en base a la afirmación:

"Tú me golpeas en la espalda y en mi oreja la doctrina penetraba".

Los griegos asimilaron numerosos elementos de las formas educativas de la Antigüedad, estos a su vez introdujeron nuevos elementos que aún están presentes en la educación de esta época.

Los poemas de Homero, se convirtieron en el "material de enseñanza" de numerosas generaciones. Con esto la práctica desarrollada en la Antigüedad, de orientación técnica, de aprendizaje de un arte, se vio transformada en un instrumento de formación del carácter, a través del relato épico sobre Ulises y Aquiles. Esto fue el origen de lo que hoy en día se entiende de una educación propiciatoria de biotipos necesarios en una sociedad y a los cuales las jóvenes generaciones deban imitar.

"Los héroes de las edades de oro eran modelos, los paradigmas a los cuales había que acudir siempre del pasado, para educar"

Precisamente por lo anterior se afianzó un viejo elemento metodológico, bastante conocido en educación desde las tribus: la imitación y la repetición de lo aprendido como un método que ha sido utilizado prioritariamente por la educación hasta la segunda mitad de este siglo.

Posteriormente, los sofistas introdujeron la noción que el hombre es susceptible de progreso y mejoramiento por la vía educativa. Al hablar de hombre lo hacían en su más amplio sentido y no sólo restringido a un grupo dominante, categoría o clase.

Este planteamiento, de origen prometeico, significó un cambio en la educación que recién se ha retomado bajo los conceptos de la Educación Permanente. A la vez, la educación junto con dejar de ser un instrumento para la formación de un arte y posteriormente para la formación de carácter, tenía la posibilidad de ser entendida como instrumento para una formación general y cercana a lo que hoy entendemos por Educación Básica.

Les correspondería a Sócrates, Platón y Aristóteles darle una mayor envergadura a la misión y función educativa. Sócrates centró su preocupación en la formación de los problemas morales y políticos de su época, perfeccionando la metodología de la enseñanza, es decir, la utilización de la pregunta, el diálogo unido a la estrecha relación

(7) En nuestra representación escrita utilizamos 28 signos.

entre maestro y alumno en esa tarea. Para Platón, la finalidad de la Educación, fue la formación de ciudadano por parte del Estado, con el objeto que éste pudiese lograr una mayor orientación y un mayor control moral de los miembros de la sociedad por medio de la educación. El pensamiento conservador de Platón queda reflejado al señalar que,

"La mayoría de los hombres no podían ser educados"...

O

"La educación de los niños se cuida tanto más cuando más ricos son, y precisamente los niños más ricos los que más pronto ingresan a la escuela y los que la abandonan más tarde". (Protágoras, 326, c).

Esta línea de pensamiento infringe a la educación de ésta época y de los siglos siguientes, un carácter de alta selectividad y del beneficio que ésta otorga a un grupo sobre otro. De ahí en adelante, la educación que hoy en día llamamos básica y el aprendizaje de las "artes" (opcional quedan en manos de unos pocos. Por su parte para Isócrates, el papel de la enseñanza se limita a proporcionar los elementos de la teoría y de ésta a la práctica. Distingue entre aquellos niveles y asignaturas destinadas al "relajamiento del espíritu", de los de tipo formativo: el filosofar y la cultura del espíritu.

Por su parte tanto en la educación helénica como en la romana distingue entre la "educación general" y la "especialización", como producto de un proceso acumulativo que en cada época va adquiriendo sus propias características y que influirán en el desarrollo educativo de los siglos venideros.

En la Edad Media, el objetivo de la educación, se centró en la comprensión de la fe cristiana. Se elaboraron programas de humanismo cristiano basados en unidad de toda la verdad, la verdad de origen divino. Como respuesta el currículo básico de las acciones educativas impulsadas en este período tuvo dos partes:

- a. los principios y contenidos de la "verdad eterna", y
- b. las "artes liberales".

En este contexto es posible entender las propuestas de San Agustín y de Alcuino, en las cuales divide la enseñanza en:

- a. El saber elemental, (principales plegarias, el aprendizaje para la lectura de los textos y de las operaciones básicas de cálculo).
- b. La formación en "artes" (entendidas como oficios básicos) y
- c. La formación teológica superior.

Por su parte Santo Tomás, quien retoma la distinción aristotélica entre la razón teórica y la razón práctica, señala que la primera es instrumento de la ciencia, de las matemáticas y la filosofía y la segunda, es instrumento de la vida política, económica y de otros aspectos similares.

Estos enfoques influyen hacia el futuro en la errónea caracterización y diferencia entre lo intelectual y lo manual, que incidiría en el modo de organización de la educación, sus prácticas y la consideración de sus resultados, hasta el día de hoy. De igual modo se originan las discriminaciones acerca de la graduación de la enseñanza, entre los conocimientos de la llamada cultura general y de aquellos que son considerados como de aplicaciones a la realidad.

Si bien en esta época se apreciaban una mayor preocupación por los aspectos del contenido de la enseñanza, la estructura general de los aprendizajes mantuvo las características de la educación helénica y romana.

Sólo en el Renacimiento aparecieron ciertas propuestas educativas más estructurales. La orientación central de la producción intelectual de la época retorna hacia

el pensamiento helénico, en cuanto a preocupación por el hombre.

Nicolás Campanella (1568-1639), formula "La ciudad del sol", como una república filosófica cuyos miembros (los solares) reemplazan el gusto por las riquezas por el amor y la sabiduría. Este saber y su supremacía debía tener un carácter moralizador. "El que todo lo sabe, nunca será cruel, perverso ni tirano".

Su sistema educativo se iniciaba una vez terminada la lactancia materna, los niños corren y juegan acompañados de sus maestros; aprenden la lengua y el alfabeto pintado en las murallas de la ciudad. Las clases se dan en largos paseos por siete recintos que corresponden a siete planetas del universo conocido. En cada uno de ellos están pintados frescos que representan realidades naturales, muestras de rocas, de metales, instrumentos de trabajo, retratos de hombres, etc. Es un verdadero museo escolar al aire libre. Después visitan a los artesanos donde se preocupaban del estudio de la ciencia y de las artes, sus equipos de trabajo, etc.

Posteriormente se dedicaban a las artes mecánicas y trabajos de campo. La educación física, de gran importancia para griegos y romanos, tiene la misma valoración en esta propuesta, que la intelectual de preferencia en la Edad Media.

Es interesante apreciar que a partir de ésta época la Educación pasa a convertirse en una preocupación a nivel de todo un sistema, superando su consideración como una actividad de carácter supletoria destinada a la formación de una élite ociosa.

En el siglo XVII, Comenio enuncia la Escuela Unica. Para él todos los niños sin distinción de sexos deben escolarizarse. El Estado debe asegurar su educación. Preferentemente y en esta Escuela Unica, los niños de 6 a 13 años, recibirían: 1) una educación sobre lo cotidiano, 2) los conocimientos deben extraerse de la vida de cada día, sin exclusión de ninguna naturaleza e incorporando las nociones económicas y políticas necesarias para que cada uno comprenda lo que ocurre entorno de ellos y 3) del mismo modo de la Escuela Unica debe proporcionar una visión general acerca de los oficios.

Otro de los antecedentes de la Educación Básica y Opcional es la propuesta de Talleyrand y Condorcet presentada en el período de la Revolución Francesa.

Para Talleyrand el fin de la educación es el "vivir feliz y ser útil". Postulaba una educación para todos los individuos, luego otros niveles de recalificación profesional y de oficios y por último la formación de alto nivel para ministros de culto juristas y médicos.

Para Condorcet, la educación debía propugnar el desarrollo de las capacidades individuales y a la vez el perfeccionamiento de la especie humana. Postulaba por una educación gratuita a todos los niveles, igualitaria para ambos sexos, laica y por último debía aumentar la rentabilidad del trabajo.

En el siglo XIX, Fournier (1772-1837), propiciaba el concepto de Educación Integral, señalando que esta debía crear las condiciones para el logro del desarrollo armónico de todas las capacidades humanas y a la preparación de los individuos para las tareas propuestas por una sociedad en pleno auge.

Las condiciones de la época a las cuales debía responder este tipo de educación, podían resumirse en:

1. fuerte tendencia de progreso de la industria y del comercio.
2. crecimiento de la población urbana a expensas de la rural.
3. agravamiento de las condiciones de vida de los trabajadores.
4. desarrollo del movimiento obrero y del pensamiento socialista.

Pocos años después, hacia 1866 postulaba por un programa educativo que debía incluir la formación intelectual, la gimnasia y la instrucción técnica, que permitiera a todos los niños y jóvenes la enseñanza de los principios fundamentales de todos los

procesos de producción.

Durante los siglos XIX y XX, la Educación ha ido cobrando un creciente interés. El hecho histórico más importante ha sido la incorporación a los distintos niveles educativos de niños y jóvenes provenientes de clases sociales no pertenecientes a la aristocracia.

"estos cambios en materia de educación fueron articulados para reformadores que insistían en los méritos de la libertad democrática y en una forma republicana de gobernar, en la que los ciudadanos son responsables de la acción cívica inteligente. No tardó mucho en reconocerse que la democracia y el gobierno republicano dependían de la educación de los individuos" (Beck 1965).

Esta fue la esencia del pensamiento liberal transferido por movimientos homólogos a Latinoamérica. Los cambios económicos y políticos, el desarrollo del capitalismo y de la industrialización, los procesos de crecimiento urbano, el desarrollo de ciencia, la tecnología, provocó la más grande explosión de necesidades, la diversificación de conocimientos y una fuerte motivación por disponer de una educación cada vez más amplia y más diversificada.

A partir de la segunda década del presente siglo, en los diferentes países latinoamericanos, los grupos liberales en educación fueron alcanzando posiciones de poder iniciaron cambios en la educación, mediante leyes y reglamentos que posibilitaran la aplicación del concepto de oportunidad educativa y del acceso a esta de nuevos grupos sociales, preferentemente de los sectores medios. En la medida que el proceso de industrialización se fue acrecentando, su preocupación se manifestó en la apertura educativa hacia los sectores urbanos que participarían en los puestos de trabajo de los polos más dinámicos de la economía. La incorporación de la tecnología a estos desarrollos exigía de una mayor calificación.

Las estrategias económicas basadas en el crecimiento industrial y comercial y sus efectos sobre la población, que entre otros significó una ruptura entre el mundo rural y urbano, significó una diferenciación entre la educación destinada a la población urbana, tanto en lo referido a la Educación Básica como a la Educación Opcional:

En resumen, el problema de la Educación Básica y Educación Opcional, requiere de su definición en cuanto a lo que el mismo sistema educativo debe proporcionarnos:

¿Cuánta educación Básica y Opcional requiere el niño, el joven y el adulto de hoy en la sociedad chilena?

Responder esta interrogante exige reflexionar más allá de intentar "resolver simplistamente" el problema a través de los programas de enseñanza, pues, junto con el problema de los contenidos, de como estos mismos miembros de la sociedad deben producir sus propios conocimientos o utilizar otros, para satisfacer sus necesidades. Se plantea las interrogantes sobre a quien benefician esos conocimientos y cómo son distribuidos en la población.

Tan álgido como el problema de la concepción educativa, es éste, el de la educación Básica y Opcional, el que a través de éste artículo sólo se pretende iniciar reflexión sobre este tópico.

BIBLIOGRAFIA.

HEER FREDERICH 1963. *El Mundo Medieval*.

LABARCA AMANDA 1939. *Historia de la Enseñanza en Chile*. Imprenta Universitaria, Santiago.

PLESSNER HELMUTH 1972. "La Universidad y la capacitación de Adultos". En: Educación e Instituto de Colaboración Científica, Tübingen.

CENDIP-ICOLPE 1972. *Concepto de Educación Básica en algunos países*. CENDIP-ICOLPE, Bogotá.

FAURE EDGAR 1975. *Aprender a ser*. UNESCO. Editorial Universitaria, Santiago.

BECK ROBERT H. 1965. Historia social de la Educación. UTEHA, México.

LA HORA DE ESTUDIO DIRIGIDO: ALGUNAS MODALIDADES DE TRABAJO QUE SE PODRIAN APLICAR EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA UNIVERSAL Y GEOGRAFIA GENERAL EN ENSEÑANZA MEDIA.

Elisa Pérez Salvatierra*

1.- INTRODUCCION.

En los Programas de Enseñanza Básica y Media, se ha incorporado recientemente las actividades de estudio dirigido.

En efecto, los Decretos Supremos de Educación N^{os} 6/84 y 3/84 que establecen modificaciones a los Decretos Supremos N^{os} 4002/80 y 300/81, respectivamente, disponen:

En Enseñanza Básica: "En las asignaturas con más de tres horas semanales se destinará una clase semanal a estudio dirigido".

Y en Enseñanza Media: "en las asignaturas de Castellano, Historia Universal y Geografía General, Matemática y Ciencias Naturales, de las cinco (5) clases contempladas se destinará una (1) clase semanal a estudio dirigido.

Las clases de estudio dirigido podrán optar diferentes modalidades, tales como: trabajos de seminario, laboratorio, trabajos de biblioteca y otros similares, con el propósito de generar hábitos de estudio y profundizar o complementar algunos aspectos de los programas.

Para todos los fines, tanto académicos como laborales las clases de estudio dirigido forman parte del horario normal del alumno y del profesor y tienen la misma categoría que las clases lectivas".

A nadie escapa el sentido profundamente humanizador que tiene la Educación, ya que su quehacer apunta al desarrollo pleno de la persona en las distintas etapas de su vida.

La educación formal, consciente del ejercicio y la importancia de su rol, ubica al alumno en el centro del currículum, esforzándose por integrar e interrelacionar sus elementos de modo que contribuyan en forma óptima al desarrollo del proceso educativo. Concibe al educando como un "ser" que se hace persona, la que tiene por lo tanto, una imperiosa necesidad de crecimiento y realización.

En esta concepción, al profesor le corresponde el ejercicio de un rol formativo de primerísima importancia. Apoyado en el saber que le proporcionan las ciencias de su Especialidad y de la Educación, debe ir orientando los aprendizajes de sus alumnos en pro del desarrollo de "sí mismos". Sin embargo, los horarios recargados y los cursos numerosos que normalmente le corresponde atender, abren paso al ejercicio de un rol más bien informativo, restando a su quehacer gran parte de la eficacia que se quisiera lograr.

En relación a la idea expuesta, Dewey ya había señalado que la Educación debe centrarse en los hábitos del pensar, dado que la información separada de la acción reflexiva simplemente aplasta el espíritu.

Bloom, 1979, pág. 38, al respecto expresó:

"Es evidente que a mitad del siglo XX vivimos en una cultura que cambia rápidamente y donde toda predicción es imposible, ya que no se puede saber en que forma específica cambiará en un futuro cercano, o que cuestiones particulares serán universales dentro de cinco o de diez años. Con esta perspectiva, la escuela debe subrayar el desarrollo de métodos generales para encarar problemas y de aquellos conocimientos aplicables a una amplia gama de situaciones".

* Consejero Educacional y Vocacional. Departamento de Educación

Carl Rogers, 1961, pág. 50, notable representante de la corriente Humanista en Educación, señala: "el único aprendizaje que puede influir significativamente sobre la conducta es el que el individuo descubre e incorpora por sí mismo".

No se podría dejar de mencionar a la destacada educadora chilena Irma Salas, 1983, pág. 16, quién sobre el mismo tema expresara:

"El docente sigue siendo la figura central de la Educación; pero debe tener en cuenta que él ha dejado de ser la única fuente de información, sino que los medios de comunicación de masas son frecuentes competidores y algunos estudiantes pueden estar mejor informados de lo que él está en campos específicos del conocimiento. El no es ya la autoridad no cuestionada, sino que debe ser un guía que ayuda a las personas a desarrollar sus capacidades y habilidades a realizar sus aspiraciones, siendo él también capaz de aprender, de autocriticarse y de mantener un constante y cercano contacto personal con sus alumnos y demás colegas".

(Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, Suiza, 1975).

La innovación de la hora de estudio dirigido, le brinda una excelente oportunidad para la realización de un trabajo más personalizado con cada uno de sus alumnos, posibilitándole una mayor efectividad en su rol como orientador de aprendizajes.

Tal es el sentido que tiene la hora de estudio dirigido. Sus objetivos propenden a la consecución de:

- La formación y desarrollo de hábitos de estudio por parte de los alumnos.
- La profundización de determinadas materias, las que escogidas especialmente, junto con atender a los intereses de los educandos, faciliten y optimicen el aprendizaje de ellas.
- La atención de los distintos ritmos de aprendizaje que se observen en los alumnos.
- La optimización de la comunicación entre profesores y alumnos, ejerciendo ambos los roles que les corresponden en el proceso educativo.

Los objetivos señalados se irán logrando en la medida en que el profesor también considere que:

- La planificación sistemática se derive de un diagnóstico real que le haya permitido detectar las dificultades o deficiencias en el proceso aprendizaje, las causas de ellas y las áreas que desean seguir desarrollando los alumnos que no presentan problemas de aprendizaje.
- Las experiencias deben ser agradables y significativas para los alumnos, lo que los motivará en la realización de un trabajo responsable y productivo.
- La oportunidad que se le ofrece para lograr un mejor conocimiento de sus alumnos y por lo tanto de contribuir en forma más efectiva a su desarrollo.
- La oportunidad para aplicar diversos métodos y técnicas de enseñanza individual o colectiva que posibiliten al alumno el ejercicio de un rol activo como organizar, planificar, desarrollar actividades, tomar decisiones y autoevaluarse ante las diversas situaciones que se le vayan presentando.
- La existencia de un clima organizacional favorable que contribuya a lograr un mejor conocimiento de "sí mismo" y a estimular la integración en equipos de trabajo.

Las modalidades de trabajo a utilizar pueden ser variadas. La opción por algu-

nas de ellas dependerá de los objetivos, tipo de situación, edad de los alumnos. habilidades del profesor etc.

No obstante, se ha estimado necesario seleccionar algunas de ellas, susceptibles de ser aplicadas en la asignatura de Historia y Geografía, Enseñanza Media.

2.- Algunas modalidades de Trabajo que se podrían aplicar en la asignatura de Historia y Geografía. Enseñanza Media.

A. La Elaboración de Fichas.

Las fichas constituyen un valioso instrumento para recoger información de fuentes consultadas y para elaborar trabajos de investigación. Además, pueden ser un valioso recurso para ayudarse en la exposición verbal sobre un determinado tema.

El trabajo de fichaje es una buena oportunidad para ser aprendido por los alumnos en la hora de estudio dirigido.

El profesor debe poner énfasis en los requisitos básicos que se deben considerar para elaborar una ficha, como:

- 1) Unidad física e intelectual. La ficha debe contener sólo una información, debidamente identificada con los datos correspondientes.
- 2) Integridad. Independizada del conjunto, con respecto a la idea que debe contener, debe ser capaz de mantener su relación de orden con respecto a él.
- 3) Exactitud. La idea debe reproducir con fidelidad el texto de la fuente consultada.
- 4) Referencia. Debe indicar con precisión la información bibliográfica básica de la obra consultada.

Tipos de fichas:

Las normas y tipos de fichas que se pueden elaborar son variadas. no obstante, se pueden distinguir:

1) Ficha Bibliográfica:

Su uso posibilita que el alumno vaya elaborando y ordenando su propio catálogo de obras consultadas, al estilo de una biblioteca.

Se encabezan con el nombre del autor en el lado izquierdo, comenzando por los apellidos para escribir finalmente el nombre o inicial. En el lado derecho se anotan los antecedentes de la obra: Título (subrayado), capítulo y su nombre, Tomo, Nº de la Edición, lugar de la publicación, Editorial, año, páginas.

2) Ficha de materia:

Tiene por finalidad registrar la información en forma precisa y ordenada cuidando en consignar solamente una información. En la parte superior se conservará el registro del nombre del autor, título de la obra, página consultada, encabezando la información con un subtítulo que alude a la idea que se expondrá a continuación. Se evitará escribir en el reverso. Es conveniente enumerarlas en forma correlativa.

3) Ficha de síntesis.

Contienen una información sucinta acerca del tema central que contiene la obra consultada. Al reverso de ella se puede señalar un breve comentario de carácter crítico.

B. Las Guías de Aprendizaje:

Generalmente son guías metodológicas de trabajo individual o colectivo, elaboradas por el profesor con el propósito de reforzar o profundizar algunas materias ya tratadas.

Como en las otras modalidades de trabajo que se señalan, el rol del profesor se circunscribirá a supervisar las actividades que al alumno le corresponda realizar.

En la guía a trabajar, el profesor debe indicar claramente los objetivos que se pretende lograr, las actividades que el o los alumnos deben realizar, estrictamente ordenadas en la respectiva secuencia, adjuntar el texto o contenido en torno al cual se desarrollarán las actividades, cuestionario cuando fuese necesario, tiempo para ejecutar lo que se solicita, bibliografía consultada y modalidad de evaluación.

A continuación se ejemplifica su utilización:

Guía Aprendizaje: "La Atmósfera un elemento vital".

Unidad Programática: La Tierra un todo complejo e interdependiente".

Curso: Primer Año E Media.

Tiempo: 1 hora pedagógica.

Objetivos:

- 1.- Señalar las características y funciones principales de la atmósfera.
- 2.- Diferenciar las capas de la atmósfera.
- 3.- Identificar en un esquema mudo la ubicación de las capas atmosféricas.

Actividades:

- Escuchan instrucciones del profesor
- Forman grupos de 4 personas.
- Eligen coordinador y secretario(a).
- Leen guía en forma individual, en silencio.
- Extraen términos no conocidos y aclaran significado en el grupo, o mediante consultas al profesor.
- Comentan la guía de aprendizaje.
- Responden en forma escrita el cuestionario adjunto.
- Entregan el informe al profesor.

Motivación:

Cuando comúnmente miras al cielo, en la noche ves las estrellas, la luna y otros planetas que brillan a distancias considerables de la tierra. Si es de día, por cierto que tendremos la tibieza del sol ¿verdad?. Lo que no ves a simple vista es una capa de gases que rodea la Tierra y que se conoce como **ATMOSFERA**.

Esta capa de gases es tan importante para nosotros que sin ella dejarían de existir los humanos, animales, vegetales etc. Por esta razón resulta interesante que conozcas un poco de este fenómeno que a simple vista no percibimos. Para ello, realiza las actividades que se te solicitan.

Contenido:

Etimológicamente el término atmósfera viene del griego ("atmos" vapor y de sphaira = esfera). Es una capa transparente que rodea por entero la Tierra y participa de sus movimientos. Forma una inmensa capa de gases y vapores sobre la litósfera (continentes) y la hidrósfera (océanos). Es una especie de cubierta protectora, una envoltura fluida y elástica, en la cual se verifican una serie muy variada de fenómenos.

Los gases atmosféricos forman la mezcla que conocemos como aire. El aire puro carece de color, olor y sabor. Otras características del aire son su movilidad, y

compresibilidad. Cuando es sometido a presión disminuye su volumen, su elasticidad, pero cuando cesa la presión las recobra.

La atmósfera está compuesta por diversos gases:

Nitrógeno.....	78,084%
Oxígeno.....	20,946%
Argón.....	0,934%
Neón, Helio.....	0,003%
Hidrógeno, Metano.....	0,003%

Hay también otras materias que no son gases tales como el polvo, sales y microorganismos. Sin embargo, el aire está casi enteramente compuesto por dos gases: Nitrógeno y Oxígeno que suman más de 99% del volumen total del aire.

Esta capa de gases se mantiene alrededor de la Tierra gracias a la acción de la fuerza de gravedad.

La atmósfera cumple variadas e importantes funciones para el desarrollo de la vida, permite la combustión, comunicación, navegación aérea, vuelo de los pájaros, mantiene una temperatura adecuada de la Tierra, filtra los rayos ultravioletas letales para la vida, nos protege de los meteoritos quemando la mayor parte de la materia cósmica que penetra, difunde la luz, el sonido, distribuye la humedad a través de los cambios atmosféricos, permite la vida.

La estructura de la atmósfera está dada por la presentación de 3 capas:

-La Tropósfera: del (griego "tropein": girar, revolver), tiene un espesor de 10 Kms. Es la capa que queda más cerca de nosotros se puede decir que sólo en ella se dan las variaciones climáticas y la vida terrestre. Es aquí donde se originan las nubes, las lluvias y los vientos que además provocan los cambios de temperatura y de presiones. Contiene las tres cuartas partes de la masa atmosférica, por lo tanto la más densa.

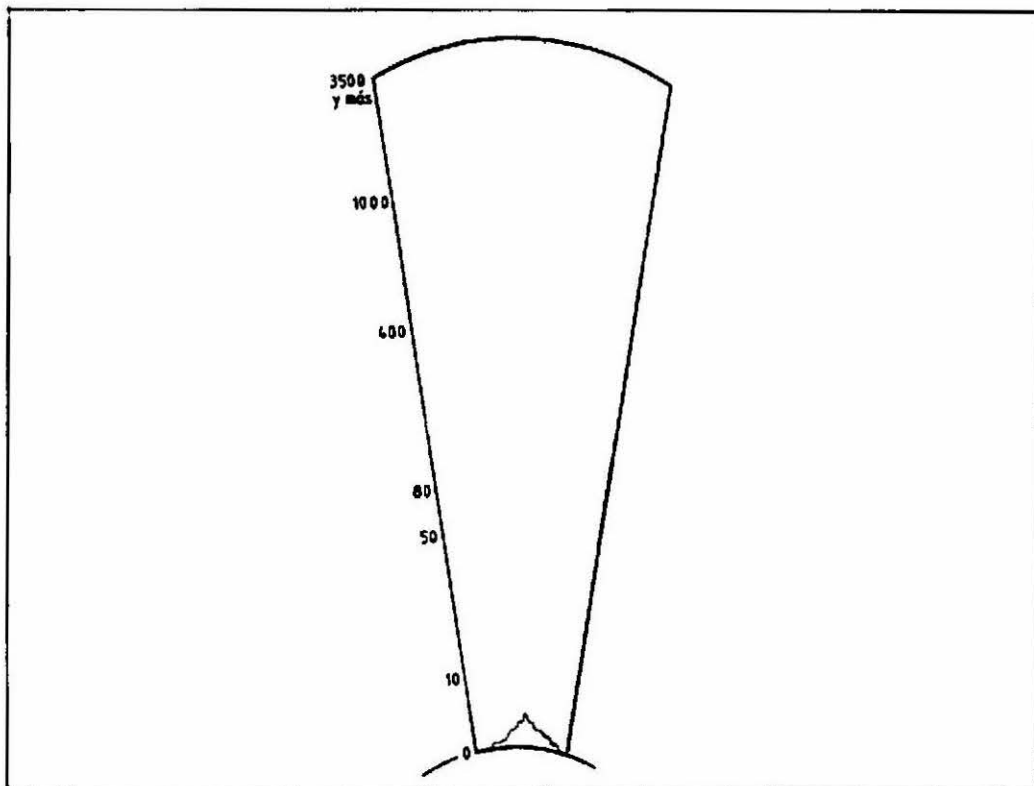
-Estratósfera: (latín "estratus" = capa). Se encuentra a unos 50 Kms. de la Tierra, es una zona de calma y donde apenas aparecen las nubes. Concentra 1/4 parte de todo el aire de la atmósfera. En esta capa se tiene la presencia de un gas denominado ozono que es muy importante para el mantenimiento de la vida, por cuanto no deja pasar los rayos ultravioletas los que al llegar a la tierra destruirían la vida.

-Ionósfera: Capa exterior que envuelve a las demás, comienza a partir de los 80 Kms. Su espesor llega hasta los 300 Kms. de altura.

En ella se reflejan las ondas de radio permitiendo que las señales pueda transmitirse a través de grandes distancias. Se encuentra en esta capa una parte mínima del aire de la atmósfera.

Questionario:

- 1.- Señala a lo menos cuatro funciones de la atmósfera..
- 2.- Identifica en el esquema mudo adjunto, las capas de la atmósfera anotando sus nombres.
- 3.- Compara la cantidad de oxígeno que tiene la atmósfera en relación a los otros componentes.
- 4.- Sintetiza en cuatro ideas distintas la importancia de la atmósfera para la vida humana.



Bibliografía:

- Diccionario de climatología, autor: Orlando Peña.
- Elementos de Geografía: Josefina Passadori.

C.- Interpretación de climogramas.

Unidad Programática: "La Tierra con Todo Complejo e Interdependiente".

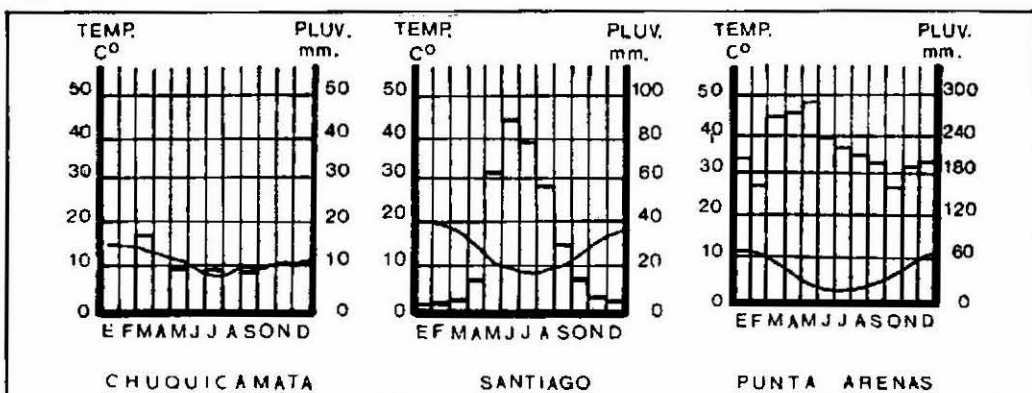
Tema: Interpretación de climogramas.

Curso: Primero E. Media.

Tiempo: 1 hora pedagógica.

Objetivo: Dado los climogramas de las ciudades de Chuquicamata, Santiago, y Punta Arenas, el alumno será capaz de interpretar su significado.

Actividades: Observa atentamente los climogramas de las ciudades de Chuquicamata, Santiago y Punta Arenas que hay a continuación y responde lo siguiente:



- 1.- ¿Cuáles son los meses de mayor temperatura y pluviosidad en cada una de ellas?
- 2.- ¿Cómo varía la temperatura y las lluvias de norte a sur del país, según los gráficos?
- 3.- Establece algunas relaciones entre la vegetación y el tipo de actividad económica que hay en las regiones en que están ubicadas las ciudades a que corresponden los gráficos.

D. El juego pedagógico.

El juego pedagógico en las asignaturas, especialmente en Enseñanza Básica constituye una excelente estrategia metodológica para que el alumno logre aprendizajes con bastante agrado.

En los Cursos de Enseñanza Media, en la hora de estudio dirigido, se podría recomendar especialmente su utilización en pequeñas actividades de dramatización histórica y en el desarrollo de puzzles o crucigramas como el que se señala:

Unidad Programática: "La tierra con Todo Complejo e Interdependiente".

Tema: La Atmósfera.

Curso: 1º E. Media.

Objetivo: Dado un puzzle sobre "La atmósfera", el alumno será capaz de reforzar materias tratadas sobre este tema en clases anteriores.

A E I O U A E I O U O M E C
 I M P A L P A B L E N A S O
 O Z O N O O U A E I E O T N
 N U S O T N E I V A G E R T
 O X I G E N O I O U O A A A
 S E T R O P O S F E R A T M
 F I O U A E I O E O T U O I
 E A A R E F S O R D I H S N
 R E S P I R A C I O N E F A
 A T M O S F E R A I O U E C
 T R A N S P A R E N T E R I
 C A P A S E L A S T I C A O
 V O L C A N E S A E I O U N

Instrucciones:

Mira atentamente el diagrama presentado y aplica tus conocimientos ubicando los términos que se te solicitan. Debes tener presente que las palabras están ubicadas horizontal, verticalmente, y que algunas están al revés.

Una vez que las ubiques enciérralas con una línea continua. Puedes consultar tus apuntes. SUERTE Y DIVIERTETE.

Términos.

1. Capa gaseosa que envuelve la Tierra.
2. Una característica de la atmósfera.
3. Gas que nos protege de los rayos ultravioletas.
4. Primera capa de la atmósfera.
5. Lugar de donde salieron los gases que dieron origen a la atmósfera.
6. La atmósfera se estructura en...
7. Gas que nosotros respiramos.
8. Características de la atmósfera contrario a lo palpable.
9. Segunda capa de la atmósfera.
10. Fenómeno que pone en peligro la tropósfera.
11. Gas que existe en mayor proporción en la atmósfera.
12. Mezcla de gases atmosféricos.
13. Tercera capa de la atmósfera.
14. La atmósfera hace posible la...
15. Un movimiento de la tropósfera.
16. Esfera constituida por los elementos líquidos.
17. Características de la atmósfera que permite que el aire retorne a su estado normal.

E.- La Técnica Exegética.

La utilización del documento en la clase de Historia juega el rol del experimento en la clase de Ciencias Naturales. Con él es posible aproximar al alumno a las fuentes mismas, brindándole la experiencia de vivencias, aunque en forma simplificada, acerca de como es el trabajo del historiador, al mismo tiempo que, contribuye a estimular el desarrollo de sus habilidades intelectuales.

Sin embargo, su utilización debe cumplir con ciertas condiciones como: responder al objetivo de la clase, debe ser motivador para los alumnos, debe ser trabajado previamente por el profesor, no ser muy extenso, etc.

Antes de que los alumnos comiencen el trabajo de análisis del documento es conveniente referirse a la fuente bibliográfica misma identificando la naturaleza del texto (jurídico, histórico literario, circunstancial, historiográfico), circunstancias, espacios temporales en que fue escrito, autor y las características personales más relevantes, destino de la obra etc.

En el análisis del texto se puede proceder a una interpretación de tipo literal y lógica.

En este último caso distinguiendo la idea central de las secundarias, estableciendo relaciones para llegar a una síntesis final.

Los libros de Historia y Geografía de Enseñanza Media que utilizan los alumnos, normalmente tienen variedad de textos seleccionados para trabajar con esta técnica que se considera de mucha utilidad.

F.- El Método de Proyecto.

El proyecto se define según Silvia Alvarez, 1983. pág. 176, como: "conjunto orgánico de acciones, especialmente prácticas, planificadas y efectuadas por un alumno o un grupo restringido".

Con este método el alumno tiene la oportunidad de aplicar su iniciativa y creatividad. Sus etapas, generalmente distinguen:

1.- Formulación del proyecto, en la que se indica los propósitos a lograr y los antecedentes que estarían justificando su ejecución.

2.- Planeamiento del trabajo. Formulados los objetivos específicos, se indican además todas las actividades a realizar cuidando la estricta secuencia de ellas y

anexando un cronograma, recursos a utilizar, estrategias metodológicas y evaluación.

3.- Ejecución. Corresponde a la etapa de desarrollo del proyecto conforme al plan elaborado.

4.- Evaluación de los resultados. En esta fase no solamente se evalúan los objetivos que se habían formulado sino también al significado que tuvo la experiencia para cada uno de los alumnos y su participación en ella.

El método de proyecto tiene un valor altamente formativo y se presenta como una buena alternativa para trabajar en la hora de estudio dirigido una vez realizado el diagnóstico de las necesidades del curso. Se le podría utilizar por ejemplo en la preparación de una exposición, en el aprendizaje de técnicas de lectura y registros de información, en la planificación de un trabajo en terreno etc. Sin embargo, se sugiere elaborar pequeños proyectos contemplando tiempo adicional fuera de la hora de estudio dirigido para evitar que se extienda demasiado en el tiempo y se produzca una disminución en la motivación de los alumnos.

Precisamente, con este método se estarían enfrentando las dificultades detectadas en los alumnos de Primero de E. Media de un Establecimiento educacional de Temuco, sobre consulta de textos en la biblioteca, registro de la información y elaboración de pequeños trabajos de investigación.

A futuro, se espera tener la posibilidad de informar con amplitud acerca de la aplicación efectiva de este método y de sus resultados.

BIBLIOGRAFIA.

- ALVAREZ RAMIREZ, SILVIA: "Planificación del Currículum", Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1983.
- BLOOM, BENJAMIN: Taxonomía de objetivos de la Educación, Buenos Aires, Argentina. Editorial Atenea 1979.
- BRUNER, JERONE: El Proceso de la Educación, México. Editorial UTEHA, 1972.
- DEWEY, JOHN: La Ciencia de la Educación B. Aires, Argentina. Editorial Losada. 1964.
- MINEDUC: Revista de Educación Nº 94 Planes y Programas E. Media. Santiago de Chile, 1984.
- MINEDUC: Decreto Exento Nº 3 Santiago de Chile, 1984.
- MINEDUC (Dirección de Educación): Documento de apoyo. Santiago de Chile 1985.
- ROGERS, CARL: El proceso de convertirse en persona, Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós 1961
- SALAS SILVA, IRMA: Manual de Estudio Dirigido, Santiago de Chile, Editorial. Universitaria. 1984.

EL SEMINARIO DE TÍTULO: NATURALEZA Y PROPOSITO

Reginaldo Zurita Ch. *

Como sostiene Larroyo, el Seminario tiene, como término académico, un significado impreciso, a veces equívoco. Suele llamarse Seminario a "toda relación o trato directo entre profesor y alumno..." (1). Es frecuente, entonces, que a la luz de esta acepción tan genérica se realicen, bajo este nombre, en la vida académica, en la formación de profesionales, en los procesos de capacitación laboral, una serie de actividades que distan, en mucho, de lo que en estricto sentido debiera constituir un Seminario.

El auge que tuvo la utilización de las técnicas grupales, en educación, hacia la década del sesenta (2) contribuyó, en mi opinión a desnaturalizar el significado de esta expresión. No es extraño que los estudiantes universitarios tengan una gran confusión y desconocimiento sobre lo que significa un trabajo de Seminario y, lo que pudiera ser más incomprensible aún, no siempre existe acuerdo, entre los profesores universitarios, acerca de lo que sería dable esperar de un Seminario, cuando lo incorporan como modalidad metodológica en su docencia, o asumen el rol de profesores guías de un Seminario de Título.

La confusión también está presente en las descripciones de los programas de asignaturas, en los Reglamentos que regulan el desarrollo de los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos profesionales o de grados académicos y en los que el Seminario aparece como un requisito de obtención del título o grado correspondiente. También hay imprecisión en los documentos y criterios de calificación del personal académico, con fines de ascenso, cuando acreditan haber guiado la realización de un Seminario de Título.

Por las razones dadas me parece necesario, en este trabajo, intentar una aproximación clarificatoria, desde el punto de vista de la naturaleza y propósito del Seminario.

I. Naturaleza y propósito del Seminario.

Me parece útil, para delimitar los contornos conceptuales del Seminario, una breve referencia a sus orígenes. Lasso de la Vega presenta una excelente síntesis sobre este aspecto. Afirma este autor que "La organización de la investigación científica tiene su más inmediato origen en los Seminarios alemanes". Agrega que el punto de partida de la creación de los Seminarios está en la fundación, en Halle, de la primera Universidad literaria de Brandeburgo, hacia 1695. Y afirma:

"En los Seminarios de Halle se inician las primeras tendencias a fomentar el trabajo personal y la afición a la investigación científica, a base de estimular a los estudiantes por medio de cursos privados, lectura y comentario de textos, en forma de diálogos, preguntas y respuestas, sistema del cual salieron los Seminarios alemanes" (3).

Magister en Educación. Departamento de Educación

(1) Larroyo, Francisco: Pedagogía de la Enseñanza Superior, México. Universidad Nacional Autónoma de México, 1959, p. 140.

(2) Carl Rogers formula una seria crítica a esta adscripción casi incondicional que se hizo al uso de técnicas grupales en la docencia. Véase, "Un enfoque moderno del proceso de valoración", Libertad y creatividad en Educación. Un sistema "no directivo" Bs. As. Paidós, 1980, pp. 178-192.

(3) Lasso de la Vega, Javier: "Los Seminarios Universitarios y la estructura de la Investigación Científica en varios países" En: Manual de documentación, las técnicas para la investigación y redacción de trabajos científicos y de ingeniería, Barcelona. Edit. Labor. 1969, p. 387. El subrayado es mío.

Empiezan a perfilarse así dos características definitorias del Seminario: el trabajo personal y el incentivo a la investigación. Más una tercera, el trabajo compartido. Agrega Lasso de la Vega:

"El desarrollo de los Seminarios en las Universidades modernas fue inspirado por el mismo criterio que influyó en la Escuela Antigua para el establecimiento de los ejercicios prácticos. Es decir, que se tendió a cambiar la actitud puramente receptiva del estudiante en una actitud productiva, dándole para esto los medios necesarios de dirección y estímulo" (4).

(Los problemas de la docencia universitaria parecen ser de muy antigua data). De esta suerte el Seminario empieza a convertirse, progresivamente, en un modo preferencial de hacer docencia, no como un agregado a las actividades docentes realizadas en la cátedra, a la manera tradicional u otra cualquiera, que es de hecho lo que acontece, sino invirtiendo los términos y tomando los trabajos de Seminario como punto de partida de toda obra docente altamente calificada de la Universidad.

1.1. Un concepto de Seminario.

Junto a Lasso de la Vega, la breve incursión en los orígenes del Seminario (aunque sin entrar a discutir la evolución semántica del concepto mismo, tarea más propia de eruditos que de docentes interesados en los criterios actuales y sus puntos de coincidencia) (5), me he permitido identificar algunas características del Seminario que mantienen su vigencia y, que de alguna manera, lo identifican en su naturaleza esencial: participación del alumno en su aprendizaje, trabajo personal individual y compartido, incentivo a la investigación, estructura dialogal. Con estos elementos, más la bibliografía revisada y la personal experiencia me permiten aventurar un concepto de Seminario:

El Seminario es un método para conducir el proceso de enseñanza aprendizaje que consiste, básicamente en un grupo de estudio en donde el profesor y el alumno conforman una comunidad intelectual orientada con el propósito de desarrollar la capacidad de pensar y de las competencias para la investigación, de relacionarse armónica y responsablemente con los demás, de expresión de las ideas y hallazgos y de ser capaz de autoevaluación eficiente.

Intentaré un análisis de esta definición:

Un método para guiar el proceso de enseñanza aprendizaje.

La docencia universitaria sirve a un doble propósito: estudios conducentes a la obtención de un título profesional y estudios conducentes a la obtención de grados académicos. En consecuencia, en lo fundamental, se enfrenta un proceso de enseñanza aprendizaje destinado a que el futuro profesional y el futuro graduado adquieran las "competencias" que le permitirán desempeñar su rol. El Seminario es un método, un modo de asumir la docencia, basado en una concepción del aprendizaje que privilegia la participación del alumno, su trabajo personal, y al profesor como "facilitador" de dicho proceso de aprendizaje. El Seminario es, por consiguiente, una respuesta a la necesidad de integración metodológica sobre la base de una actividad original y la aplicación de los principios de la enseñanza activa en la Universidad. (6).

(4) *Ibidem.*

(5) Para quienes deseen conocer la historia del Seminario desde sus orígenes hasta nuestros días, pueden consultar a Javier Lasso de la Vega, Cómo se hace una tesis doctoral, Madrid, Gredos, 1967. El subrayado es mío.

(6) Véase: Silva, Nibaldo: Descripción del Método de trabajo Atención Permanente al Estudiante, Universidad de Concepción. Escuela de Educación, Mimeo, 1978.

Grupo de estudio.

Se trata de un grupo dinámico, de dimensión reducida, interactivo, con un fin evidente: el abordamiento riguroso de un tema o problema, mediante el empleo de técnicas básicas de investigación. El hecho de ser un grupo de estudio lo hace diferente de un equipo de investigación, en tanto este equipo está integrado por investigadores formados. Es indiscutible, en todo caso, que en el trabajo de Seminario se logra iniciar al estudiante en la investigación, empezando con el diseño y manejo de técnicas válidas. Esto es así por el carácter didáctico del Seminario. "Se lo incluye siempre con el propósito de enseñarle a trabajar (indagar, estudiar, pensar, discutir, teorizar, etc.) con mayor rigor que como lo ha venido haciendo" (7).

Comunidad intelectual.

El hecho de ser un grupo de estudio transforma al Seminario en una comunidad intelectual en la que el profesor, como ya he precisado, no actúa como un "magister que transmite un saber acumulado e inobjetable" sino como un facilitador que al propio tiempo investiga y enseña a investigar o, mejor dicho, enseña investigando a investigar. Lo fundamental, en esta comunidad, es la colaboración del profesor y del alumno en el desarrollo del Seminario. Lo accidental las diferentes formas que la tarea puede adoptar.

Desarrollar la capacidad de pensar y de las competencias para la investigación.

El Seminario se entronca con la finalidad última de la educación, es decir, desplegar la capacidad para pensar del ser humano (8). El Seminario dispone al alumno para la "autodidaxis", estimulando su pensamiento y procurando una preparación -a través del contacto directo y la tutoría del profesor- que le evitará los inconvenientes del autodidactismo puro.

La preocupación por la capacidad para pensar permite a la par el adiestramiento en el uso del método científico y la formación del sentido crítico tan caros a una docencia que quiera calificarse de universitaria. La investigación y la crítica son, obviamente, la expresión más alta de la vida intelectual.

Relacionarse responsablemente con los demás.

Tácitamente esto significa, desde un punto de vista formativo, un trabajo grupal sin complicidades ante alguno de los miembros del grupo y al cual se le suele acostumbrar a ampararse en la tarea realizada por otros.

De expresión de las ideas y hallazgos.

El Seminario estimula la comunicación de las ideas y los hallazgos de la investigación o estudio, en forma oral y en forma escrita, en forma clara y precisa. En el caso de la expresión escrita con las características del escrito científico moderno, con un dominio de la técnica convencional bibliográfica que refleje rigor, disciplina y honestidad intelectual.

Autoevaluación eficiente.

Por último el Seminario posibilita, por sus características, el desarrollo de la capacidad de autoevaluación durante la ejecución del trabajo de Seminario, capacidad tan vinculada a los procesos de crecimiento personal y profesional.

(7) Menin, Ovide: El Seminario como grupo de estudio. Mimeo, 1971.

(8) Un interesante trabajo sobre la educación como desarrollo de la capacidad de pensar del ser humano es, Belt, Marc: La educación como disciplina científica. Bs. As. Editorial El Ateneo, 1971.

1.2. Objetivos del Seminario.

El análisis hecho del concepto de Seminario propuesto, permite formular y precisar los objetivos de este modo de asumir la docencia:

- a) Preparar a los estudiantes para la investigación, adiestrándolos en el uso de los métodos de trabajo y la investigación científica. En una palabra, enseñar a investigar dentro de la investigación misma.
- b) Incorporar activamente a los estudiantes a los estudios especializados de un aspecto de una disciplina.
- c) Iniciarlos en el trabajo de colaboración intelectual, estimulando la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje y descubrimiento, con un sentido de continuidad.
- d) Desarrollar la capacidad para el libre manejo de las ideas, en forma oral y escrita (analizar, sintetizar, comparar, criticar, seleccionar, crear, relacionar). En el caso de la expresión escrita, la capacidad para utilizar formas académicas de presentación de informes y resultados.
- e) Habituarse a los seminaristas a discusiones en un buen nivel, tanto en su forma como en su contenido, aprendiendo a respetar y a comprender otras modalidades de pensamiento.

II.- La Formación Profesional y el Seminario de Título.

El Seminario de Título tiene una larga y vieja presencia en la formación de profesionales, particularmente, en la formación de profesores. Sin embargo, no siempre son claros los objetivos en virtud de los cuales se los incluye en el curriculum correspondiente. Veamos algunos ejemplos:

Ejemplo A

"Para obtener el título profesional y grado de licenciado el alumnado deberá cumplir con los siguientes requisitos:

(.....)
Haber realizado y aprobado una Memoria de Título y Grado que consiste en un trabajo científico en psicología, que puede ser un ensayo teórico o investigación empírica que constituya un aporte al desarrollo de la psicología chilena, ya sea en su aspecto científico o profesional" (9).

Ejemplo B

"Todos los alumnos de las Carreras de Educación Media deben realizar, al término de sus estudios, un trabajo o Tesis, individualmente o en grupos, sobre un tema de su Especialidad, sea de Educación. El objetivo de este requisito es dar oportunidad a una síntesis y aplicación de los conocimientos y destrezas adquiridas durante el Plan de Estudios, bajo la conducción inmediata de un docente en carácter de un Profesor Guía, así como a la producción de un trabajo original que incremente el campo de conocimientos del área disciplinaria y profesional" (10).

(9) Universidad Católica de Chile: Reglamento para la obtención del Título Profesional de Psicólogo y el Grado Académico de licenciado en Psicología, Mimeo, 1985.

(10) Universidad Católica de Valparaíso: Plan de Estudios de las Carreras de Educación Media, Memorias o Seminarios de Título, Mimeo, 1985.

Ejemplo C

"Se entenderá por Seminario de Título el desarrollo de un conjunto de actividades propias de la investigación científica sobre un tema o problema determinado de educación y de su especialidad, que realiza un grupo de alumnos bajo el patrocinio de un Profesor" (11).

Si se analizan los tres ejemplos transcritos y muchos otros que podrían acotarse- se puede concluir que existen, a nivel teórico, a nivel de lo que "debe ser"- el "es" se comprueba en los olvidados Seminarios, que nadie consulta, en los anaqueles polvorientos de las bibliotecas- dos alternativas: aquella que sustenta que el Seminario debe constituir un "aporte al desarrollo de la disciplina con la producción de un trabajo original" y la otra que aspira a que el Seminario, en lo fundamental, constituye una actividad curricular que "permita introducir al alumno en el mundo de la investigación".

También es fácil observar que a veces, en una misma carrera dada por diferentes universidades, el Seminario de Título puede constituir o no un requisito. Con mayor razón en distintas carreras, en distintas universidades.

Resulta legítimo entonces preguntarse, ¿cuál es el sentido de incluir como requisito la realización de un Seminario de Título? Pienso que para responder esta interrogante o para llegar a un acuerdo básico que oriente con coherencia y realismo esta actividad curricular es necesario tener presente, junto a lo ya expuesto sobre la naturaleza y los objetivos del Seminario, un distingo esencial: estudios que conducen a la obtención de un Título Profesional y los que conducen a la obtención de un Grado Académico.

En lo fundamental, una formación profesional aspira a capacitar a una persona para el ejercicio de una capacidad adquirida y para contribuir a la solución de los problemas contingentes y específicos que les son propios y, al mismo tiempo, le entrega los elementos culturales necesarios para lograr una formación integral. En un notable esfuerzo por mejorar la formación profesional que otorga la Universidad, se ha propuesto, en un Taller realizado hace poco tiempo, lo que podría ser, genéricamente, un perfil de un profesional:

"Un profesional competente debería caracterizarse por su eficiencia técnica, su utilidad social y su capacidad de detectar y resolver problemas, además de adaptarse al avance científico-técnico de su profesión y de su medio" (12).

Ahora bien, si el perfil profesional, como variable curricular, en los últimos años en la Universidad chilena, se ha constituido en un elemento de planificación y evaluación, resulta evidente que los objetivos del Seminario de Título deben formularse en la perspectiva de su contribución, en tanto actividad curricular, al logro de las competencias previstas en el perfil profesional. El profesional, en el ejercicio de su rol, en estricto sentido, no será un investigador. Su rol no es hacer ciencia, sino resolver los problemas con criterio científico, con actitud científica. Como plantea Nazar en un interesante trabajo:

"La Universidad no prepara profesionales para pocos años, sino, por el contrario, para plazos muy largos y para un mundo que es difícil imaginar con los antecedentes que por ahora se dispone. En estas circunstancias, la profesionalización universitaria habrá que fundamentarla sobre bases más generales y permanentes. Interesa formar un modo de juzgar y proceder, que aquí se llamó criterio científico, a falta de uno mejor" (13).

(11) Universidad de La Frontera: Reglamento de Seminario de Títulos para Carreras de Pedagogía en Educación Media. Resolución Exenta N° 0070.13 de mayo de 1985, Art. 1°.

(12) Universidad Austral de Chile: II Taller Académico de Evaluación de la Docencia Universitaria Chilena como Formadora de Profesionales. Valdivia. Imprenta y Editorial Alborada 1983, p. 8.

(13) Nazar, Víctor: El quehacer profesional y la ciencia. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. 1982, p. 10.

Y agrega:

"Las ciencias se definen por la exigencia de construir el conocimiento de una cierta manera, mediante un trabajo de interacción continua entre la razón, vertida en estructuras lógicas llamadas teorías, y la evidencia empírica de tipo experimental que, más que respaldar, corrige el pensamiento; pero, por sobre todo, es una construcción mental humana resultado de acciones humanas intencionadas -sometida a un escepticismo organizado y siempre abierta al libre examen de carácter racional" (14).

Es claro que el hombre de hoy y en particular el profesional universitario necesita una comprensión inteligente de lo que las ciencias significan para la cultura y la sociedad, así como para su trabajo y su vida cotidiana. Pero el desarrollo de este "criterio científico" debe ser producto de todo el proceso formativo y no de la realización de una o dos asignaturas. Mucho menos, producto exclusivo de la realización de un Seminario de Título.

Pienso que de un Seminario de Título no se puede esperar más que lo que éste, en forma coherente y realista, puede dar. Larroyo precisa con exactitud esta expectativa cuando escribe:

"No se trata de que el resultado final -se refiere al Seminario- sea necesariamente un aporte científico, en el sentido en lo que es un descubrimiento o una invención. En algunos casos excepcionales puede ser un aporte original, pero esto no será sino un feliz incidente, resultado de aptitudes sobresalientes y de alta eficiencia metodológica. Pero lo que es legítimo esperar de un Seminario es solamente la ampliación del saber y la experiencia del estudiante debido a una búsqueda metódica. En otras palabras: un redescubrimiento desde un punto de vista rigurosamente científico" (15).

Por su parte, sobre esta misma materia. Llambías advierte.

"El Seminario no busca inmediatamente la formación de la ciencia, sino la formación del científico; no le importa no llegar a soluciones verdaderas y originales, con tal que allí se enseñen y se ejerciten los métodos para llegar a obtenerlas; no supone investigadores ya hechos. Lo que quiere es precisamente forjarlos" (16).

Así planteadas las relaciones entre el Seminario y la investigación resultan más coherentes y realistas. Coherentes porque el Seminario constituye, sin duda, una actividad curricular importante, pero en todo caso, una actividad más en el proceso de formación de un profesional que no será investigador, que no se dedicará a la investigación como actividad esencial en el ejercicio de su rol. Pero como se trata de una formación universitaria ésta debe procurarla, en todo su proceso formativo, instancias curriculares en las que se sensibilice con el proceso de investigación. El Seminario de Título, en el nivel de formación profesional, se puede transformar así en una instancia curricular terminal, más formal y sistemática, de iniciación en la investigación científica. Su ejercicio profesional, los estudios posteriores que realice, sus expectativas personales y epistémicas y sus personales potencialidades determinarán en definitiva si se dedica a la investigación.

Realistas porque, sinceramente, pienso que no se puede formar, simultánea-

(14) Idem, p. 11.

(15) Larroyo, op. cit., p.139.

(16) Llambías de Azevedo, Juan: "Los Seminarios en las Universidades de Alemania "PRAXIS". Comisión de Actividades de Post Grado. Escuela de Educación. Universidad de Concepción. 1970, p. 25.

mente, un profesional y un investigador. Uno de los dos, necesariamente, se malogra.

Señalé que para precisar la naturaleza y el sentido del Seminario de Título en la formación de un profesional era necesario tener presente las diferencias, entre estos estudios, y aquellos que conducen a la obtención de un Grado Académico. En éstos no existe intencionalidad profesional, aunque en los hechos, un graduado puede desempeñarse como tal. Los estudios graduados están orientados a la formación de personas que, en lo fundamental, como consecuencia del ejercicio de su quehacer, incrementen el acervo científico y cultural, con una proyección que puede ir más allá de su época y de su medio. Es, en los estudios graduados, en donde la investigación, la producción de conocimientos, la formación gradual de eventuales investigadores, tiene su cauce ineludible. Es en el curso de estos estudios en donde la exigencia de "hacer un aporte original que incremente el conocimiento de una disciplina", con la realización de una investigación, para la obtención del grado académico correspondiente, adquiere mayor coherencia y realismo. Pero es necesario advertir de inmediato, que esta aspiración se da, en aras de tal coherencia y realismo, con una perspectiva de gradualidad: existe, en curricula racionalmente planificados, una clara gradualidad desde el punto de vista de lo que es esperable de un trabajo que realiza un candidato a una Licenciatura, a un Magister o un Doctorado, en cuanto al aporte que eventualmente puede hacer al desarrollo de su respectiva disciplina.

Cada grado cumple así con el doble propósito de ser un fin en sí mismo y una etapa para el grado que le sigue, lo que obliga a ser muy cuidadoso en la programación de los estudios, para evitar, por un lado, recargo de materias no indispensables - recargo tan común en los planes de estudios universitarios que se justifican en aras de "aumentar los niveles de exigencia"- en los grados más bajos, con miras a una posible utilización de estas materias en los estudios más avanzados, y por otro lado, para suministrar en estos últimos aquellas materias fundamentales o accesorias que el alumno no tuvo necesidad de tomar en la etapa previa.

A modo de síntesis se puede concluir en lo siguiente:

- a) El Seminario constituye un modo de asumir la docencia universitaria, ya sea en los estudios que conducen a un Título Profesional como en los que conducen a la obtención de un Grado Académico.
- b) Cuando el Seminario se utiliza como un requisito para la obtención del Título Profesional o de un Grado Académico, sus objetivos deben ser coherentes con los objetivos de cada uno de estos tipos de estudios. En el caso de los estudios profesionales, éste debe representar una actividad curricular más estructurada y formal que tiene como propósito iniciar, al futuro profesional, en la investigación, en la perspectiva propuesta por Larroyo y Llambías.

En el caso de los estudios graduados la situación es bastante clara en el Magister y en el Doctorado en cuanto al carácter y propósito del requisito de obtención del grado correspondiente. Normalmente este trabajo de investigación, en estos casos, es individual y por lo tanto el Seminario, en tanto forma de trabajo grupal, prácticamente no se utiliza.

Existe bastante confusión respecto a la Licenciatura (17). Es necesario precisar su naturaleza y su relación de continuidad con los restantes grados. En esta perspectiva hay que otorgarle sentido al Seminario de Tesis que suele realizarse en la culminación de estos estudios.

BIBLIOGRAFIA

- 01.- ACOSTA H., L. E.: Guía práctica para la investigación y redacción de informes. Bs. As. Paidós, 1975.

(17) Véase, Ormeño, Eugenio y Rommel Guerrero: Reflexiones y sugerencias en torno al grado académico de Licenciado en la Facultad de Educación y Humanidades. Universidad de La Frontera. Mimeo, Nov., 1984.

- 02.- ARIAS R., MAXIMO Y OTROS: Presentación del trabajo escrito. Universidad Católica de Chile. Biblioteca Central, 1972.
- 03.- ASTI V., ARMANDO: Metodología de la investigación. Bs. As. Edit. Kapelusz, 1973.
- 04.- BEAL M., GEORGE Y OTROS: "Seminarios de investigación y trabajo" En: Conducción y acción dinámica de grupo. Bs. As. Kapelusz, 1962, pp. 250-253.
- 05.- BELT, MARC: La educación como disciplina científica. Bs. As. El Ateneo, 1971.
- 06.- BERGEVIN PAUL Y OTROS: "Seminario". En: Procesos de grupo para la educación de adultos. Centro Regional de Ayuda Técnica. A.I.D., 1965, pp. 67-70.
- 07.- BEST W., JOHN: Cómo investigar en Educación. Madrid. Ediciones Morata., 1967.
- 08.- BONFATI, CELESTINO: La investigación bibliográfica y la técnica de la comunicación. Universidad Central de Venezuela. 1965.
- 09.- CIRIGLIANO-VILLAYERDE: "El Seminario" En: Dinámica de grupos y educación. Bs. As. Humanitas, 1967, pp. 170-174.
- 10.- CORNEJO, UBALDO: Cómo desarrollar un seminario. Santiago. Talleres Gráficos Capuchinos, 1963.
- 11.- GARCIA HOZ, VICTOR: "Seminarios" PRAXIS, Nº 1. Comisión de Estudios de Post Grado. Universidad de Concepción. 1970, pp. 9-11.
- 12.- LARROYO, FRANCISCO: Pedagogía de la Enseñanza Superior. México, U.N.A.M. 1959.
- 13.- LLAMBIAS DE AZEVEDO, JUAN: Los Seminarios en las Universidades de Alemania" En: PRAXIS, Nº 1. Comisión de Estudios de Post Grado. Universidad de Concepción, 1970, pp. 12-25.
- 14.- LASSO DE LA VEGA, JAVIER: "Los seminarios universitarios y la estructura de la investigación científica en varios países" En: Manual de documentación, las técnicas para la investigación y redacción de trabajos científicos y de Ingeniería. Barcelona. Labor, 1969, pp. 487-539.
- 15.- MALTES, SERGIO: "Las etapas de una investigación científica" BOLETIN, Instituto de Docencia e Investigación Científica. Santiago. Año Nº 2., 1972, pp. 81-85.
- 16.- MENIN, OVIDE: "El Seminario como grupo de estudio" PRAXIS, Nº 1. Comisión de Estudios de Post Grado. Universidad de Concepción. 1970, pp. 1-18.
- 17.- NAZAR C. VICTOR: El quehacer profesional y la ciencia. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. 1982.
- 18.- ORMEÑO, EUGENIO; ROMMEL GUERRERO: Reflexiones y sugerencias en torno al grado académico de Licenciado en la Universidad de La Frontera. Mimeo. Nov. 1984.
- 19.- ROGERS, CARL: Libertad y creatividad en Educación. Bs. As. Paidós, 1982.
- 20.- SOTANDOP, EWALD: Cómo preparar monografías e informes. Bs. As. Kapelusz, 1976.
- 21.- SELTZ C., Y OTROS: Métodos de investigación en las relaciones sociales. Madrid. Ediciones Rialp, 1965.
- 22.- SILVA T., NIBALDO: Descripción del Método de trabajo A.P.E. Universidad de Concepción. Mimeo, 1978.
- 23.- SOTO B., LUIS: Cómo planear, desarrollar e informar un trabajo de investigación bibliográfica. Mimeo. s.f.e.
- 24.- VAN DALEN, DEOBOLD Y WILLIAM J. MAYERS: Manual de Técnica de la investigación educacional. Bs. As. Paidós, 1979.
- 25.- UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE: II Taller Académico de Evaluación de la Docencia Universitaria Chilena como formadora de Profesionales. Valdivia. Imprenta y Editorial Alborada, 1983.
- 26.- UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE: Reglamento para la obtención del título profesional de psicólogo y el grado académico de licenciado en Psicología. Escuela de Psicología. Mimeo, 1985.
- 27.- UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALPARAISO: Plan de Estudios para las Carreras de Educación Media. Valparaíso. Mimeo, 1985.
- 28.- UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO: Comité examinador de Tesis. Facultad de Pedagogía. Dpto. de Estudios Graduados. Imprenta Universitaria, 1968.
- 29.- UNIVERSITY OF MARYLAND: Graduate Papers in Education. College of Education. Graduate División. Bulletin Nº 3 1970.

- 30.- ZUBIZARRETA, ARMANDO: La aventura del trabajo intelectual. Usa. Fondo Educativo Interamericano, 1969.
- 31.- ZURITA CH., REGINALDO: La monografía. Universidad de La Frontera. Mimeo, 1986.
- 32.- ZURITA CH., REGINALDO: "Bases para definir y caracterizar la docencia universitaria" Revista Educación y Humanidades, Universidad de La Frontera, N° 1, 1985, pp. 19-36.

ANÁLISIS DE SOCIO ESPACIOS EN LA REGION DE LA ARAUCANIA.

Wladimir Flores Baeza**

Las diferenciaciones espaciales: sus factores de análisis.

El hecho que el crecimiento económico espacial en países subdesarrollados, constituye una forma de desequilibrio es ya casi unánimemente aceptado. El crecimiento tiende a concentrarse en puntos centrales, lo que implica diferenciar espacios, porque la periferia mantiene un ritmo de crecimiento menor que el centro. Este razonamiento es básico para entender las diferenciaciones espaciales que se producen en un espacio mayor (país o región).

El proceso de formación de un espacio constituye una globalidad, donde todos los factores concurren afectando la dinámica total. De este modo podemos describir un espacio haciendo énfasis en sus diferencias, pero es necesario adentrarse en la funcionalidad del proceso que generó esas diferencias y que, eventualmente, va a seguir generándolas. En otros términos, este análisis conduce a diferenciar espacios específicos, a la vez que puede generalizar sobre los procesos globales. Los países subdesarrollados latinoamericanos, históricamente, aceptan un cierto grado de generalización. Se trata de ver hasta donde llega lo general y desde donde comienzan las diferenciaciones que obligan a analizar espacios específicos. Este análisis puede enfrentarse de dos ángulos diferentes, por una parte, una caracterización de los espacios que no llega más allá de una descripción que enfatiza los elementos diferenciadores. Descripciones concienzudas, detalladas, pero descripciones. Ellas son útiles en una primera etapa de análisis que caracterizan a estos espacios. Se requiere pasar de la descripción de las situaciones superficiales a un estudio de los procesos y estructuras, con todas sus implicaciones. Estas estructuras y procesos tienen un origen, forman parte de procesos globales que las generaron. Como estos procesos son dinámicos, las estructuras espaciales que generan también lo son. En este sentido la estructuración de un espacio es un proceso permanente, sujeto a contingencias históricas. Ello implica que este análisis debe ser permanente también. Cuando los procesos que hemos llamado globales, varían en una cierta dirección las estructuras espaciales son influidas por esta variación y cambian. El cómo cambian y cuánto cambian, es el objeto del análisis.

Se produce una permanente contradicción entre las estructuras existentes en un momento dado y los procesos que las están afectando. Puede darse el caso que ciertas estructuras producidas por una etapa del proceso sean capaces de introducir variaciones al proceso y generar nuevas estructuras. Toda esta situación es la que genera estructuras, que se expresan en determinados espacios y que generan estas desigualdades espaciales, areales, territoriales, etc.

Se intenta explicar para la Novena Región, la coexistencia de espacios, que presentan características evidentes de desarrollo y subdesarrollo.

El objeto del análisis es mostrar, en lo posible, el o los procesos que han generado este estado de cosas.

Para enmarcar teóricamente el análisis se comentan algunas hipótesis sobre el tema y se insiste en las de Myrdal y Gunder Frank, que a nuestro juicio, son las que mejor explican el proceso de subdesarrollo.

Hipótesis sobre los procesos de crecimiento de espacios.

** Doctor en Geografía. Departamento de Humanidades

* Este artículo está basado en un Proyecto de investigación, en ejecución, patrocinado por la Dirección de Investigación de la Universidad de la Frontera y en el que participan los profesores Pedro Rizzo A., Gustavo Navarrete M. y Jorge Hernández.

Entre los enfoques teóricos para explicar el crecimiento económico de regiones individuales, el más popular en las primeras etapas de la discusión ha sido aquel estructurado en torno al Concepto de la Base Económica. Este concepto originalmente aplicado al estudio de las ciudades y frecuentemente aplicado en Geografía Urbana, fue adaptado en los años 50 por algunos economistas americanos al estudio de regiones (D. North (1) y C. Tiebout (2)). El concepto enfatiza el papel de las actividades de "exportaciones" como determinantes del crecimiento económico y regional. El análisis de la interacción mutua entre el crecimiento de las exportaciones, sus efectos multiplicadores sobre la economía regional y la subsecuente diversificación y ampliación de la base exportable y el desarrollo de actividades de sustitución de importaciones, constituyen la base del modelo teórico.

D.C. North en "Location theory and regional economy growth" concreta este razonamiento teórico en un modelo secuencial de cinco etapas de crecimiento de una economía regional desde la etapa de economía de subsistencia, pasando por la especialización de uno o más productos primarios de exportación y alcanzando en seguida la expansión y diversificación de la base exportable mediante el desarrollo de actividades secundarias hasta un estado de una economía ampliamente diversificada, incluyendo servicios altamente especializados.

El segundo grupo, según Wrobel (3), sería la teoría de desigualdades de ingreso, que se basa en la noción de que la desigualdad regional del crecimiento es una condición inevitable y concomitante del crecimiento en sí mismo. Parte del supuesto que en la etapa inicial de un crecimiento económico acelerado de una nación, siempre ocurre una concentración del crecimiento en una región o en unas pocas regiones que tienen algunas ventajas iniciales a su favor. Este supuesto se basa en varias explicaciones del fenómeno de la concentración de las actividades económicas, las cuales pueden ser seguidas hasta el análisis de Weber sobre "los factores aglomerativos" en la localización de las industrias; el tratamiento teórico de esta materia descansa en el concepto marshalliano de economías externas, elaborado posteriormente por Scitovsky (4). Sobre esta base se ha construido un modelo de transmisión de impulso entre la región más desarrollada y las demás áreas. Así Hirschman (5) presenta un modelo de una economía nacional compuesta de dos regiones y analiza la interacción entre ellas en términos del "efecto de polarización", el que lleva a un crecimiento aún más acelerado de la región más desarrollada a expensas de la otra y de un "efecto de goteo" que transmite a la región menos desarrollada los beneficios del progreso en la más desarrollada. Aunque Hirschman, prevé la posibilidad de una mantención en el tiempo del efecto de polarización y que podrían surgir circunstancias que frenasen el efecto de goteo, el considera como una regla general una secuencia en que el efecto de polarización prevalece en las primeras etapas del desarrollo revirtiéndose la relación en etapas posteriores, pasándose entonces de los desequilibrios al crecimiento.

Gunnar Myrdal, (6) si bien utiliza los conceptos análogos de "efecto de drenaje" y "efecto de diseminación" es menos optimista en sus conclusiones con respecto a la posibilidad de una tendencia a disminuir los desequilibrios regionales. El demuestra que los mecanismos del proceso de "causación acumulativa" lleva a aumentar aún más las diferencias en el nivel de crecimiento económico de las regiones que se colocaron delante de otras, debido a ventajas iniciales.

Otra gran corriente del pensamiento teórico sobre desarrollo regional se ha centrado en el concepto POLOS DE CRECIMIENTO. Aquí pueden distinguirse dos

(1) NORTH D. C. "Location theory and regional economic growth" Journal of political economy - 1955.

(2) TIEBOUT C. M. "Exports and regional economic growth" Journal of political economy - 1956.

(3) WROBEL A. "Teoría y Modelos de desarrollo regional: un examen crítico" Colloquium on Regional Inequalities of development. Brasil 1971.

(4) SCITOVSKY T. "Two concepts of external economies" Journal of political economy - 1954.

(5) HIRSCHMAN A. "The strategy of economic development" New Haven - 1958.

(6) MYRDAL G. "Economic theory in underdeveloped regions" Londres - 1957.

escuelas de pensamiento, claramente definibles: la escuela francesa que agrupa a los seguidores del autor del concepto (Perroux) y la escuela anglo americana personificada por John Friedmann. Después del período inicial de desarrollo del aparato teórico conjuntamente con un gran número de estudios empíricos y de aplicaciones en planificación, en ambos lados han aparecido ya intentos por sistematizar las formulaciones en una "teoría del desarrollo polarizado".

La "teoría de polos de crecimiento" ha sido asociada originalmente a Perroux, particularmente por el hecho que el enfoque de Friedmann aparece con posterioridad. Ha sido justamente la línea de Perroux la que ha concentrado las críticas más importantes.

Recordemos que la formulación inicial del concepto "polo de crecimiento" (*pole de croissance*) apareció como un componente integral de la teoría de Perroux sobre crecimiento económico (7). Su noción básica que el crecimiento no aparece simultáneamente en todas partes, sino más bien en un número limitado de "polos de crecimiento" que transmiten impulsos de crecimiento al resto de la economía, no tiene connotaciones areales. El "polo de crecimiento" corresponde al sector dinámico de la economía (industria motriz) una empresa dinámica, generalmente grande (firma motriz) que ejerce dominación (mediante relaciones de insumoproducto) sobre otros sectores y empresas; las interrelaciones entre empresas e industrias son consideradas en el espacio abstracto, funcional. Sin embargo, posteriormente el concepto ha sido aplicado, principalmente, al estudio de los aspectos espaciales del crecimiento económico: los polos de crecimiento comenzaron a ser tratados como los lugares de localización de las empresas o industrias dinámicas y se supuso que los efectos inducidos ocurrían en el área geográficamente contigua (región). Esta transición desde el espacio económico abstracto al espacio geográfico ha sido siempre el eslabón débil de la teoría espacial de los "polos de crecimiento" (y una fuente de considerable confusión), puesto que las reglas de transformación de un espacio en otro, nunca han sido satisfactoriamente formuladas.

Varias críticas han sido planteadas respecto de la teoría de Perroux, pero a la vez, en su favor, hay que destacar el gran número de estudios empíricos y aplicaciones prácticas en el campo de la planificación del desarrollo regional que la misma teoría ha estimulado.

Una misma línea de razonamiento sobre el tema "desarrollo regional" y dentro de los límites de esta presentación es la de John Friedmann en su "Teoría general del crecimiento polarizado". El autor centra el interés en la idea de la "innovación", como un agente del desarrollo; entiende al desarrollo como un "proceso de innovaciones". Por la vía del análisis de las condiciones favorables a las innovaciones, Friedmann concluye que tales condiciones caracterizan primordialmente, a los grandes centros urbanos los cuales se convierten en "centros de cambios". Tales grandes centros de cambios innovativos (grandes ciudades con sus respectivas regiones integradas a ellas), se denominan "regiones centrales" (*core regions*), el resto de las áreas de un sistema espacial son denominadas regiones periféricas. El proceso de desarrollo en el espacio es, entonces, analizado en el marco de la evolución de las relaciones de "autoridad - dependencia" entre regiones centrales y periféricas lo que resulta en un ordenamiento jerárquico de los sistemas espaciales.

Vamos a desarrollar el modelo de Myrdal por su aplicabilidad a países subdesarrollados.

Elaborado a mediados de la década del 50 es seguramente, el más importante de los modelos para explicar las diferencias regionales de crecimiento. El modelo se propone, básicamente, explicar las desigualdades regionales en países subdesarrollados. Se basa en la idea que en una economía de libre mercado (al contrario de lo que sostienen los modelos de igualdad), los cambios particulares que pueden suceder "no ocasionan cambios compensadores, sino al contrario cambios reforzadores que mueven al sistema en la misma dirección del primer cambio, pero mucho más allá". Aplicando esta idea de "causación acumulativa" al problema del desarrollo económico de

(7) PERROUX F. "La economía del siglo XX". Editorial Ariel, Barcelona - 1964.

los países, Myrdal llega a la conclusión que "el juego de las fuerzas de mercado tiende normalmente a aumentar, antes que a disminuir, las desigualdades entre las regiones". Esto significa que a causa de ciertas ventajas iniciales, algunas regiones tendrían un crecimiento mayor que otras, el que seguirá incrementándose por la tendencia de las regiones en expansión a concentrar los nuevos incrementos de actividad y crecimiento debido a sus ventajas primitivas.

Muy vinculado con el modelo del crecimiento regional diferenciado se halla la interacción espacial entre regiones que crecen y regiones estancadas. Según Myrdal, una vez que ha comenzado el crecimiento de las primeras, éste es sostenido por el desarrollo espontáneo de flujos de bienes, trabajo y capital. De este modo, estos flujos operarían como efectos retardadores o "efecto backwash", para el resto de las regiones, ya que las regiones retrasadas al encontrarse con los mayores rendimientos que obtienen las regiones de crecimiento, tienden a perder sus trabajadores más capacitados y la mayor parte del capital generado en ellas. Además, los bienes y servicios que se producen en las regiones en expansión, inundan el mercado de las estancadas paralizando con ello las pequeñas industrias locales.

El efecto "backwash" actúa también a través de factores no económicos, como los deficientes servicios de salud y educación existentes en las regiones estancadas en comparación a las que se hallan en expansión. De esta forma el efecto "backwash" ayuda a frustrar el crecimiento de estas últimas y a sostener el de las primeras, particularmente las que funcionan a través de la interacción espacial.

Los efectos "backwash" no son las únicas relaciones interregionales que se desarrollan dentro de una economía en crecimiento. Son importantes también los efectos que Myrdal denomina "spread". Se trata de "ciertos efectos centrífugos de dispersión (spread) del momento expansivo desde los centros de expansión económica a otras regiones". Ejemplo de ello sería la estimulación de la demanda agrícola y minera de las regiones circundantes, lo que traería consigo el desarrollo de nuevas áreas de crecimiento económico. Si este efecto "spread" fuera lo suficientemente fuerte como para neutralizar el efecto "backwash", podría, en economías desarrolladas generar otros centros de crecimiento autosostenidos. Por otra parte, se considera que este resultado puede darse cuando el Estado dirige inversiones en regiones de escaso desarrollo, generando así un nuevo proceso de causación acumulativa. Sin embargo, como destaca Myrdal, este fenómeno normalmente no se da en países subdesarrollados.

Otra hipótesis de trabajo que nos parece aplicable al estudio presente es la de de André Gunder Frank.

Esta hipótesis privilegia, en alguna medida como Myrdal, la evolución histórica de los espacios, para explicar el desigual grado de crecimiento actual. En su estudio "El Desarrollo del Subdesarrollo en Chile", plantea, básicamente, tres contradicciones que se producen en países de fuerte tradición capitalista como sería Chile. (8).

La primera de estas contradicciones es la apropiación del excedente económico, que genera una cadena de dominación económica desde las metrópolis internacionales a las metrópolis nacionales, de las metrópolis nacionales a los centros regionales y de éstos a los centros locales.

Es muy importante al nivel de países, entender, que se supone una cadena de dependencia que parte de la metrópolis internacional y por ello la metrópolis nacional y la metrópolis regional conllevan la limitación que siendo dominantes, a su vez, son dependientes. Esta situación genera otras contradicciones, cuando se trata de las relaciones entre ellas y sus periferias. En otras palabras, tanto la apropiación del excedente como las contradicciones de dominación, se ejercen en gran medida en función de las relaciones exteriores. Ello dificulta, tanto el análisis como la resolución del problema.

Del análisis de las dos contradicciones precedentes se deduce una tercera: "la continuidad y ubicuidad de las estructuras esenciales del desarrollo y subdesarrollo económico a través de la historia de la expansión y del desarrollo del sistema capitalista, cualquiera que sea la época y el lugar". Esta es la idea que Gunder Frank plantea como

(8) GUNDER FRANK, A. "Capitalisme et sous -développement en Amérique Latine "Maspero 1968.

la "continuidad en el cambio", es decir, que a pesar de los cambios que se producen en la superficie del sistema, éste se mantiene generando estas contradicciones que sostienen una estructura de desarrollosubdesarrollo.

Intento de análisis de la IX Región.

La IX región, como cualquier otro espacio del país puede intentar conocerse a través de estas hipótesis. En esta región, la existencia de un centro de "acumulación primitiva" como Temuco, corresponde a una etapa necesaria, más bien inevitable, del proceso de desarrollo capitalista del país. En las páginas siguientes se intenta explicar el origen de Temuco y su subsecuente calidad de centro o metrópoli regional.

En el avance de la línea de ocupación de la Araucanía, la expedición al mando del Ministro de Guerra de la época don Manuel Recabarren se dirigió hasta un lugar situado en un paso del río Cautín. Este ofrecía una situación ventajosa desde el punto de vista estratégico, pues dominaba el llano cubierto de bosques hacia el norte y los pasos del río por donde se comunicaban las reducciones de Maquehua y Quepe por el sur.

Dicho lugar, término de la expedición, sería el centro de las operaciones encaminadas al logro de la ocupación plena de la Araucanía.

Así nació el fuerte llamado Temuco, el día 24 de Febrero de 1881. Junto al Ministro toman parte en la fundación don Gregorio Urrutia, Comandante en Jefe de la Expedición; don José Bunster, proveedor del ejército en campaña; don Matías Rioseco, Intendente de ejército; don Eugenio Poisson, Ingeniero de Ferrocarriles, cuya misión era estudiar el trazado de la línea a Traiguén; don Teodoro Schmidt y otros.

Alrededor del Fuerte comenzó a gestarse la aldea a través de la entrega provisoria de sitios por parte de las autoridades militares.

Temuco, como sede de las últimas jornadas de expansión, sirvió además como sede social para concertar los últimos acuerdos de paz.

A fines de 1881 parten desde Temuco las expediciones guiadas por el Coronel Urrutia a fundar los fuertes de Fresia, a ocupar Villarrica y a seguir la instalación de la línea del Toltén, fundando los fuertes de Palguin, Cunco y Santa María del Llaima.

La situación de Temuco adoptaba así importancia relevante en el orden estratégico, pues se hallaba situada en el centro del territorio que el gobierno deseaba incorporar; era paso obligado de las tribus indígenas y se convirtió militarmente en el punto de partida de las expediciones para la ocupación total de la región de la Araucanía.

A esta ventaja inicial, se suma otra de carácter económico, pues la ocupación de esta región permitió la explotación de una nueva y vasta región. Para ejecutar esta aspiración el gobierno implementó una política de colonización extranjera. Hacia 1885 llegaron a la ciudad los primeros colonos y Temuco, por las ventajas que ofrecía su situación, se convierte en el centro más favorecido por la llegada de colonos.

Con el aumento consiguiente de la población urbana, el gobierno debió implementar los servicios públicos en la ciudad, concentrándose en Temuco las actividades económicas de la región en gestación.

A catorce años de haber sido fundada, la ciudad contaba ya con más de 15.000 habitantes, existían casas comerciales, molinos, curtiembres, cervecerías, destilerías, etc. Se inicia también la explotación de los abundantes recursos madereros de la región, que con la llegada del ferrocarril a Temuco podían ser enviados expedidamente hacia el norte del país.

Podemos concluir que la situación estratégica de Temuco favoreció la actividad económica inicial, constituyéndose en una ventaja primitiva para el posterior crecimiento de la ciudad, en desmedro de otros poblados regionales fundados con anterioridad a 1881.

La llegada del ferrocarril hasta Temuco es uno de los factores que en mejor forma explica el rápido crecimiento de la ciudad, crecimiento que a los pocos años la va a poner a la cabeza de la región de la Araucanía y puede ser el origen de sus ventajas iniciales, que a lo largo del tiempo irán haciéndose más notorias y generando desi-

gualdades a nivel regional.

Durante el gobierno de don José Manuel Balmaceda se inició la construcción de la estación de ferrocarriles a la espera de la llegada de los rieles, que, para entonces una vez terminado el viaducto del Malleco, llegaban ya un poco más al sur de la localidad de Lautaro.

De esta forma con el avance de la línea ferroviaria, se va a ir penetrando paulatinamente hacia el sur de la Región de la Araucanía, permitiéndole así integrar a la vida nacional una región de gran potencial agrícola que va a permitir retroalimentar el modelo económico imperante en la época, basado en la exportación de materias primas.

La decisión del gobierno de continuar activando la línea ferroviaria Victoria-Temuco, obedeció a un objetivo estratégico, ya que la ciudad de Temuco, fundada como se dijo en 1881 pasó a ser el centro de las operaciones que iban a desarrollarse para lograr la ocupación completa de la Araucanía. Por esta razón Temuco contó con ciertas ventajas iniciales que lo van a convertir al poco tiempo de su fundación en el centro de la región, desplazando rápidamente a la ciudad de Angol, de anterior fundación.

La prolongación de la línea ferroviaria hacia el sur va a permitir también una mejor integración de la Araucanía, con el resultado de favorecer el proceso de acumulación de Temuco.

Con la llegada del ferrocarril hasta la ribera norte del río Quillén, adquirieron una gran importancia económica las localidades de Lautaro y Temuco, importancia basada en el hecho que hasta la llegada del ferrocarril a Quillén, las mercaderías provenientes del norte, llegaban a Victoria y Traiguén, desde donde eran transportadas hacia el sur en carretas de bueyes pasando por Galvarino y Chol-Chol.

Este sistema de transporte llamado "convoy" sometido a una dura travesía dejaba expuestas las mercaderías a la acción de bandoleros y cuatreritos que asolaban la región. En el convoy llegaba a la ciudad de Temuco todo lo necesario para el aprovisionamiento de la tropa y en general todo lo que requería la guarnición, elementos como vestuario, víveres, herramientas, materiales de construcción, mercaderías y lo que se necesitaba para las faenas militares que se desarrollaban en el fuerte y en la naciente vida de la aldea.

De esta forma comienzan a llegar a la ciudad de Temuco, provenientes en primera instancia de Angol, Mulchén, Nacimiento, Los Angeles, Collipulli y con posterioridad de más al norte, una gran variedad de mano de obra, comerciantes, carpinteros y artesanos de todos los oficios, sobre todo zapateros y herreros; vale decir, la región central del país comenzaba a vaciarse hacia la región de la Frontera, gracias a la prolongación de la red ferroviaria. Temuco se convierte en un centro atractivo, condición indispensable para producir un proceso de acumulación.

La prolongación de la línea ferroviaria hasta la ribera norte del río Quillén constituyó el primer paso para mejorar el contacto e integración de Temuco y de la región de la Araucanía con el resto del país porque, si bien es cierto, el convoy cumplía dicho objetivo, se veía obstaculizado en épocas de lluvia. Con la extensión de la línea ferroviaria las mercaderías llegaron hasta la ribera norte del río Quillén para ser transbordadas a convoyes a la ribera sur y seguir a destino. No obstante los transbordos sucesivos, gracias al ferrocarril que actuó como factor dinamizador, se obtuvo un considerable ahorro de tiempo y una fuerte economía sobre el transporte por tierra, especialmente en el período de lluvias. De esta forma Temuco comenzaba a incrementar su carácter de centro receptor y redistribuidor de la producción y también de las mercaderías que provenían del norte. Aumentó con ello también la llegada de una gran variedad de personas con distintos oficios que le dieron un carácter más animado a la vida comercial e industrial de Temuco.

El día de año nuevo de 1883, autoridades civiles y militares y gran cantidad de gente, vieron llegar el primer tren a la ciudad de Temuco. Si bien es cierto, los rieles llegan a Temuco en ese año, la línea férrea está lejos de estar terminada. La línea Victoria-Temuco está terminada en su obra gruesa, pero quedan por afinar aún muchos detalles.

En el año 1895 la línea Victoria-Lautaro-Temuco entra al dominio de los Ferrocarriles del Estado. Se necesitaron diez años para construir esta línea que tuvo un

costo cinco o seis veces superior al presupuesto primitivo.

La llegada del ferrocarril generó la construcción de una obra de gran envergadura en la ciudad de Temuco, la Maestranza, obra ejecutada por el Ingeniero belga Gustave Verniory. En dicha Maestranza se elaboraron los materiales que se requerían para las faenas ferroviarias que se llevaban a cabo para la continuación de la red ferroviaria hacia el sur, generando una nueva fuente de trabajo que va a estimular el crecimiento de la ciudad. Por otra parte, la ciudad de Temuco quedó unida directamente con el centro del país. Con la posterior extensión de la línea hasta Pitrufquén y una vez que se dejan sentir los efectos favorables para el crecimiento de la ciudad, muchos colonos de centros más retirados comenzaron a trasladarse a los centros de mayores expectativas como Victoria, Lautaro y Temuco, siendo éste el centro que ofrecía mejores perspectivas, que hacían prever un crecimiento rápido en el ámbito comercial e industrial. Es por esta razón que muchos colonos vendieron sus parcelas e invirtieron el producto de estas ventas en la compra de una propiedad en la ciudad.

Podemos decir que el rápido crecimiento de la ciudad de Temuco, se vio fuertemente favorecido por el incremento de la población extranjera, que introdujo en la ciudad nuevos oficios, profesionales y numerosas industrias. Otro efecto positivo que trajo a la ciudad la llegada del ferrocarril, fue el aumento sostenido de la demanda de servicios, particularmente hoteles, por el creciente flujo de población que llegaba a la ciudad. Adquirieron importancia los salones de juego y espectáculos, convirtiendo a Temuco en el centro de la vida social de la región.

En síntesis el carácter de punta de riel que tuvo Temuco hasta el año 1898, le otorgó bases sólidas para que experimentara en pocos años un rápido crecimiento que le convirtió de núcleo fundacional en centro de acumulación primitiva, con amplias ventajas comparativas en el Ambito de la Araucanía.

Metropolización y satelización en la Araucanía.

Las siguientes etapas del análisis es determinar, por la vía de algunos parámetros, si esta situación central de Temuco, su carácter de metrópolis, ha generado una situación de satelización, de periferia en la región.

La población es el primero de los parámetros considerados para demostrar que Temuco sigue manteniendo el carácter de centro principal de la región que alcanzó gracias a sus ventajas primitivas.

La IX Región de la Araucanía, tiene una población total de 698.242 habitantes en 1982, en treinta comunas; de los cuales el 72,7% se encuentra en la provincia de Cautín y el 27.3% en la provincia de Malleco.

La comuna más importante es Temuco concentrando un 27,2 del total regional. Esta importancia queda de manifiesto al comparar la comuna de Temuco con la segunda comuna de importancia poblacional dentro de la región, Angol, la que tiene sólo un 5.7% de la población regional. Las tres comunas que siguen en población son: Imperial, Villarrica y Victoria, con porcentaje de participación considerablemente inferiores. En el mismo orden, concurren con un 4,9%; 4,7% y 4,5% del total de la región.

Considerando la población de los centros urbanos con más de 500 habitantes, la región tiene un total de 57 centros en esta categoría que presentan un total de 392.362 habitantes (1982). Hemos considerado solamente los centros urbanos que tienen función político-administrativa, es decir, las cabeceras de comuna (30 en total), entre los años 1940-1982.

Obviando detallar los datos, podemos decir que Temuco es el centro más importante con porcentajes muy superiores a los del segundo centro (Angol) y obviamente, a los de los demás. Es posible suponer que Temuco, gracias a las ventajas primitivas creció rápidamente en población teniendo más de 15.000 habitantes a sólo catorce años de su fundación (muchos más que los centros de anterior fundación, como Angol, por ejemplo).

Analizando el crecimiento de los centros urbanos con función político-administrativa durante el período 1940-1982, los cinco porcentajes más altos corresponden, en el mismo orden a Los Sauces con un 460%; Villarrica un 280%; Temuco

un 259%; Lonquimay 235% y Pucón con 221%. Como es natural es necesario considerar estas cifras en el contexto específico de los centros que las experimentaron. En centros urbanos como Los Sauces que aparecen con el más alto incremento porcentual, éste se debe a situaciones coyunturales como lo fue el incremento de la actividad forestal en la década del 50. Lo mismo ocurre con Lonquimay, que incluso experimenta una disminución del orden del 35% en la década del 60.

Temuco constituye, comparativamente, el centro más importante y a la vez el de crecimiento sostenido. Es posible suponer la existencia de un flujo migratorio desde los centros urbanos menores hacia Temuco.

Un tercer análisis de la población y su eventual incidencia para establecer áreas centrales y periféricas, es la división de la Región en unidades ambientales. Se estiman tres unidades ambientales: Cordillera de los Andes; Cordillera de la Costa y Depresión Intermedia. La primera comprende cuatro comunas que en conjunto representan 33.946 habitantes que equivalen al 4,9% de la población total regional. La comuna más importante dentro de esta unidad es Pucón con un 37% de la población total de la unidad. La Cordillera de la Costa como unidad ambiental concentra el 20% de la población regional. Dentro de la unidad la comuna más importante es Imperial. La unidad Depresión Intermedia, la más importante concentra el 74% del total poblacional de la región, siendo Temuco por supuesto, el núcleo urbano más importante.

Se puede resumir estos datos diciendo que Temuco mantiene muy nítidamente el liderazgo, tanto como comuna, que como cabecera comunal. Por otra parte, ha mantenido su primer rango en forma invariable desde 1940 y se presume que lo seguirá manteniendo.

Siendo la población uno de los parámetros indispensables, la próxima tarea, difícil a nuestro juicio, es la elección de otros parámetros que pudieran indicar satelización. Es un problema eminentemente conceptual. Los parámetros clásicos que indican crecimiento, a nuestro modo de ver, no agotan el problema. Nos inclinamos más bien por parámetros del orden de los que analiza Larivière (9): mortalidad infantil, esperanza de vida y alfabetismo. Aquí es necesario relacionar, cuidadosamente, tres problemas que surgen al mismo tiempo: satelización, subdesarrollo y calidad de vida.

Nuestra hipótesis es que constituyen un solo problema en países subdesarrollados. Lo importante, se insiste, es la elección de los parámetros. Nos pronunciamos sobre los parámetros socio-económicos y en aquellos como los indicados más arriba, que son multiplicadores, en la medida que afectan a muchos otros aspectos del desarrollo socio-económico.

Nosotros hemos empezado por analizar los parámetros SALUD y EDUCACIÓN, para la IX Región. Entendemos estos parámetros como procesos, en el marco de desarrollo de un espacio. Así el problema educacional no se resuelve con el dato del número de escuelas, sino más bien por la idea de "oportunidades educativas", que sugieren la idea de continuidad. Igual cosa ocurre con la salud, que arroja por ejemplo, un alto índice de postas en sectores rurales, en circunstancias que en términos globales la salud tiene un alto grado de deterioro que se advierte en indicadores de mortalidad infantil muy por encima de Temuco. Lo mismo ocurre con la relación habitantes por Médicos, donde una comuna costera, Teodoro Schmidt, tiene 11.949 habitantes por Médico frente a 1.465 que tiene Temuco.

En conclusión, nuestra preocupación por el problema regional se expresa, en términos de investigación, en una definición de marcos teóricos para atacar el problema en su globalidad, lo que implica ir más allá del espacio específico de la región y más allá del momento contingente. En tal sentido, los modelos de Myrdal y Gunder Frank, tienen validez como lo expresamos en la primera parte del artículo. De otra parte, es necesario elegir ciertos parámetros fundamentales que estén en consonancia con los modelos y que tenga, obviamente, relevancia a nivel regional. Tal es el caso de los aspectos demográficos que como hemos dicho son básicos y otros parámetros de significación económico-social como son la Educación y la Salud. En un análisis primario,

(9) LARIVIERE J. P. "Un indice de qualité de la vie pour les différents pays du monde". Norois -oct-déc-1979.

estos medidores confirman la tendencia histórica del alto grado de centralidad de Temuco; en una próxima etapa de análisis se intentará determinar cual es la tendencia futura por la vía del análisis de los flujos de todo orden (efectos "spread" y "backwash" en el lenguaje myrdaliano).

RESUMEN

Uno de los problemas más importantes en los espacios de los países subdesarrollados, es el de los desequilibrios que se producen en el crecimiento y que se expresan en un centro de gran dinámica de crecimiento y una periferia deprimida y subdesarrollada. Esta situación, según algunos autores, entre ellos Myrdal, es histórica y se produce a partir de la fundación misma de las ciudades.

El análisis de las tendencias, medidas en flujos de mano de obra, excedente económico, etc. indica que esta situación tiende a consolidarse e incluso a agravarse con el tiempo, si no se corrige drásticamente.

En el caso de la Novena Región de la Araucanía, esta situación se advierte claramente, con un centro importante que es Temuco y una periferia que es prácticamente, toda la región. Nuestro análisis pretende dar un marco teórico, para estudiar esta situación a nivel regional y luego sugerir algunos parámetros válidos, para tratar de conocer la tendencia del fenómeno.

EL PROBLEMA DEL HOMBRE, UN CONCEPTO ESENCIAL EN LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION

Rubén Leal Riquelme*

Considerar la Educación como un proceso eminentemente práctico conlleva ciertos pasos y metas a lograr, por lo que es necesario una planificación con respecto al "camino y la meta" donde queremos llegar. Pero el problema se torna más complejo aún cuando se refiere a la participación, formación y desarrollo de seres humanos, puesto que surgen interrogantes como ¿Por qué seguir ese camino?, ¿Por qué plantearse esos objetivos y no otros?, ¿Por qué los individuos deben ser formados de acuerdo a tales o cuales valores?, ¿Cuál es el fundamento de este proceso esencialmente práctico?, etc. Así, vemos que cada una y todas estas interrogantes presionan para la realización de una etapa contemplativa, analítica, de planificación y discusión; la que permite sistematizar ciertas bases teóricas perfectamente compatibles (o no) con la realidad humana, intelectual, ecológica, económica y social en general, donde se desea implementar una acción educativa.

Sin embargo, la teoría filosófica que se estructure, a partir de ciertas bases sociales y materiales reales, no es el punto culminante de la Educación, en el sentido que tal sustento constituye un postulado que debe ser puesto en acción mediante toda una compleja y acabada etapa eminentemente práctica. Esta debe ser motivo de permanentes críticas y de sistemáticos análisis por los miembros de la sociedad en que se está desarrollando la acción, y en especial, por quienes conducen el proceso educativo.

Ahora bien, como en ambas etapas del proceso existe una participación del hombre, tanto de planificación y estructuración como de formación y desarrollo, es menester que, los fines que se plantean deban desembocar en un "tipo de hombre" que la sociedad requiere, para su evolución y para el desarrollo científico, técnico y económico. No obstante, estos logros no son productos de la casualidad, ni de la suerte de los acontecimientos, sino de una concepción de hombre determinada, la que debe estar concebida en un sentido pleno y no parcializado, ya que esto implicaría el germen de la autodestrucción social.

El hombre como objeto de la Educación.

Parece imposible hablar de la Educación sin referirse previamente al ente humano, creador y actor de este proceso. De manera que, antes de referirnos al problema educativo, es necesario dar una definición antropológica, la que debe estar sustentada en una concepción "real" del hombre.

El hombre constituye una unidad, una especie de fuerzas concurrentes en donde lo espiritual o intelectual y lo biológico o somático se funden para conformar un ser con capacidades, que es posible desarrollar en una perspectiva plena. Esta unidad "equilibrada", en el sentido que ninguna capacidad actúa en forma aislada, es la que enfrenta al mundo.

Así, tenemos que los enfoques parcializados del hombre no son capaces de captarlo o definirlo en su plenitud. Estos deben ser desplazados por definiciones que lo vean como un ser plenamente existencial, por lo tanto como una totalidad. Una definición plena, que considere las características de un ser social que sufre y goza, que posee limitantes y capacidades que apuntan a su desarrollo individual deben ser los elementos que permitan conceptualizar al individuo. Es decir, las características sociales de los seres individuales nos llevarán a una concepción general del hombre.

Este individuo que habita en una sociedad y por tanto es partícipe del proceso educativo, debe tener cabida en la estructuración educacional y en la constante crítica de ésta, en un sentido de perfectibilidad educativa. Así, tenemos que, la Educación no

* Profesor de Filosofía, Departamento de Humanidades

será ni más ni menos que el producto de un consenso ciudadano, tanto en la etapa teórica como en el desarrollo y perfeccionamiento de ella.

Desde un punto de vista histórico han existido diferentes tipos de sistemas educativos, los que necesariamente se encuentran asentados también en diferentes concepciones filosóficas y que obedecen a las situaciones sociales de cada momento. No obstante, todos los sistemas educativos se pueden concebir y entender gracias a un tronco común que es la palabra Educación, cuya definición depende en gran medida de un conjunto de previas convicciones filosóficas acerca del modo de ser de la naturaleza humana y de la sociedad. Sin duda, el concepto de Educación se introduce para indicar algo y esto se nos aclara desde una perspectiva etimológica.

Son dos los verbos latinos que pretenden ser los padres lingüísticos de este concepto. Uno se refiere a la derivación del verbo "Educare", que significa el proceso de criar, alimentar, cultivar. Este verbo a su vez procede de otro antiguo: "Exducere", compuesto de la preposición "Ex", que expresa hacia afuera y "Ducere" que equivale a conducir o llevar, es decir, un proceso de sacar o conducir desde. (1)

Así, tenemos que, etimológicamente la palabra Educación nos lleva a dos concepciones educativas:

- 1.-Una concepción educacional que conlleva la idea de nutrir, en el sentido de llevar lo de afuera hacia adentro. Se trata de incorporar información y contenidos en el Sujeto.
- 2.-Otra, opuesta, que apunta a una exteriorización, es decir, llevar lo de adentro hacia afuera, en el sentido de "sacar del educando" las capacidades que éste posee.

Ambas acepciones dan origen a sistemas pedagógicos distintos y que se han desarrollado a lo largo de la historia. Sin embargo, lo esencial de los diversos sistemas educacionales es que constituyen un proceso exclusivamente humano.

Ahora bien, para referirse al hombre es necesaria la preocupación por el hombre mismo. "Esto implica una actitud antropológica que ayuda al hombre a ser hombre; no con una visión unilateral, ni atomizante, ni cosificante, sino que intente conocer al hombre real, concreto, viviente a través de su infinita gama de necesidades y aspiraciones; al hombre tal como vive, piensa y padece". (2).

Según esto, la mutación del hombre a partir de una concepción a priori implica, necesariamente, esbozar y organizar un sistema educacional con esas limitantes. Sin embargo, el problema no termina en esta etapa; por el contrario, él se prolonga y se acentúa en el período práctico; es decir, en la implementación del sistema, y por tanto nos encontramos con la posibilidad de impedir el desarrollo integral del ser. El hombre en este caso sería visto, definido, desarrollado en forma parcializada y no como un todo, como una unidad.

El ser individual y racional es, al mismo tiempo, social y comparte características con seres irracionales, es decir, comparte características con los animales y las plantas. Al respecto, Max Scheler en su libro El puesto del hombre en el cosmos, nos dice que el psiquismo, como características de todos los seres vivos, posee cuatro grados, el impulso afectivo, el instinto, la memoria asociativa y la inteligencia. Los tres primeros grados del psiquismo son compartidos tanto por los animales como por las plantas; en cambio la inteligencia es un grado exclusivo de los animales superiores.

Junto a Max Scheler, el filósofo y fenomenólogo Edmund Husserl sostiene que la razón no constituye la especificación humana. El hombre tiene una característica que comparte con los "seres no humanos" y se refiere a la "sin razón" (3); es decir, para

1.- MANTOVANI, JUAN: Educación y plenitud humana. Buenos Aires, Edit. El Ateneo, 10a edición, 1978.

2.- LIZARRAGA FERNANDEZ DE A., LUISA MARIA: El sentido humano de la Educación. Rev. Enfoque Educacional N°1. Fac. de Educ., U. de Chile. Edit. Universitaria, 1977.

3.- RUBER, MARTIN: ¿Qué es el hombre? México. F. C. E. Colección Breviarios. 10a. edición, 1979. (ap.)

comprender al hombre es necesario verlo en su integridad, tal como es, incluyendo la "sin razón".

La distinción racional apunta a la posibilidad que tiene el hombre de enfrentarse a su medio natural, para modificarlo y usarlo en su beneficio; a la vez que esta condición racional le permite organizar su convivencia en forma más provechosa para sí, luchando por alcanzar ciertas metas que son también benefactoras de su ser. Aquí es donde se organiza en sociedad para trabajar en conjunto y alcanzar sus objetivos, que incluyen el desarrollo individual y colectivo. La racionalidad le permite darse cuenta de su condición limitada, de su incapacidad física para enfrentar el medio y de su incapacidad intelectual para desarrollar una cultura que le permita su desarrollo integral. Pero al mismo tiempo, junto con darse cuenta de sus limitaciones, se esfuerza e implementa sistemas culturales cada vez más evolucionados, o al menos en una perspectiva que pretende ser evolutiva. Por lo tanto esa característica limitada va unida a una intención ilimitada, en un plano pragmático e intelectual.

La constitución dialéctica del hombre: mente-cuerpo, razón-emoción, limitación-aspiración, no le impiden actuar como un todo, puesto que lo impulsan para que enfrente al medio como unidad.

Junto a lo anterior, tenemos que el hombre nace, se desarrolla, se realiza (o no) y muere en un contexto creado por él (cultura), de manera que crece y es perfectible de acuerdo a las metas (físicas y espirituales) y a las aspiraciones que se traza. De allí que el hombre sea un ser de valores auténticos o no, conforme a su manera de vivir. Teoría y praxis deben unificarse en la conducta humana.

Su comportamiento se produce y desarrolla en un tiempo y en un lugar específico. Esto significa que no puede vivir de la eternidad, sino que existe en la temporalidad, en el sentido que es un ser limitado que necesita dilucidar su propio destino o misterio. De ahí que aspire a lo absoluto. Pero esto no quiere decir que viva de lo absoluto, sino que es una forma de encontrar respuesta a sus problemas existenciales. Para la existencia humana el fluir en el tiempo y el estar -en el mundo adquiere su verdadero fundamento.

¿El hombre como ser racional?

La facultad distintiva del hombre constituye una capacidad extremadamente compleja que es necesario examinar.

A veces, para referirse a la razón, se propone un concepto de tipo cognoscitivo regulativo o de acción y creación. Sin embargo, si hacemos un análisis separado podemos decir que, el conocimiento científico, por ejemplo, es una aspiración, una modificación del objeto. El conocimiento tiene un carácter objetivo y teórico, mientras que el campo de la acción y la creación considera una transformación del objeto. Aquí influyen el medio, las motivaciones, los comportamientos y otros procesos humanos que no parecen ser entendidos dentro de una misma proposición: "conjunto organizado racionalmente" (4), por ejemplo.

La racionalidad es entendida como la facultad que capacita al hombre para el conocimiento de lo universal, ascendiendo hasta el "reino de las ideas", ya sea como esencia, ya como valores. Esta característica específica lo diferencia de las otras especies de la escala zoológica.

Si el hombre estuviera enmarcado en pura racionalidad ¿cómo explicar sus conductas irracionales, tanto en el orden individual como colectivo?. Son necesarios, al parecer, otros procesos.

El hombre modifica el medio, pero no lo lleva siempre al nivel de su propia dimensión. El mundo de los objetos, cada vez más perfecto, se ha apoderado de él. Esto es considerado por Martin Buber como "el rezago del hombre tras sus cosas", en el sentido que le resulta imposible dominar un mundo creado por él (cultura), que resulta más fuerte y cada vez más inalcanzable.

4.- Extracto de: Políticas educacionales del Gobierno de Chile. Principios educacionales del Gobierno de Chile. Principios rectores. 1.1. "La idea de Hombre". División Artes Gráficas. MINEDUC.

Este error y por tanto, este fracaso del "alma humana" se ha presentado sucesivamente en tres campos: (5)

1. En el campo de la técnica.
2. En el campo de la economía.
3. En el campo de la política.

Somos testigos que la técnica, la economía y la acción política subyugan la acción humana; esto afecta tanto en la vida familiar como en la vida cívica.

La cibernética y la computación parecen contradictorias a la humanización y personalización del mundo. ¿Cómo puede la razón en este momento resolver serias dicotomías como la competencia y solidaridad, autonomía y dependencia, amor y odio?. No sólo tensiones epistemológicas están en juego en la historia del hombre, sino sus tensiones instintivas, propias de la naturaleza humana: Todo nuestro mundo afectivo, emotivo, socio-cultural e histórico.

La inteligencia y la racionalidad no pueden atribuirse la exclusiva representación del hombre, puesto que hay otras cualidades en lo humano que no se pueden omitir: el sentimiento y lo moral, por ejemplo. Así, tenemos que la Educación debe permitir que el hombre reencuentre su imagen integral.

Don Miguel da Costa Leiva en "Encuentro Educación Hoy" (Valdivia, Julio de 1979), nos dice: "Estamos acostumbrados a pensar que, para comprender al hombre, es necesario sólo ligarlo al mundo de las ideas inteligibles, accesibles a la razón. El hombre se convertiría en razón.

Sin embargo, esta comprensión debe incluir al hombre en su dimensión real, corporal, social, física, ética y estética. Esta complejidad es lo que precisamente hace rico al fenómeno humano. Pero esta complejidad debe vaciarse finalmente en una comprensión total del hombre, única forma de entenderlo adecuadamente".

RESUMEN:

Todos los sistemas Educativos y sus procesos prácticos se encuentran organizados y se desarrollan a partir de concepciones filosóficas, lo que implica esencialmente una visión de hombre, una especificación de fines educativos y ciertos sustentos axiológicos, que constituyen las aspiraciones culturales de una sociedad. Sin embargo, no todos los sistemas y procesos se sustentan en concepciones plenas; problema teórico que no sólo impide una formación integral de los educandos, sino que además, conlleva lo que podríamos llamar el germen de la autodestrucción social.

Estas proposiciones nos muestran la necesidad y la conveniencia social que los sistemas Educativos se originen a propósito de Filosofías Educativas y Antropológicas plenas y, especialmente, vean al hombre como una "unidad que enfrenta al mundo".

BIBLIOGRAFIA:

- 1.- BUBER, MARTIN: ¿Qué es el hombre? México. F. C. E. Colección Breviarios. 10a. edic., 1979.
- 2.- LIZARRAGA F., LUISA: El sentido humano de la Educación. Rev. Enfoque Educativo, Nº1. Fac. de Educ., U. de Chile. Edit. Universitaria, 1977.
- 3.- MANTOVANI, JUAN: Educación y plenitud humana. Bs. Aires, Edit. El Ateneo, 10a. edic., 1978.
- 4.- MILLOT, ALBERT: Las grandes tendencias de la Pedagogía Contemporánea. México. Edit. Hispanoamericana, 1968.
- 5.- MINISTERIO DE EDUCACION: Políticas Educativas del Gobierno de Chile. Principios Educativos del Gobierno de Chile. 1. Principios rectores.. 1.1. "La Idea de Hombre". Impreso División Artes Gráficas. MINEDUC, 1976.
- 6.- SCHELER, MAX: El puesto del hombre en el cosmos. Bs. Aires, Edit. Losada S. A., 6a. edic., 1967.

5.- No comento cada uno de estos "campos" debido al carácter del trabajo.

FERNANDO EL CATOLICO Y LOS IDEALES POLITICOS EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XVII EN BALTASAR GRACIAN

José Manuel Peña Peña*

INTRODUCCION

La obra política de Gracián (1) se debe analizar desde la perspectiva de la situación española del siglo XVII, donde los repetidos fracasos militares colocaban el imperio en un proceso de desintegración; su comercio con las Indias había decaído en forma ostensible y los derroches de la monarquía agravaban esa situación.

En el propio territorio español se puede apreciar el surgimiento de un estado de anarquía, que se manifiesta en hechos como la rebelión de Cataluña, acontecimiento que permite apreciar que el porvenir de la monarquía española se encontraba envuelto en los más trágicos presagios. Por ello Gracián siente la nostalgia de Fernando el Católico, que sería capaz de salvar a España, y se deleita el olvidar las inquietudes presentes evocando la memoria del gran rey. Problemática que se trata desarrollar en el presente trabajo, tomando como base de nuestro estudio su obra "El Político don Fernando el Católico".

FERNANDO EL CATOLICO EN LA OBRA DE GRACIAN

Gracián escribió movido por el deseo de defender y glorificar la política española duramente atacada por la crítica francesa, la cual la presentaba como ambiciosa y expansionista, basada únicamente en los intereses de Estado.

La teoría antiespañola partía de varios supuestos: la persecución de los protestantes, el manejo de la intriga, la política de irreligiosidad, la política de la incultura, porque representaba la mera fuerza y no el derecho ni la razón, la avaricia, la deslealtad y la cobardía. Todas estas cualidades negativas se personificaban en Fernando el Católico.

En el propósito de Gracián "El Político" no es un tratado general, sino el retrato y estudio de un personaje histórico, que es el rey Don Fernando. El escritor pretende fundir el estudio histórico y el juicio sobre el monarca más grande y hábil, orientado no sólo hacia el pasado sino al presente y al futuro de la monarquía de su país. Escribe Gracián su libro en el momento en que la revolución de Cataluña había comenzado y el porvenir de la monarquía española se presentaba envuelto en los más trágicos presagios.

Para el autor, Fernando el Católico aparece como el héroe inconfundible, esto es como el hombre completo, superior y casi dios que cumplió la misión de fundar la gran monarquía española. Este propósito español y patriótico, lo llevó a ponderar a un "político", y hacer de él el restaurador del pensamiento político español; por ello escribió: "Fundó Fernando el Católico la mayor monarquía hasta hoy en religión, gobierno, valor, estados y riquezas; luego fue el mayor rey hasta hoy" (1).

Demostrar que la religión, la sabiduría, el valor, la nobleza y la riqueza son virtudes exclusivas y eternas del español, es lo que intenta probar el autor a través de todo tipo de argumentos históricos y teológicos.

En contraposición a Maquiavelo, el alma de Gracián estaba empapada de espíritu cristiano y no podía concebir la astucia como ideal político, ni la fuerza y el poderío

* Profesor de Historia. Departamento de Humanidades

1) Escritor Español, de la Compañía de Jesús, nacido el 8 de enero de 1601 y muerto en diciembre de 1658.

(1) GRACIAN, B. "El Político don Fernando el Católico" Página 5.

como ideal del heroísmo. "El político" de Gracián no sólo es grande cuando domina, sino cuando sufre con paciencia y siempre están moderadas sus ansias de superación por la ley suprema de Dios. Por ello presenta a Fernando el Católico como fundador único, auténtico e indiscutible de la gran monarquía española.

Gracián intenta probar la superioridad de España, sobre otros estados católicos, protestantes e íntiles. Por ello el rey de España será siempre defensor de la fe, invicto general de los ejércitos católicos, el mayor caudillo de la cristiandad, cumplidor de sus promesas, perenne conservador de las amistades y fiel cumplidor de la justicia, y será capaz de vencer al infiel musulmán y al engañado calvinista, devolviéndole a la verdadera y única fe.

El autor presenta a Fernando, como gobernante perfecto, en quien concurren todas las excelencias religión, fortaleza, justicia, prudencia y templanza y éstos se multiplican hasta convertirlas en las cincuenta cualidades políticas del aragonés, las cuales permitieron a Fernando, ser el organizador de la unidad española, en lucha permanente con una cultura diferente, la islámica, y vencida ésta, realizar una política de grandes empresas para lanzar la energía española a los cuatro vientos, para crear un gran imperio.

Como forma de reafirmar estos planteamientos, nos presenta a Fernando el Católico como sujeto de reputación histórica excelsa, superior a los restantes monarcas y digno de gloria y de fama, pues su política estuvo fundada en los siguientes preceptos: el valor, la justicia, la religión, el gobierno y la riqueza.

Podemos decir que Gracián utiliza la inducción histórica en la especulación y doctrinarismo político. Todas las ideas que se exponen, que se desarrollan y que se concluyen en la obra que analizamos trae dicha trayectoria. Su cultura histórica fue inmensa como lo demuestran los múltiples ejemplos traídos a colación por él. Para reforzar dichos ejemplos utiliza el biografismo político, la sublimación de los personajes biografiados, para exaltar al monarca aragonés, pues para él, la historia política es la historia de los políticos, y a través de la biografía política da a conocer sus teorías. Pero distingue lo épico de lo histórico. Lo épico es la biografía de un gran político que hacen sus coterráneos. Lo histórico lo constituyen los hechos susceptibles de ser reconocidos objetivamente. Por ello la objetividad histórica la centra en los hechos mismos.

La enseñanza política que en cada uno de estos ejemplos persigue Gracián, hace que los mismos sean positivos o negativos, esto es que unos personajes históricos sirvan para fundamentar una apreciación política de perfección propia de Fernando, como es el caso de su comportamiento moral plenamente coincidente con las enseñanzas de la iglesia, mientras que los ejemplos negativos de otros personajes sirven de base para apreciar la diferencia en la política del gran rey.

El juego que hace de la historia, todas sus referencias, ponen de manifiesto su cultura histórica, para comparar, valorar y resaltar lógica y dialécticamente entre muchos la figura de Fernando el Católico.

El rey católico aparece elogiado de un modo genérico en sus cualidades y condiciones, sin entrar en el análisis minucioso de su actuación política, ni de los recursos de que se valía para sus triunfos.

A manera de dogma que no necesita demostración, Gracián trata la esencia única que como político, tuvo Fernando el Católico. Para crear el mayor reinado, basado en los conceptos políticos de religión, gobierno, valor, estados y riquezas. Pero la monarquía de Fernando fue grande porque estuvo fundada en perfección, combinando las virtudes teologales con los conceptos de dignidad y de responsabilidad política "para ser el primero de los reyes ha de ser el máximo de los reyes" (2).

Gracián indica el nacimiento y el esfuerzo como las dos posibilidades de la trascendencia, la segunda es activa, pues perdura en la obra política misma. El premio de las obras y la gloria de éstas no radica en sus comienzos propios, sino en su duración y fin, y una y otra son frutos de la entereza y de la insistencia política, por ello nos dice "Con el valor se consiguen las coronas y con la presencia se establecen" (3).

(2) GRACIÁN, B. Obra citada (1); página 10

(3) GRACIÁN, B. Obra citada (1); página 13

El autor diferencia la formación de un reino, homogéneo como el de Francia y la dificultad de componer un Imperio Universal, para lo cual es necesario un rey que posea las mejores prendas de todos los fundadores de monarquía. "El claro sol que entre todos brilla es el Católico Fernando, en quien depositaron la naturaleza prendas, la fortuna favores y la fama aplausos" (4).

Expresa la modestia de su origen que como los santos y los héroes hizo más rico a Fernando el Católico, pero esta insignificancia en su nacimiento no impide su notoriedad futura. "Nació y crióse, no en el ocio ni entre las delicias del rey Don Juan, su padre, sino en medio de sus mayores aprietos" (5).

La práctica política temprana, de la autorización paterna para el ejercicio del gobierno en príncipe precoz y de la necesidad del aprendizaje político, el lograrlo por el propio esfuerzo en Fernando el Católico, le permitió desarrollar su experiencia, fuerza propia, activa y creadora que conforma al perfecto gobernante.

Entregó Fernando la juventud a la milicia y la senectud a la política.

La capacidad del rey es para Gracián don divino que aumenta con el trabajo y se perfecciona con la experiencia; por ello no se forma a los príncipes, sino que se nace con la virtud, la capacidad crea personas; la incapacidad monstruos.

La política de empresa debe estar guiada por su carácter religioso y está movida por el amor a la ocupación, incompatible con el ocio, por ello los verdaderos monarcas se ocupan personalmente de las grandes empresas, especialmente las de conquista, que adquieren las características de simultaneidad. "En comenzando un príncipe a cebarse en las proezas no se halla sin nueva ocupación heroica" (6). Pero ello no involucra que el rey deba exponerse, pues su oficio es mandar y no ejecutar, pues no existe monarquía sin corte, y ello permite la delegación política, el buen monarca sabrá elegir a sus ministros por su capacidad.

En Gracián el don de la gracia, de la elección divina en los fundadores de imperios y monarquías, se estima como base única para que la felicidad, el bienestar y la perduración políticas se logren y se consuman.

En el valor que puede mantenerse con entereza política quiso Gracián la forma primera y más humana de fundación de los imperios y monarquías. "Con el valor se consiguen las coronas y con la presencia se establecen" (7). El premio de las obras y la gloria de éstas no radica en sus comienzos propios, sino en su duración y fin y una y otra son frutos de la entereza y de una política permanente.

La modestia de origen y la humildad de nacimiento, corresponden a la santidad y al heroísmo, considerada como las grandes marcas de la riqueza humana, por ello, Fernando el Católico fue el fundador predestinado de la gran monarquía española. "Fue Fernando de la heroica prosapia de los reyes de Aragón, que fue siempre fecunda madre de los héroes" (8).

Se encuentra en él una imagen mística del sacramento del matrimonio, para la realización de grandes hazañas, es importante la visión y capacidad de la esposa.

El autor pondera la habilidad de Fernando el Católico, por la esposa que supo elegir en Isabel de Castilla, la cual le ayuda a ser príncipe consumado de valor y felicidad.

Presenta la doctrina política, de las diferencias entre las primeras y últimas series de monarcas, tomando como ejemplo a Roma, apoyando sus planteamientos en razones físicas y humanas, semejantes a la juventud y vejez. "La juventud lozana y vigorosa engendra hijos robustos y esforzados; pero la vejez destituida de sus antiguas

(4) GRACIAN, B. Obra citada (1); página 18

(5) GRACIAN, B. Obra citada (1); página 25

(6) GRACIAN, B. Obra citada (1); página 30

(7) GRACIAN, B. Obra citada (1); página 33

(8) GRACIAN, B. Obra citada (1); página 38

fuerzas, falta calor nativo y cercado de achaques produce hijos débiles y flacos". (9)

Al mismo tiempo acepta la ley de la fortuna, que permite el desarrollo de los reinos e imperios, ascenso, auge y caída, pero rompe el fatalismo de su tesis y se proclama providencialista, pues ella es la autora de los imperios, sólo en Aragón no se dió el envilecimiento de los reyes. La perfección del príncipe, sólo se logra dentro de la religión católica, ella entrega los principios éticos que permiten la sublimación de las perfecciones reales.

Reconoce que Fernando el Católico, fue el monarca más político de su tiempo y que vivió "la época de los reyes políticos" (10). Pero ello no indica un carácter malicioso, sino la prudencia en el actuar; segura, honesta, católica y próspera fue la política del monarca aragonés.

Gracián, a través de ejemplos nos da a conocer que los desaciertos de los gobernantes los conduce a la tiranía, con lo cual la existencia de los mismos en el poder, lo considera un estorbo, pues otros más frecuentes deben ocupar el trono. En España esta doctrina se dió sólo en los jesuitas, pero Gracián la limita, pues la monarquía española siempre será fecunda contra los fuertes y los perversos.

Fernando el Católico infundió a la monarquía española por él creada, una serie de valores: limpia por su religión, fuerte por su valor, abundante por su riqueza, completa por su sabiduría y feliz por su gobierno, pero el primero sólo la funda mientras que sus sucesores la perfeccionan, todos ellos en el mismo empeño de engrandecerla.

CONCLUSIONES:

- Gracián expone que la política debe estar guiada por los principios morales y éticos de la Iglesia Católica y no por la razón de estado.
- La elección divina en los fundadores de imperios y monarquías, es requisito esencial, pues el gobierno descansa en la calidad moral de los gobernantes.
- La política no goza de autonomía, está subordinada a los fines morales, con ello se demuestra la influencia de Santo Tomás de Aquino y el desprecio por los principios de Maquiavelo.
- Dios ha elegido al pueblo español como el defensor de la fe y por ellos sus monarcas y en especial su fundador gozan de cualidades superiores.
- Fernando el Católico es el héroe, el hombre completo y superior, cuyas cualidades son heredadas por sus sucesores y el propio pueblo español. Ellas se aprecian en el aragonés, en su lucha titánica por la unidad de España, derrotando a los musulmanes, y por el restablecimiento de la Inquisición, para hacerla heredera de los méritos dados por Dios.

BIBLIOGRAFIA

GRACIAN, BALTASAR: El político Don Fernando el Católico. Obras Completas. Tomo I, Bs. As. Editorial Poblet. 1943. Primera edición publicada en 1640, por don Vicencio Juan de Lastanosa

(9) GRACIAN, B. Obra citada (1); página 45

(10) GRACIAN, B. Obra citada (1); página 55

ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LA INTEGRACION DE PARAGUAY A LA ECONOMIA COLONIAL. (*).

Jorge Pinto Rodríguez **

INTRODUCCION.

Sin considerar las características de espacio fronterizo que tuvo, y que parece seguir teniendo Paraguay, y sin considerar tampoco las actividades de los jesuitas, tema que excede con largueza las posibilidades que ofrece un artículo o un comentario general, la historia económica de Paraguay durante el período colonial, presenta tres aspectos de interés, ciertamente atractivos para cualesquier investigador.

El primero tiene relación con lo que podríamos denominar el surgimiento de una economía complementaria que, cumpliendo una función diferente a la concebida inicialmente, termina convertida en uno de los tantos soportes de la economía minera que gira en torno al eje localizado en el Alto Perú, al cual Paraguay se integra junto con las demás regiones que contribuyen a sostener ese polo económico. En otras palabras, se trata de examinar los cambios operados en un espacio regional que asumió, finalmente, una función bastante diferente a la planeada inicialmente, cuando las expediciones exploradoras recién empezaban a recorrer el territorio, teniendo en cuenta que tales cambios se hicieron, sin embargo, para mantener las mismas bases económicas que alentaron la conquista: la producción de metales preciosos.

El segundo foco de interés tiene que ver con la trama urdida en el interior de los espacios regionales, a partir del impacto que provoca el polo minero. Es la integración de que habla Assadourian (1982) o las articulaciones económicas en torno a la empresa colonial, que resumieron Ciro Cardoso y Héctor Pérez Brignoli (1979). Fueron articulaciones que dieron origen a estructuras internas de una lógica propia que no se reduce exclusivamente a su vinculación con la metrópoli, aunque estas estructuras hayan resultado de la necesidad de constituir un sistema productivo destinado a abastecer al mercado europeo de metales preciosos y productos tropicales. En el fondo, se trata del problema relacionado con el mercado interior y la economía colonial que en estos últimos años ha venido estudiando, para el caso paraguayo, Juan Carlos Garavaglia (1978, 1983).

Finalmente, el examen de la economía paraguaya permite conocer la pugna de intereses que surge, tal como en otras partes del continente, en torno a uno de los mecanismos que permite la integración del espacio; vale decir, las vías y medios de comunicación, con la diferencia, tal vez, de que en el caso de Paraguay se trata de una pugna que comprometía a dos centros redistribuidores, Santa Fe y Buenos Aires, cuya evolución, sobre todo en el caso del primero, estuvo íntimamente ligada a la potencialidad del Alto Perú como mercado interior del Paraguay. No sin razón algunos autores han señalado que la crisis de Potosí terminó por "atlantizar" a Tucumán, Cuyo, Paraguay y al Río de la Plata, convirtiendo a Buenos Aires en un polo de arrastre que perjudicaría enormemente a Santa Fe, haciéndole perder la calidad de puerto preciso de Asunción, mantenido algo más de un siglo. Es, sin duda, un elemento que se inserta en la trama señalada en el párrafo anterior, pero que bien merece tratarse con cierta autonomía, por su proyección en el comportamiento de los micro espacios regionales

(*) En ningún caso habría podido elaborar este trabajo sin la colaboración del señor Aníbal Solís, funcionario del Archivo Nacional de Asunción, y del profesor Dr. Juan Bautista Rivarola Paoli. El señor Solís me orientó en la consulta de fuentes en el Archivo de Asunción y el profesor Rivarola tuvo la gentileza de proporcionarme excelentes derroteros en una historia muy desconocida para mí y sobre la cual él es uno de los mejores especialistas de su país. Por último, Sergio Villalobos y María T. Cobos sugirieron correcciones de estilo y de contenido que espero haber aprovechado adecuadamente. Es obvio que a ninguno de los cuatro cabe responsabilidad alguna por los errores que pudiera haber cometido en esta ocasión.

(**) Doctor en Filosofía (Ph. D.). Dpto. de Humanidades

que surgieron al interior del gran espacio integrado por la minería altooperuana.

Tales son, en términos generales, las cuestiones que me propongo comentar en este artículo, cuya intención inicial, probablemente no superada, se limitaba a reseñar el excelente libro de Garavaglia, **Mercado Interno y Economía Colonial**, aparecido en 1983, pero de poca difusión en Chile. El escaso conocimiento que tengo de la historia de Paraguay y la imposibilidad de consultar un cuerpo documental más amplio, me impedían pensar en otra cosa. No obstante, mi deseo de extenderme en algunas consideraciones sobre los espacios interiores, me ha hecho creer que era posible intentar algo más que un breve comentario al trabajo de Garavaglia. Prevengo al lector que yo mismo dudo haberlo logrado.

I.- LOS CAMBIOS OCURRIDOS EN EL PARAGUAY. DE VIA DE ACCESO Y SALIDA DE LOS METALES PRECIOSOS A LA ECONOMIA YERBATERA.

Los primeros exploradores que se aventuraron en los territorios que hoy constituyen Paraguay, escucharon de los indígenas atractivos relatos de riquezas mineras existentes en el interior del continente que empezaban a recorrer. Atraídos por la fama de los incas, los propios guaraníes habían emigrado desde el siglo XV hacia el Ta-wantinsuyu, donde tomaron las noticias que después transmitieron a los españoles (Quevedo 1984: 176).

Esta fue la historia y también la ambición que orientó los pasos de los navegantes de Juan Díaz de Solís, en 1524; de Sebastián Caboto, en 1528; de Juan de Ayolas y Domingo Martínez de Irala, en la década siguiente; y de Alvar Núñez Cabeza de Vaca en 1543 (Sánchez Quell 1964: 31-60).

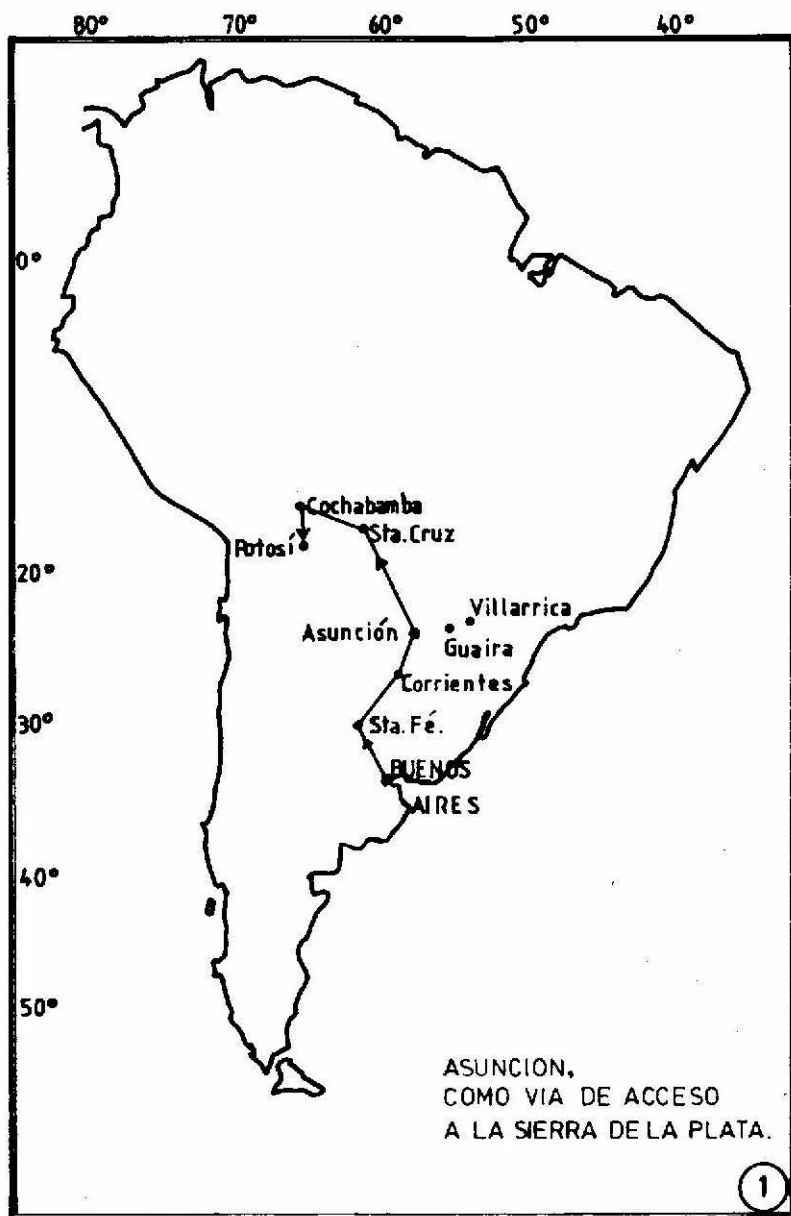
Ulrico Schmidl, soldado alemán que vino en la empresa de don Pedro de Mendoza, y compañero de Ayolas en sus correrías por el río Paraguay, dejó testimonios de esto.

"Así nuestro capitán general -escribió en su Derrotero, refiriéndose a Juan de Ayolas- hizo preguntar a los Payaguás si ellos sabían de una nación que se llama Carcarás; entonces el principal Payaguá dió una respuesta de oídas que los Carcarás estaban lejos tierra adentro, pero que ellos no sabían de esto y que los Carcarás tenían mucho oro y plata, pero nosotros todavía no hemos visto nada. [También] declararon que esa era gente entendida como nosotros los cristianos y tenían comida; trigo turco y mandioca y maní, batatas, bocaia, mandioca-poropi, mandiotín, mandioca-pepirá y otras raíces más, carne de las ovejas indias, antes,...venados, conejos, gansos y gallinas en abundancia (Schmidl 1947: 62).

El mismo Cabeza de Vaca lo confirmaría, al dar cuenta de las cosas que preguntó a los guaraníes antes de aventurarse por el Chaco, en una empresa que terminó, como todas las anteriores, en el más completo fracaso (Cabeza de Vaca 1960).

La creencia de que por esta vía se podía llegar a los yacimientos auríferos y argentíferos del interior, se concretó pronto en la fundación de Asunción (1537) y en la preferencia que asignaron los primeros conquistadores a la futura capital de Paraguay, en perjuicio de Buenos Aires, cuyo abandono se explica no sólo por la resistencia indígena, sino por lo atractiva que resultaba Asunción, supuestamente ubicada en la mejor ruta hacia los metales preciosos. Al comparar hoy ambas ciudades, resulta difícil aceptar que en los primeros años de la Conquista, Asunción, que en encanto no va en zaga a Buenos Aires, haya desplazado completamente a la capital argentina. Sin embargo, así ocurrieron las cosas.

En torno a lo mismo, Sánchez Quell afirma que en esta época Asunción operó como punto centripeto que aunó la fuerza de los conquistadores, tras el propósito de crear un puerto que comunicara el litoral con las provincias del interior (Sánchez Quell 1964:89). Más que un centro de conquista, Asunción emerge, pues, como enclave en la ruta a los metales preciosos.



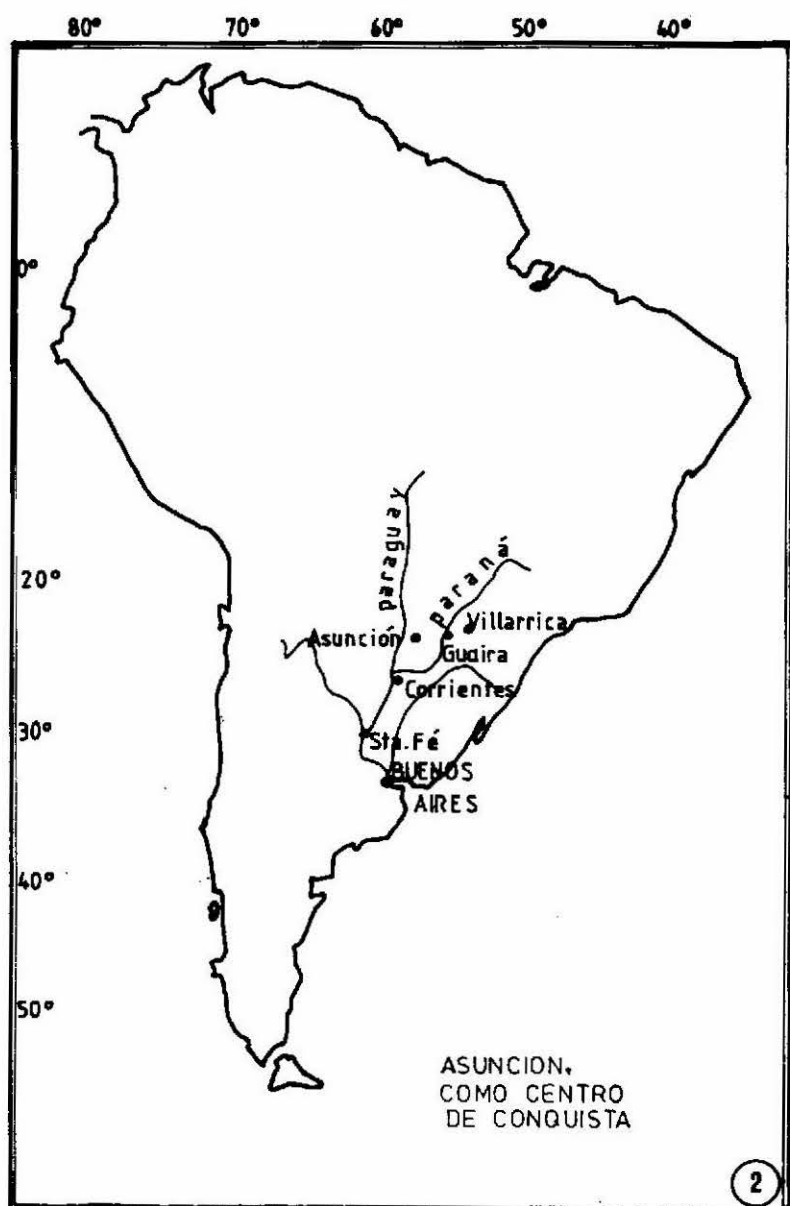
Hoy sabemos cuan difícil era cumplir esa función. Paraguay se puede comunicar con relativa facilidad con el estuario del Plata y con la costa del Atlántico a la altura de Santa Catalina; pero, venciendo sólo grandes obstáculos con los territorios que en la actualidad constituyen Bolivia. El problema radicaba no tanto en la resistencia indígena, sino en las barreras que interponía el Chaco. Por esta misma razón, la fundación de Santa Cruz de la Sierra, en pleno territorio altooperuano, no respondió a las expectativas que se habían cifrado en ella.

Sin dejar de ser el centro más importante del espacio en que se encontraba, Asunción tuvo que empezar, entonces, su repliegue hacia el este y hacia el sur. Desde la fundación de Ontiveros en 1554, hasta la de Corrientes, en 1587, pasando por la segunda fundación de Buenos Aires, en 1580, asistimos al momento en que Asunción se transforma en un verdadero centro de conquista. Abandonado el propósito de servir de conexión con el Alto Perú, se constituye en base de operaciones de un pro-

ceso que permitió la ocupación de buena parte del Paraguay y de Argentina (Morner 1968:25).

Un error de apreciación, producto del escaso conocimiento que tenían los conquistadores del territorio, hace que se altere la primitiva función que se había asignado a Asunción y a su espacio vecino. Lo interesante, en este caso, como en otros tal vez de Hispanoamérica, es que por una vía diferente y a través de una actividad económica también diferente, los vecinos de Paraguay volverían de nuevo a fijar la atención en aquella Sierra de la Plata que tanto pareció encandilar a los primeros españoles que navegaron los ríos Paraguay y Paraná.

Según el historiador Juan Bautista Rivarola, el cambio de giro en la historia paraguaya se inicia hacia 1556, durante el gobierno de Domingo Martínez de Irala, uno de los primeros en prestar la debida atención a la agricultura, sobre todo después de comprobar la escasez de metales preciosos. El mismo Rivarola agrega que en los



primeros años la producción se orientó, más bien, hacia el Río de la Plata, donde la miel, el azúcar y los granos que producía Paraguay tenían cierta demanda (Rivarola 1982: 14-15). A estos productos se agregaría más tarde otro que abriría un lugar a la producción paraguaya en el mercado americano: el vino.

El ciclo empieza a cerrarse hacia la cuarta década del siglo XVII, cuando el azúcar del Brasil y los vinos de Mendoza, desplazan a los de Paraguay, apareciendo en su reemplazo un producto que a partir de entonces se va a identificar con la historia del país: la yerba mate.

La yerba estrechó también los lazos de Paraguay con el Alto Perú, lazos que poco antes había empezado a abrir el vino. Al cabo de un siglo, su territorio terminaba convertido no en la vía de acceso a los metales, sino en el fiel productor de uno de los artículos de mayor consumo en los minerales peruanos. Por un camino muy diferente al que imaginaron los primeros conquistadores, se ligaba de este modo a la Sierra de la Plata.

La historia del Paraguay no es, en este sentido, muy diferente a la de otros lugares de América del sur. En Chile se produjo una situación bastante parecida, aunque tuvo, por cierto, rasgos particulares.

El sueño de Pedro de Valdivia fue poblar la Araucanía. La abundante población indígena y el oro que había en los alrededores de Concepción, Imperial, Villarrica y Valdivia, guiaron sus pasos, conducido por una suerte de mano divina que lo llevó por una verdadera ruta del oro (1). Atrás, sin prestarle mayor atención, había dejado la extensa llanura del Valle Central. En sus afanes por dominar a los araucanos, ¿habrá imaginado alguna vez, Valdivia, que a la vuelta de un siglo, precisamente esas tierras que despreció iban a sostener la Gobernación de Chile, produciendo los sebos, cordobanes y trigos que requerían aquellas otras tierras que también desatendió cuando decidió armar su empresa hacia Chile?

Abastecedores, pero también parasitarios de Potosí, Paraguay y Chile logran sumarse a la voluntad que justifica la expansión europea en América: la producción de metales preciosos. Sólo que lo consiguen cumpliendo una función completamente diferente a la supuesta inicialmente por los conquistadores que recorrieron sus tierras en el siglo XVI.

II.- LA TRAMA DE LA YERBA.

Penetrar en la trama de la yerba es uno de los temas más apasionantes no sólo de la historia de Paraguay, sino de la historia americana. Es una trama compleja pero bastante más clara después del análisis hecho por Juan Carlos Garavaglia en su trabajo relativo al mercado interno y la economía colonial. Sobre sus pasos pretendo volver ahora.

Antes de partir, es conveniente fijar dos puntos respecto de los cuales hoy pareciera existir acuerdo.

a) La yerba consolidó la vinculación de Paraguay al espacio alto peruano, con el cual aparece ligado en primer lugar. El conjunto, al que luego se agregarán otras regiones, constituye una estructura que posee una lógica interna, derivada de la necesidad de sostener el polo minero que justificaba la empresa colonial. Este es un plano de la realidad que no se puede desconocer y que Carlos Sempat Assadourian, Marcello Carmagnani y Juan Carlos Garavaglia, entre otros, han venido tratando en estos últimos años (2).

(1) Agradezco los comentarios que sobre este punto me ha formulado el arqueólogo Americo Gordon, quien afirma que Valdivia se movió al sur de Concepción guiado por indígenas que conocían perfectamente la ubicación de los lavaderos de oro. En su opinión, este conocimiento era producto de la influencia incásica que, según Gordon, se habría extendido hasta más al sur del Toltén.

(2) Una breve referencia a trabajos orientados en esta misma dirección en Pinto Rodríguez 1985: 65-67.

El otro plano de la misma realidad, que tampoco se puede olvidar, es el que dice relación con la vinculación del polo minero a los centros metropolitanos europeos, a los cuales, por una vía indirecta, termina vinculándose Paraguay, y más concretamente, los productores e intermediarios de la yerba. Este último plano, considerado también por los autores mencionados, es vital para entender la realidad de aquellas regiones, como Paraguay, envueltas en una compleja red de relaciones que van más allá del espacio americano, por simple y atrasada que parezca su economía.

Imposible de separar, porque corresponden a una misma realidad, estos dos planos constituyen el sustrato sobre el cual se mueve la economía colonial. Solidarios entre sí, fueron condicionando la historia americana. Y en esto parece existir acuerdo.

b) El otro punto respecto del cual hoy existen menos dudas, tiene que ver con el impacto que tuvo la economía europea en la economía americana, desde la perspectiva del modo de producción que surgirá aquí. El supuesto traspaso de un feudalismo o capitalismo ha dejado de tener importancia. En primer lugar, porque como dice Garavaglia, afortunadamente ya pasó la moda por los modos; y, en segundo lugar, porque la realidad es más porfiada que ciertos esquematismos o supuestos procesos osmóticos, que sólo pudieron subsistir hasta que la investigación probó que distintos modos pueden coexistir, sin que uno excluya definitivamente al otro.

Más que discutir acerca del carácter que tuvo el modo imperante en la economía colonial, interesa, pues, la forma como esta economía -y en el caso específico de este artículo, la economía paraguaya-, se inserta en otra, generando un flujo de riqueza que favoreció el despegue de las zonas que la recibían y postergó el de las zonas que la producían, con consecuencias que son posible observar todavía en la sociedad que reemplazó a la colonial en el siglo XIX.

En síntesis, las agotadoras discusiones sobre el feudalismo o capitalismo europeo en el siglo XVI y su proyección a la economía americana, han dado paso en este último tiempo a estudios más detenidos acerca de los mecanismos que regularon la economía colonial. Y esto nos aproxima mucho mejor a la realidad.

Hechas estas aclaraciones, creo que para entender la repercusión que tuvo en la economía paraguaya su conexión con el polo minero, y por su intermedio, con la metrópoli, hay que tener en cuenta tres hechos que, en su caso particular, se superponen. Me refiero al marcado carácter monoexportador de su economía, a la capacidad de Paraguay de producir lo necesario para sostener su mano de obra y a la carencia casi absoluta de circulante, por lo menos hasta la instalación de la Real Renta de Tabacos en 1779. Sólo una adecuada consideración de estos tres aspectos permitirá avanzar en el análisis.

1) Las exportaciones paraguayas y la producción local.

La imagen que tenemos del Paraguay colonial, íntimamente asociada a la yerba mate, es sólo parcialmente válida. Se apoya, en realidad, en el enorme peso que tuvo este producto en su comercio exterior, sobre todo después de generalizarse su consumo en los centros mineros y en el Río de la Plata, en las primeras décadas del siglo XVII.

Energético, que se consumía también como refresco y vomitivo, pasó muy luego a ocupar un lugar importante en la vida del minero chileno y peruano. Considerado por las autoridades un vicio, no podía faltar en la dieta del peón. El carácter convivial que tenía su consumo reguló, incluso, la vida social de los pobladores. Precisamente por esto, se extendió a otras capas de la sociedad colonial, hasta invadir todos los rincones de la vida en el cono sur de América. Sin duda, ningún otro producto logró alcanzar tal difusión.

Aunque no se puede desconocer que entre las exportaciones paraguayas figuraban a su lado el azúcar, tabaco, algodón, algunos confites y el maní, el peso de la yerba era incontestable. Una estadística parcial, obtenida de los productos embarcados en Asunción en 1780 podrá disipar cualquier duda.

CUADRO Nº 1.- Peso de las mercaderías embarcadas en Asunción con destino a Santa Fe y Buenos Aires en 1780. (En arrobas. Excluye ropa de uso y unas pocas maderas).

<u>Producto</u>	<u>En números absolutos</u>	<u>En porcentaje</u>
Yerba	124.924,05	83.98
Tabaco	14.978,03	10.06
Algodón	3.672,02	2.46
Azúcar	2.747,00	1.85
Miel	1.883,11	1.27
Sal	346,21	0.24
Dulces	110,22	0.08
Maní	93,00	0,06

FUENTE Archivo Nacional de Asunción, Nueva Encuadernación, -Vol. 445. Para una comparación con las exportaciones del XVII véase Garavaglia 1978: 37.

A pesar de tratarse, como ya se decía, de una estadística parcial, el asunto no merece mayor discusión.

Sin embargo al lado de esta realidad, coexiste otra que muestra una economía más diversificada. Frente a los productos comercializables en el exterior, las unidades campesinas, dice Garavaglia, producían también artículos para el consumo interno. Entre ellos el maíz, los frijoles, la mandioca, el maní y el arroz (Garavaglia 1983: 238-239). José Luis Mora ha dicho antes que, aunque el Paraguay vivió siempre soñando con el exterior, durante la Colonia fue una provincia autosuficiente (Mora 1976: 7-10). Así lo prueba, además, la abundante documentación que hay sobre esta materia en el Archivo Nacional de Asunción. Para no extenderme en mayores consideraciones, resumo la producción de varios partidos en 1783, entre los que se cuentan Tapua, Peribebuy, Naranjos, Ibiambuco y otros:

CUADRO Nº 2.- Producción de varios partidos paraguayos en 1783.

<u>Producto</u>	<u>Cantidad</u>
Tabaco	198.494 plantas
Maíz	22.868 liños
Mandioca	21.349 liños
Porotos	16.864 liños
Maní	10.157 liños
Caña	8.710 liños
Algodón	6.819 liños
Batatas	4.307 liños
Zapallo	1.652 liños
Trigo	172 liños

FUENTE: Archivo Nacional de Asunción. Nueva Encuadernación, vol 439.

A estos productos habría que agregar el arroz, las cebollas, la miel y todo tipo de verduras, que se destinaban al consumo interno. Por último, y aunque sabemos que el Paraguay debió importar ganado de las provincias "abajinas", algunos pueblos de indios eran ricos en vacunos, ovinos y caballares (3).

Paraguay exportaba, pero también producía para el consumo interno. Esta realidad engarza con otra que tuvo decisiva influencia en su historia: la carencia casi abso-

(3) Véase, por ejemplo, "Manifestación de los bienes de la comunidad de San José de Caazapa, 1787". Archivo Nacional de Asunción, Nueva Encuadernación, vol. 457.

luta de circulante.

2) El problema del circulante

Hasta la creación de la Real Renta de Tabacos en 1779, Paraguay carecía prácticamente de circulante. Algunos precios se cotizaban en pesos fuertes y en algunos casos se usaban los pesos huecos y cuñas, dos monedas de carácter local; pero, en la práctica hacía las veces de tal la yerba, y, en algunas ocasiones, el tabaco. Para el cambio, la primera se cotizaba a dos pesos la arroba y a cuatro el segundo (Rivarola 1982: 46-47).

Todo se reducía a yerba. Para quien ha revisado documentación de otros lugares de Hispanoamérica, resulta sorprendente aproximarse a una economía en que las transacciones, los impuestos, los salarios, las donaciones a la iglesia, las ofrendas a los santos y todo lo que tenía que ver con valores, se medía en yerba. La yerba parecía invadir por completo la economía paraguaya.

Esta cuestión, lejos de tener un carácter puramente anecdótico, dejó huellas profundas en la historia de Paraguay. A la larga, tengo la impresión de que se convirtió en uno de los mecanismos más eficaces para la extracción de las riquezas del país, impidiendo con esto que se pudiera realizar en su interior, pues iba a parar muy lejos de él.

Para partir, hay que decir que en los centros de consumo el valor de dos pesos por arroba de yerba que se pagaba en Paraguay, era mucho más alto. Un documento citado por Garavaglia, habla de hasta 30 y 40 pesos (Garavaglia 1983: 411). Descontando los costos de transporte y la legítima utilidad de los comerciantes, el negocio de la yerba iba dejando utilidades extras que, en primer lugar, quedaban en mano de los mismos comerciantes. Otra parte, tal vez más importante, se encarnaba en los metales preciosos que extraían de la tierra los peones que la consumían en Chile y Perú. Como esos metales iban a parar a Europa, hasta allá arrastraban el plus valor de la yerba, realizándolo muy lejos del espacio en que se movían los campesinos e indígenas de Paraguay. La situación se tornaba más grave porque los productos que llegaban en retorno, básicamente suntuarios, por los mismos dos pesos en que se transaba la arroba de yerba, lo hacían con precios sobrecargados hasta en un 308%, dando origen a un intercambio que algunos autores llaman no equivalente, en favor de la metrópoli, en el cual los comerciantes son meros transportadores de valor, aunque consigan apropiarse de parte de él.

Dado el caso que Paraguay producía también para el consumo interno de su población, o, en otras palabras, las comunidades que colectaban la yerba en el monte, organizadas en unidades económicas familiares, producían lo que necesitaban consumir para reproducirse como fuerza de trabajo, tal costo no se incorporaba al precio de la yerba, aumentando de este modo el carácter no equivalente que tenía el intercambio.

La falta de circulante hacía más difícil escapar de la trama en que estaban envueltos los productores de yerba, pues no tenían ninguna posibilidad de decidir por su cuenta que hacer con el "precio" que se les pagaba por su producto. Percibían que algo no funcionaba bien en los verdaderos infiernos en que se habían convertido los yerbatales y por eso trataban de escapar, empleándose de marineros, remeros o peones de arrias en el tráfico de la yerba, pero muy poco podían hacer para cambiar las cosas. El carácter marcadamente monoexportador de Paraguay complicaba aún más las cosas, pues dejaba supeditada su economía a la suerte de la yerba.

La inyección de circulante después de 1779, no cambió demasiado el panorama. La compra en verde o los anticipos que daban los comerciantes a los productores, dejó las cosas casi en el mismo lugar de antes. El surgimiento de las pulperías y las tiendas que se abren a partir de entonces, pudo favorecer a la ciudad de Asunción como punto de concentración de este tipo de negocios; pero, en el fondo, el campesino continuó sin ninguna posibilidad de influir en el precio de venta de la yerba y en el de compra de los artículos que se le ofrecían.

Esta última es una historia que se repite en todos los lugares del continente,

donde la avidez de los comerciantes y de los propios empresarios limitó la capacidad dinamizadora del circulante que llegaba a los peones por la vía del salario y a los pequeños y medianos productores, por la vía del pago que recibían por sus productos. Se cerraban así las puertas a la creación de lo que podríamos llamar un "mercado nacional", a pesar de la profusa circulación de mercancías que se puede observar. La economía colonial, en este caso la de Paraguay, quedaba, pues, presa de los propios mecanismos que regulaban su funcionamiento, volcándose hacia el exterior, no sólo porque hacia allá se enviaba la yerba, sino también porque hacia allá se dirigía casi todo el valor que era capaz de producir su fuerza de trabajo.

Por el largo y bien matizado sendero de la yerba, ésta tenía la particularidad de encarnar y transportar un vicio de la peonada, un deleite para los demás estratos sociales, un energético para los empresarios y la cuota de valor con que Paraguay contribuía a sostener el sistema colonial. Algo parecido a lo que cuentan las Sagradas Escrituras: varias cosas distintas en un solo producto.

Tema largamente comentado por J. C. Garavaglia en su obra **Mercado interno y Economía colonial**, varias veces citada aquí, constituye uno de los aspectos más interesantes de la historia del Paraguay.

III.- LOS PROBLEMAS DEL TRAFICO. LA PUGNA ENTRE SANTA FE Y BUENOS AIRES.

El cuadro anterior no estaría completo si no se hace referencia al problema del tráfico de los productos que exportaba Paraguay, pues constituye uno de los tantos eslabones conectados a la trama de la yerba.

Paraguay no tenía comunicación directa con los mercados consumidores de sus productos. Por el contrario, estos tenían que recorrer un largo camino antes de llegar a sus lugares de destino. La ruta de la yerba ilustra sobre este particular.

Desde Mbaracayu, donde se encontraban los principales centros de producción, la yerba hacía su primer recorrido en balsas o a lomo de mula hasta Asunción. Allí se registraban las salidas que seguían hacia el sur, en balsas y barcas la mayoría, y unas pocas partidas en carretas que transitaban por la banda oriental del río Paraguay. Aunque una parte quedaba en Corrientes, desde donde volvían ganados en retorno, el destino de este segundo tramo era Santa Fe.

La ciudad de Santa Fe había sido fundada, precisamente, para servir de puerto intermedio entre Paraguay y los reinos de Chile y Perú, cuya comunicación, por otra vía era casi imposible. Trasladada a un lugar más seguro entre 1651 y 1666, fue declarado "puerto preciso" de Asunción, imponiéndose a todas las embarcaciones procedentes del Paraguay la obligación de registrarse en ella. La medida había sido solicitada por los propios vecinos de Asunción para evitar que la mano de obra ocupada en el transporte de los productos paraguayos, pasara más allá de Santa Fe (Ensinck 1983: 139-140).

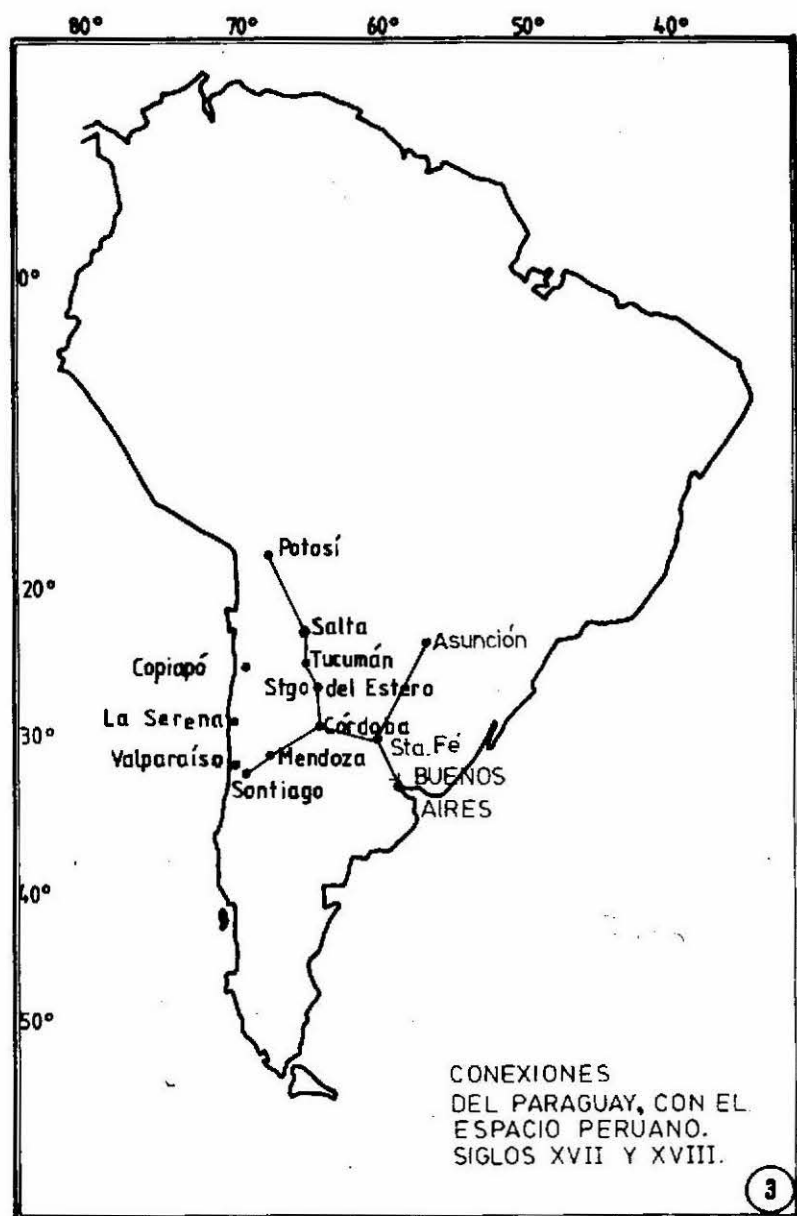
En Santa Fe se iniciaba un proceso redistributivo orientado en tres direcciones. El primero iba a Buenos Aires; el segundo a Cuyo, desde donde continuaba al Pacífico sur y el tercero a Santiago del Estero, para seguir desde allí hacia el Alto Perú. En Santa Fe se abandonaba, además, la ruta fluvial; el resto se hacía en carretas o en recuas de mulas, siguiendo largos y a veces tortuosos senderos (Morner 1968: 24; Garavaglia 1983: 396-402).

El tráfico yerbatero favorecía, por cierto, a Santa Fe. Sin embargo, sus progresos se vieron limitados por los constantes ataques indígenas y porque el tráfico de Paraguay estaba supeditado, casi enteramente, a las fluctuaciones del mercado peruano. Por último, Buenos Aires, convertido en una amenaza latente, se pronunció a menudo contra sus privilegios, toda vez que el comercio de la yerba era altamente rentable (Ensinck 1982).

La crisis de Potosí fue, precisamente, la que volcó el comercio paraguayo hacia Buenos Aires. Los comerciantes asunceños se unieron entonces a los comerciantes bonaerenses para poner fin a los privilegios de Santa Fe, principalmente a su calidad de "puerto preciso". La obligación que se imponía de desembarcar allí las mercaderías de Paraguay, la mayoría de las cuales iba a Buenos Aires, terminó creando una serie de

problemas que los comerciantes de Asunción y los de Buenos Aires no estaban dispuestos a continuar tolerando (Rivarola 1986: 377).

El aumento del comercio con Europa, la llegada al Río de la Plata de grandes compañías comerciales y las exportaciones de cuero que empezaban a tomar auge fueron, además, transformando a Buenos Aires, hasta convertirlo en lo que Garavaglia llama un polo de arrastre, que recibía productos de Paraguay no sólo para consumo de su población, sino para redistribuirlos, tal como antes lo había hecho Santa Fe. La navegación por el Cabo de Hornos, bastante más segura a fines del siglo XVIII, favoreció por último la comunicación entre Buenos Aires y el Pacífico, contribuyendo a que el tráfico se desplazara por allí. Al referirse al comercio de la yerba a fines de colonia, Félix de Azara señala que contra los mil quintales que se enviaban a Potosí, seguramente por la vía de Santa Fe y Santiago del Estero, 5 mil iban al Río de la Plata (Azara 1969: 88). Estas cifras son más que elocuentes.



El ciclo de Santa Fe parece cerrarse definitivamente en 1779. Por real orden de 9 de junio de ese año se ponía término a la calidad de "puerto preciso" que la ciudad había tenido por 117 años. En el intertanto se habían producido los cambios señalados en párrafos anteriores, de los cuales Santa Fe fue una víctima.

Sin embargo, para los paraguayos las cosas cambiaron muy poco. Sin posibilidad alguna de controlar el comercio de la yerba, los productores quedaban supeditados a los intereses de los comerciantes locales y éstos a los intereses de los mercaderes de Santa Fe y Buenos Aires, muchos de los cuales eran simples intermediarios de grandes comerciantes peruanos. En el mejor de los casos, los comerciantes paraguayos podían influir en las ventas hasta que el producto llegaba al puerto de Santa Fe. A partir de allí quedaban atrapados en la red de intereses que movían los grandes comerciantes que la transportaban hasta Buenos Aires o a los centros mineros de Chile y el Perú, quienes terminaban apropiándose de una parte de las utilidades.

La pugna entre Buenos Aires y Santa Fe por controlar el comercio paraguayo, tema que ha venido estudiando el profesor Oscar Luis Ensínck, no era sino una lucha por apropiarse de esas utilidades, dejando a Paraguay abandonado a su propia suerte. Último eslabón en el complejo sistema que se iniciaba en la metrópoli y terminaba en los espacios interiores, pasando por los polos americanos que justificaban la política colonial, Paraguay no hizo otra cosa durante la Colonia que exportar riqueza y acumular pobreza.

En este punto es difícil no hacer una referencia a los jesuitas. Después de oponerse tenazmente al consumo de la yerba, los miembros de la Compañía llegaron a convertirse en sus principales productores y vendedores, disponiendo para ello de la mano de obra gratuita de sus reducciones (Morner 1968; Mora 1976: 44-45). Favorecidos por una serie de privilegios tributarios, poseían, además, una estructura multi-regional que les permitía moverse como grandes empresarios, llegando incluso a tener sus propias plantaciones de yerba. Constituían así un poder económico como no había otro en el Paraguay colonial. El único, tal vez, capaz de romper el cerco que tendía la red de intereses surgidos alrededor de la yerba. Red que, tal vez, ellos mismos habían contribuido a tejer.

Sin embargo, atrapados por distintas circunstancias, entre las que se contaban las ambiciones surgidas en torno a la yerba, cayeron víctimas de las suspicacias despertadas por sus propios negocios. En primer lugar, por los constantes conflictos que tuvieron durante toda la Colonia con los demás productores de yerba, que los hacían responsables de todo tipo de manipulaciones que dañaban sus intereses; con algunas autoridades y con los franciscanos, sus siempre temibles adversarios. Más tarde, y con resultados más desastrosos todavía, con los grupos de poder que en la propia península veían en su gestión una amenaza al estado y a las fuerzas que estaban detrás de él. La expulsión de los jesuitas se urdió, así, de la misma forma como ellos tejían sus negocios: al amparo de una lucha por el poder económico, el poder político y la consiguiente influencia social en el medio en que se movían.

CONCLUSIONES.

El cambio de función que tuvo Paraguay en el espacio americano, su constitución como centro productor de azúcar, vino, tabaco, algodón y, principalmente, yerba mate, y los problemas derivados del control de las vías de comunicación usadas para transportar esos productos, incluyendo la lucha entre Buenos Aires y Santa Fe por controlar su comercio, se insertan en el complejo mundo de relaciones establecidas en las colonias, cuando los llamados polos mineros empezaron a integrar el espacio americano y a conectarlo a los centros metropolitanos.

La integración al polo minero se tradujo en un flujo de valor que transitó permanentemente entre Paraguay y el polo, una parte del cual iba quedando en la ruta, en lo que podríamos llamar puertos intermedios. Sin embargo, la parte más importante del valor de las mercancías paraguayas que se transaban en el mundo americano, se encarnaba en los metales preciosos que se enviaban a Europa. Allí, pues, iba a parar, finalmente, la riqueza del país.

Es obvio que en la economía hispanoamericana del siglo XVIII no todo se reduce al polo minero. La región del Río de la Plata experimentó, por ejemplo, a fines de la Colonia, interesantes cambios, ligados a los progresos de la ganadería. Gracias a esta actividad, Buenos Aires se convirtió en el polo más dinámico de lo que era ya el Virreinato del Río de la Plata (Garavaglia 1985), arrastrando hacia él buena parte del flujo comercial que antes se canalizaba al Alto Perú (Kroeber 1967:56).

Este cambio no alteró, sin embargo, la suerte de Paraguay, pues éste empezó a vincularse a Buenos Aires en las mismas condiciones en que antes lo había hecho con los centros mineros del interior del continente, traspasando una riqueza que, por otra vía, escapaba igual de su territorio.

En su caso, esta situación se vio agravada por el marcado carácter mono-exportador de su economía, por la capacidad que tenía la región de producir los alimentos para el consumo interno y por la falta de circulante. A estos factores, que he hecho resaltar en esta ocasión, habría que agregar el carácter familiar que tenían las unidades productivas y el ningún manejo que tenían los productores y comerciantes paraguayos del negocio de la yerba, el cual se encontraba en manos de traficantes que operaban entre Santa Fe, Charcas, Buenos Aires y Chile. Los fuertes intereses que estaban en juego explica la pugna surgida entre Buenos Aires y Santa Fe por controlar este tráfico.

Ello explica, asimismo, la ausencia de condiciones favorables para la constitución de un mercado local más dinámico, con algún grado de independencia del polo minero, de los puertos intermedios entre éste y el Paraguay, y de la propia metrópoli. Es decir, un mercado que pudiera asociarse, aunque ligeramente a la idea de un mercado nacional.

La economía colonial de Paraguay tiene rasgos particulares; pero en lo último se asemeja bastante al de otras regiones del continente. De una u otra forma, la estructura surgida en torno a los centros mineros y a sus relaciones con la metrópoli, termina otorgando una cierta unidad a la historia americana.

Esa estructura y esa unidad fue la que encontraron los Borbones en la segunda mitad del siglo XVIII, cuando intentaron recuperar, por medio de sus reformas, el mercado americano para la naciente industria española. Aunque un poco tarde, algo consiguieron: preparar el terreno sobre el cual operarían después los comerciantes e inversionistas ingleses.

La historia, algo terca e intrincada, como las investigaciones que habría que hacer para seguir avanzando en esta materia, suele jugar malas pasadas. Esta puede ser una de ellas.

RESUMEN.

En este trabajo me propongo examinar tres cuestiones relacionadas con la integración del Paraguay a la economía colonial.

En primer lugar, me refiero a lo que se podría llamar el cambio de función que tuvo el espacio paraguayo en el sistema colonial, desde que fuera concebido como vía de acceso y salida de los metales preciosos hasta convertirse en una economía yerbatera que sostuvo, junto a otros espacios, el polo minero localizado en el Alto Perú.

Comento después la trama surgida al interior de estos espacios, a partir del impacto que provoca el polo minero. En el caso del Paraguay esta trama está íntimamente ligada a la yerba.

Finalmente, en la última parte me detengo a examinar la pugna de intereses que surge aquí, como en otras partes del continente en torno a uno de los mecanismos que permitía la integración; vale decir, las vías y medios de comunicación, prestando especial atención a la pugna surgida entre Buenos Aires y Santa Fe.

Por razones de espacio e información, he excluido dos asuntos que, en el caso de Paraguay, pueden ser considerados vitales: el carácter fronterizo que tuvo, y parece seguir teniendo el país; y, las actividades económicas de los jesuitas.

BIBLIOGRAFIA.

ASSADOURIAN, CARLOS

1982 **El Sistema de la Economía Colonial**, Instituto de Estudios Peruanos. Lima.

AZARA, FELIX DE

1969 **Viajes por la América Meridional**. Espasa-Calpe. Madrid.

CABEZA DE VACA, ALVAR NUÑEZ

1960 **Nafragios**, Aguilar S. A. Ediciones. Madrid.

CARDOSO, CIRO-PEREZ BRIGNOLI, HECTOR.

1979 **Historia económica de América Latina**, Editorial Crítica. Barcelona.

ENSINCK, OSCAR LUIS

1982 **Problemas económicos entre Santa Fe y Buenos Aires en el siglo XVIII: el "puerto preciso de Santa Fe". Posición de Buenos Aires y sus argumentos**. VI Congreso Internacional de Historia de América. Tomo III, pp. 457-473. Buenos Aires.

1983 **El Puerto Preciso de Santa Fe. Procesos Históricos**. Anuario de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Nº 5, pp. 139-204. Universidad Católica Argentina, Rosario.

GARAVAGLIA, JUAN CARLOS

1978 **Un capítulo del mercado interior colonial: el Paraguay y su región (1537-1682)**. Revista Americana, Nº pp. 11-55. Torino.

1983 **Mercado interno y economía colonial**. Enlace-Grijalbo. México.

1985 **Economic Growth and Regional Differentiations: The River Plate Region at the End of the Eighteenth Century**, Hispanic American Historical Review, Nº 65, pp. 51-89.

KROEBER, CLIFTON B.

1967 **La navegación de los ríos en la historia Argentina, 1794 - 1860**. Editorial Paidós. Buenos Aires.

MORA, JOSE LUIS

1976 **Iglesia y sociedad en Paraguay en el siglo XVIII**. Escuela de Estudios Hispano-americanos de Sevilla. Sevilla.

MORNER, MAGNUS

1968 **Actividades políticas y económicas de los jesuitas en el Río de la Plata**. Editorial Paidós. Buenos Aires.

PINTO RODRIGUEZ, JORGE

1985 **Un mercado interior en Chile Colonial: el corregimiento de Copiapó a fines del siglo XVIII**, Educación y Humanidades Nº 1, pp. 65 y 76, Universidad de la Frontera, Temuco.

QUEVEDO, ROBERTO

1984 **Salto del Guairá. Un siglo de síntesis histórica (1524-1632)**. Historia Paraguaya Nº 21, pp. 173-192. Asunción.

RIVAROLA PAOLI, JUAN BAUTISTA

1982 **Historia monetaria del Paraguay**. Imprenta El Gráfico. Asunción.

1986 **La economía colonial**, Tomo I. Editora Litocolor. Asunción.

SANCHEZ QUELL, H.

1964 **Estructura y función del Paraguay Colonial**. Editorial Guillermo Kraft Ltda. Buenos Aires.

SCHMIDL, ULRICO.

1947 **Derrotero y viaje a España y las Indias**. Espasa-Calpe. Buenos Aires.

SUSNIK, BRANISLAVA.

1984 **Una visión antropológica del Paraguay Colonial**. Historia Paraguaya Nº 21, pp. 193-214. Asunción.

LA SILABA

Mario Bemales Lillo *

Sílaba es un aiuntamiento de letras que se pueden coger en una herida de la boz y debaxo de un acento. Digo aiuntamiento de letras, porque quando las vocales suenan por si sin se mezclar con las consonantes, propriamente no so sílabas. (A. de Nebrija, Gramática castellana, 1492. Primera descripción de la sílaba en nuestra lengua).

1. ASPECTOS GENERALES.

En este trabajo nos proponemos examinar algunos problemas interesantes, suscitados en torno a la definición fonética y fonológica de la sílaba. En relación con este tema, sabemos que existen muchas opiniones y teorías en la literatura correspondiente a la fonética tradicional. Sin embargo, por el momento no encontramos una teoría universalmente reconocida y aceptada por parte de los investigadores. Al parecer, esta situación se debe al hecho de que muchos de los artículos publicados, en vez de clarificar la cuestión, más bien se han limitado a plantear una nueva problemática. En lo que sí hay acuerdo hasta el momento, es en la existencia de esta unidad lingüística y también en reconocer que los sonidos agrupados conforman unidades mayores.

Respecto de las ideas anteriores, diremos que se manejan en la actualidad varios argumentos que ya han alcanzado un sitio clásico en estas materias. Por ejemplo, se afirma que la ortografía es silábica antes de ser fonológica, es decir, se prefiere la sílaba al fonema; las palabras cantadas se dividen en sílabas, no en fonemas (con excepción de aquellas formadas por un fonema); personas con escasos conocimientos lingüísticos dividen las palabras siempre en sílabas; el ritmo de un poema descansa sobre el número de sílabas; las personas con afasia motriz subcortical hacen esfuerzos espiratorios como sílabas tenga la palabra; en otras situaciones -lentitud de la articulación o cuando se desea expresar un grado mayor de afectividad- esta unidad básica mantiene su existencia, puesto que la división es silábica y no por fonemas separados. Podemos agregar entonces, que como unidad fundamental de la lengua es sentida tanto por hablantes como por oyentes, pero desgraciadamente no ocurre lo mismo cuando los fonetistas intentan definir su naturaleza y los problemas relativos a la frontera silábica. En este sentido las opiniones son numerosas y disímiles, a tal extremo que algunos autores han negado su existencia desde el punto de vista fisiológico (entre ellos, Paconcelli-Calzia, Scripture, etc.), sosteniendo que como unidad fonética es una ficción arbitraria e intencionadamente falsificada por psicólogos y lingüistas (1).

En definitiva, si los autores no están de acuerdo con una definición en particular, se debe también a nuestro modo de ver el problema a los diferentes puntos de vista adoptados para llegar a una definición, sea éste fisiológico, acústico, funcional, y a los instrumentos utilizados a lo largo de la historia, aparatos que muchas veces no han sido los más adecuados para reconocer las depresiones de la voz que en los registros permiten delimitar las sílabas e incluso su frontera. A la luz de estos antecedentes, nos parece raro, entonces, suponer que las sílabas no existen y que el hecho de agrupar los fonemas en sílabas sea pura convención sin fundamentos en la realidad objetiva.

* Magister en Lingüística Depto. de Lenguas y Literatura.

1. A. Rosetti *Sur la théorie de la syllabe*, Mouton & Co-The Hague, p. 9; B. Hála, *La sílaba*, Madrid, 1966, pp. 3-5; B. Malmberg, *La Fonética* EUDEBA, 1964, pp. 74-75; S. Gili Gaya, *Elementos de fonética general*, Madrid, 1977, pp. 92-93.

2. TEORIAS SOBRE LA SILABA.

A. Desde el punto de vista fonético.

Si damos una rápida ojeada a la literatura especializada, advertimos que tempranamente aparece la sílaba descrita como una unidad puramente fisiológica, vale decir, como una magnitud formada por una sola y única unidad espiratoria. Tal es el caso de Dionisio de Tracia entre los primeros gramáticos y más tarde el pensamiento de fonetistas como Flodström, Sweet, Storm, Techmer, etc. Sin embargo, estas ideas las observamos modificadas por Trautmann, Minor, Meyer, Sievers, Brücke, entre otros, cuando algunos años después se dieron cuenta que en un solo movimiento espiratorio se podían pronunciar varias sílabas sucesivamente, y que en definitiva, el número de sílabas podía depender de la capacidad pulmonar del hablante más que de otras circunstancias. Por lo tanto, la salida de la columna de aire en estas condiciones, no nos permitiría advertir con claridad las pausas y depresiones que indicarían el límite silábico.

Otra teoría interesante, relativa al problema de definición de la sílaba, es la que se basa en la percepción sensorial del oyente, quien al escuchar tiene la impresión de una mayor intensidad al comienzo, seguida inmediatamente de un descenso. Representantes directos de esta tendencia serían Whitney, Lloyd, Luick, Jones, Jespersen, etc. Al respecto, el propio Whitney escribió a fines de 1874 lo siguiente "el fundamento imperante es un efecto de crescendo-diminuyendo". Pero este grupo de fonetistas, al parecer cometió un error gravísimo al olvidarse totalmente del hablante, el propio Whitney afirmó que "la distinción de las sílabas era más acusada en el oído del oyente que en la boca del hablante" (2).

El principio básico de esta teoría es la discontinuidad en la intensidad del efecto auditivo, discontinuidad que se capta por los diferentes grados de sonoridad de los fonemas. En otras palabras, los fonemas tienden a agruparse alrededor del fonema más sonoro, por lo tanto, el núcleo silábico deberá estar constituido por el fonema más sonoro. Hasta donde sabemos, el mejor representante de esta teoría (de la audibilidad, como también se le conoce) es el fonetista danés Otto Jespersen. El agrupó los sonidos, según apunta Malmberg, de acuerdo con su sonoridad, comenzando por las magnitudes menos sonoras.

- | | |
|------------------------|--|
| 1. Consonantes sordas: | a) oclusivas (p, t, k)
b) fricativas (f, s, etc.) |
| 2. Oclusivas sonoras | (b, d, g) |
| 3. Fricativas sonoras | (y, etc.) |
| 4. Nasales y laterales | (n, m, l, etc.) |
| 5. Vibrantes | (r) |
| 6. Vocales cerradas | (i - u) |
| 7. Vocales intermedias | (e - o) |
| 8. Vocales abiertas | (a) (3) |

En nuestra lengua, sílabas del tipo *traición*, *fraile*, *tierra* se ajustan al esquema de Jespersen. En consecuencia, la sílaba para este fonetista sería la "distancia entre dos mínimos de sonoridad". Pero también hay que tener presente que existen lenguas donde el esquema entra en contradicción. Por ejemplo, en el latín *stare*, la *s* es más sonora que la *t*, y la voz sólo tiene dos sílabas. Otras lenguas, agrega Malmberg, como las germánicas y eslavas ofrecen todavía más problemas. Así, en sueco, la voz *spotskt* tendría tres sílabas, conforme con la sonoridad de los fonemas, y en verdad, sólo tiene una.

La teoría de Jespersen que también fue aceptada por el fonetista Daniel Jo-

2. B. Håla, Ob. cit., pp. 8-9.

3. B. Malmberg, Ob. cit., p. 76 y B. Håla, Ob. cit., p. 29.

nes, describe muy bien el problema desde el punto de vista ideal, pero no aclara lo relativo a lo esencial de la sílaba ni tampoco dice dónde se encuentra el límite entre una y otra, es decir, la llamada frontera silábica (4).

Según Hálá, en el concepto de "sonoridad" hay una interpretación imprecisa. Convendría establecer una diferencia neta entre "sonoridad" de los sonidos y su "perceptibilidad o alcance auditivo". Si hay confusión en estos aspectos -como en el caso de la teoría de Jespersen- se puede llegar a afirmar que la /s/ es un fonema altamente sonoro. Cuando por "sonoridad" debe entenderse sólo la resonancia libre de la voz laríngea en las cavidades supraglóticas, y de manera especial, de la cavidad bucal. Por eso la sílaba se constituye con elementos sonoros, como es el caso de los fonemas vocálicos por ejemplo. Y la consonante /s/ no es sonora, sino "penetrante", "mordiente" (5).

Malmberg y Lebrun no aceptaron el criterio de "sonoridad" como válido para delimitar las sílabas. Ellos, después de experimentar reiteradas veces con el oscilógrafo y con oyentes, afirmaron que veían muchas dificultades para encontrar un consenso general que les permitiera segmentar las sílabas, tanto en las lenguas conocidas como desconocidas (6).

La teoría de las "sílabas desdobladas" de Sievers (1901) sostiene que existen dos clases de sílabas: unas, producidas por el refuerzo de la presión del aire espirado, otras, por la sonoridad de los sonidos. Es así como Sievers llega a formular una teoría sorprendente e inaceptable, según la cual algunas voces como las alemanas *Fasse 'barril', Kammer 'alcoba', alle 'siempre'*, etc., serían "según la espiración, monosilábicas, pero conteniendo dos sílabas sonoras". Concluyendo finalmente, que la única definición esencial del concepto "sílaba" no debía existir por sí sola (7). Esta teoría tuvo muy pocos seguidores y muy pronto recibió fuertes objeciones, a tal punto, que algunos fonetistas la rechazaron de plano, entre ellos. E. A. Meyer hizo notar que Sievers no tomó en cuenta la consciencia lingüística de los hablantes, según él la voz alemana *Stutze*, por ejemplo, tendría tres sílabas [ʃ- 'tu - tʃ e].

Independientemente del fonetista danés Otto Jespersen, encontramos la definición de sílaba dada por el lingüista ginebrino Ferdinand de Saussure, basada en el grado de apertura de los sonidos. Según él, las consonantes tienden a agruparse alrededor de las vocales de acuerdo a su grado de abertura. La frontera silábica estaría, entonces, allí donde se pasa de un sonido más cerrado a uno más abierto, "cuando se pronuncia un grupo *appa*, se percibe una diferencia entre las dos *pp*, de las cuales la primera corresponde a un acercamiento y la segunda a una abertura. Estas dos impresiones son lo bastante análogas para que se haya podido representar la secuencia *pp* con una sola *p*. Sin embargo, esta diferencia es la que nos permite distinguir con signos especiales (><) las dos *pp* de *apa* (*ap̃pa*), y caracterizarlas cuando no se siguen en la cadena hablada..." (8). Este es el punto de partida de las observaciones de Saussure cuando propone distinguir los sonidos **implosivos** (>), cerramiento, al final de la sílaba, y **explosivos** (<), apertura, al comienzo de la sílaba.

De acuerdo con esta teoría, cuya terminología se hizo corriente en la fonética moderna, es posible encontrar en la cadena fónica diversas explosiones e implosiones (<>, ><, <<, >>). De este modo, entre una implosión y una explosión se encontraría el límite de la sílaba, su frontera silábica sería (> /<), y el sonido ubicado en la primera posición implosiva se llamaría **punto vocálico** (9). Planteado así el problema, la sílaba pasa a ser una cuestión de articulación y no de fisiología.

La postura de Saussure fue acogida favorablemente, tanto por Grammont como por Meillet, ambos dijeron que se trataba de una teoría "penetrante". Pero otros lingüistas, la objetaron duramente, como Hermann y Hálá. Hermann, la caracterizó como seductiva por su simplicidad, acusándola de generalizar demasiado los hechos obser-

4. B. Malmberg, *Ob. cit.*, p. 76.

5. B. Hálá, *Ob. cit.*, p. 10.

6. J. Alcina y M. Blecua, *Gramática española*, pp. 259-260 y nota 33.

7. B. Hálá, *Ob. cit.*, pp. 10-11; A. Rosetti, *Ob. cit.*, p. 12.

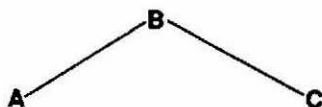
8. F. Saussure, *Curso de...*, p. 109 y nota 1.

9. F. Saussure, *Ob. cit.*, p. 109; J. Alcina y M. Blecua, *Ob. cit.*, p. 259; B. Malmberg, *Ob. cit.*, pp. 77-78; B. Hálá, *Ob. cit.*, pp. 11-12.

vados sobre las oclusivas (de otro lado, el propio Saussure reconoció que desde el punto de vista fonético su teoría no era muy aceptable). Según Hála, la idea de Saussure era magnífica pero suponía un agrupamiento de fonemas demasiado regulares, y por lo tanto, demasiado forzados y en desacuerdo con la realidad. Además, no se podía explicar claramente con esta teoría el nacimiento de nuevas sílabas o el carácter monosilábico de algunas voces, como *Obst*, por ejemplo, o la existencia de sílabas en hiato (10).

Más tarde, la teoría de Maurice Grammont se inspiró directamente en el pensamiento de Saussure. En su *Traité de phonétique* (1933), reconoció que las descripciones de Saussure no había que interpretarlas literalmente. Por ejemplo, sostuvo que la noción de "grado de abertura" había que corregirla por la de "tensión muscular" de los órganos de la fonación. Al respecto dice: "...la característica que determina de un modo decisivo una sílaba no debe buscarse en la serie de abertura; puede haber irregularidades en la graduación de abertura, sin que se logre la unidad de la sílaba; pero no puede haber un fonema de **tensión creciente** tras un fonema de **tensión decreciente** sin que haya pasaje de una sílaba a otra" (11).

Según esta concepción, la estructura de la sílaba estaría condicionada por las variaciones de la tensión muscular. Es decir, por una **tensión creciente**, seguida de una **tensión decreciente**. La articulación sería más enérgica al comienzo de la sílaba y decrecería gradualmente a partir de la vocal. Esta nueva doctrina relativa a la tensión muscular que Grammont enriqueció luego con Pierre Fouché -con quién trabajó también este tema- podríamos representarla de la siguiente manera para caracterizar la sílaba:



El trazo A-B simboliza la tensión creciente, y el trazo B-C la tensión decreciente. El punto B representaría el punto culminante de la sílaba (el llamado, actualmente, núcleo silábico).

Según Malmberg, la teoría silábica de estos fonetistas franceses -que definen la sílaba en términos netamente fisiológicos- contiene algo esencial que ha contribuido a aclarar el problema. Por una parte, hay varios hechos de la fonética histórica que nos muestran como las consonantes implosivas se debilitan o desaparecen más fácilmente que las consonantes explosivas, fase donde la articulación es más enérgica, y por lo tanto, los sonidos pueden resistir mejor a los cambios (asimilación, vocalización, etc.), y por otra parte, esta teoría ha venido a ser confirmada con los resultados obtenidos en el dominio de la fonética acústica (12).

Para sostener su teoría, Grammont y Fouché realizaron variadas experiencias quimográficas, pero desgraciadamente descuidaron la acción del conjunto de músculos que intervienen en el proceso de la fonación.

Algunos años después, el fonetista norteamericano Herbert Stetson, midió la actividad conjunta de los músculos de la respiración y se dio cuenta que existía una sincronización entre los movimientos balísticos de los músculos intercostales y la sílaba. De acuerdo con estos movimientos, la sílaba para Stetson tendría tres fases: arranque, culminación y detención del impulso. En su famosa teoría "motriz", dada a conocer en su trabajo *Motor Phonetics* (1951), sostiene también que las curvas de variación muscular tendrían una correspondencia perfecta con la curva de intensidad sonora. Es decir, en la producción de una sílaba, la intensidad sonora crece y decrece paralelamente a la actividad de los músculos respiratorios.

Estos resultados, opina Malmberg, se pueden conciliar con los de los fonetistas franceses. Si aumenta la tensión de los músculos de la laringe y la boca, acústica-

10. B. Hála. *Ob. cit.*, pp. 11-12.

11. B. Hála, *Ob. cit.* p. 14. Citamos por la obra de Hála.

12. B. Malmberg, *Ob. cit.*, p. 78.

mente se refuerza la intensidad de los sonidos producidos. Debido a que la intensidad sonora crece con la tensión de los músculos. De otro lado, al medir Stetson también la presión de los labios, de la lengua y la presión del aire en la boca, constató que la presión era más fuerte al comienzo de la sílaba y más suave al final de la misma (13).

La gran ventaja que tiene el trabajo de Stetson, según Hála, es aclararnos gracias a sus mediciones exactas y complejas, las relaciones entre la sílaba y la corriente de aire espirado. Los resultados de sus experiencias nos muestran que la sílaba participa en la espiración en forma de pequeños impulsos espiratorios que forman parte del conjunto y no son actos aislados y delimitados por dos inspiraciones (14).

El mérito principal de esta tesis, independientemente de la novedad, exactitud y verosimilitud de sus resultados, consiste en haber concebido la sílaba no como un fenómeno aislado, sino como un segmento de la cadena fónica continua.

Sin embargo, Stetson perdió de vista algunos hechos lingüísticos fundamentales por tratar de explicar la "fonación" sólo como una emisión de aire, y sus conclusiones no fueron aceptadas por los fonetistas. Según él, la voz y el sonido no constituirían ningún elemento positivo de la sílaba: "En la individualidad de la sílaba, el sonido es secundario: las sílabas son posibles sin sonido". De donde se deduce que el lenguaje podría considerarse como un sistema de movimientos fisiológicos sucesivos y coordinados, en el cual los fonemas no hacen más que contribuir a su realización, lo que no es aceptable (15).

Considerables son también los aportes del soviético N. I. Žinkin, de Jos. Chlumsky, B. Hála y Rosetti. El primero de los nombrados, demuestra con la ayuda del quimógrafo y de los rayos Röntgen, que desde el punto de vista fisiológico, en la producción de la sílaba intervienen algunas modificaciones producidas por el canal faríngeo, movimientos de la faringe que serían como el regulador automático de la división silábica. Žinkin sostiene, además, que la sílaba es el pilar fundamental donde se apoyan los rasgos distintivos acústicos (altura, duración, timbre) (16); por su parte, Jos. Chlumsky postuló que es inaceptable admitir que la sílaba constituya una unidad espiratoria, puesto que en una unidad espiratoria pueden aparecer varias sílabas. En este mismo sentido, Hockett observó, que hay lenguas como el *maidu* donde las sílabas con aire inspirado se alternan con las que se producen con aire espirado (17); B. Hála (1961) no se aparta mucho cuando define la sílaba "...como toda emisión separada de la voz, realizada por la acción vibratoria de las cuerdas vocales y por el trabajo articulatorio de los órganos fonadores que tienden a dejar libre el pasaje supraglótico con vistas a dejar escapar la voz fuera de la boca y a hacerla perceptible a los oyentes" (18). Es decir, la sílaba se caracterizaría por una estrechez en su inicio hasta llegar a una abertura (incluso distingue varios factores: fonador, espiratorio, articulatorio, muscular y acústico). La definición de Hála fue muy criticada por Rosetti en *Sur la théorie de la syllabe*, él afirmó que las sílabas no aparecen aisladas, independientes, en la secuencia sonora, sino formando un conjunto. Además, le llamó la atención la ausencia de sonoridad en la voz cuchicheada y en algunas onomatopeyas (19); frente a esta teoría, Rosetti prefiere caracterizar la sílaba por la presencia de una corriente de aire, por un solo empuje de aire. Para él, el elemento constante de la sílaba es la presencia del aire, por lo tanto, no habría sílaba sin aire. Aunque esta postura apunta más a lo fonológico que a lo fonético, la hemos incluido en este lugar.

En 1958, Alena Skaličková, sostuvo que las teorías existentes son aceptables, pero todavía ninguna de ellas explica todos los casos de conexiones de las sílabas. Es cierto, añade, que el impulso espiratorio (o impulso pectoral), la tensión muscular o la continuidad de aberturas y cierres realizan la creación de una sílaba, pero ninguno de estos aspectos en sí constituyen realmente la base de la sílaba. El grado de fusión entre los elementos que componen la sílaba es entonces el aspecto fundamental cuando

13. B. Malmberg, *Ob. cit.*, p. 79.

14. B. Hála, *Ob. cit.*, pp. 15-16.

15. B. Hála, *Ob. cit.*, p. 16.

16. A. Rosetti, *Ob. cit.*, p. 13.

17. A. Rosetti, *Ob. cit.*, p. 14; J. Alcina y J. Blecua, *Ob. cit.*, pp. 260-261.

18. B. Hála, *Ob. cit.*, p. 51.

19. A. Rosetti, *Ob. cit.*, pp. 32-39.

se intenta un análisis. Por eso, supone que: "las relaciones de sonidos dentro de una sílaba parecen bastante claras en sus conexiones más cerradas que pueden darse, mientras que los límites de sílabas no se pueden indicar estrictamente" (20).

Algunos años después, aparece el fonetista sueco B. Malmberg, tratando de confirmar por intermedio de la fonética acústica las suposiciones de la Skaličková. Él cree que las diferencias de contactos entre vocales y consonantes que escuchamos y que son evidentemente la base auditiva de la diferencia del límite de sílabas, en las diferentes lenguas, podría interpretarse como una distinción **transición-falta de transición** entre una vocal y una consonante. Es decir, habría un factor capaz de funcionar como correlato físico de la división silábica (división entre consonantes explosivas e implosivas), y este factor consistiría en la modificación que los formantes vocálicos sufren en contacto con las consonantes vecinas. La idea de examinar -con la ayuda del sintetizador- la variación de inflexiones, preparando espectrogramas artificiales del tipo vocal-consonante-vocal, para provocar una impresión subjetiva en los oyentes, le permitió confirmar la hipótesis en el sentido de que las modificaciones en las transiciones era escuchada como una diferencia en la división de las sílabas con la condición de que la distancia entre vocales (duración de la oclusión en el espectro sintético como silencio) no fuese demasiado breve (21). Estas experiencias de síntesis de Malmberg, prueban que al menos existe un factor físico susceptible de ser interpretado por el oído como una diferencia de frontera silábica. La sílaba para él es una unidad acústica, cuyos límites están determinados por el grado de fusión y de influencias recíprocas entre vocales y consonantes.

Finalmente, sostiene que todos estos resultados están -probablemente- un poco lejos de una respuesta definitiva, razón por la cual habría que continuar investigando el factor físico que como ya sabemos es capaz de provocar la sensación de un límite de sílaba lingüístico. Recomienda también el fonetista sueco, que no se dejen de lado en los análisis futuros otros fenómenos físicos (como la intensidad, duración de las vocales, etc.), porque es probable que puedan producir efectos auditivos idénticos.

Al análisis de la sílaba desde el punto de vista acústico, Rosetti le dedica las siguientes líneas "...la division syllabique de **apa** en **a-pa** ou **ap-a**, où **p** appartient à la seconde ou à la première syllabe, semble liée aux transitions (inflexions) qui apparaissent dans le spectre de la voyelle qui précède la consonne (**a-pa**), ou qui la suit (**ap-a**). La différence dans les transitions de voyelle à consonne et de consonne à voyelle <<est seule capable de donner... l'impression d'une différence de frontière syllabique>> (22).

Pero lo más sorprendente, con el paso de los años, ha sido la comprobación de la teoría de Saussure según la cual las vocales dominan sobre las consonantes, de donde se desprenden que resultan ser elementos dominados (23).

En consecuencia, existen factores articulatorios y acústicos que, al parecer, determinan la existencia de la sílaba como fenómeno fonético, que se puede convertir en unidad fundamental dentro del sistema fonológico de cada lengua, suponiendo que ésta existe de verdad.

H. A. Gleason, también se refiere a los mecanismos fisiológicos que ayudan a entender los movimientos de inspiración y espiración del aire, referidos a la producción de una vocal, que requiere relativamente grandes cantidades de aire, y a las consonantes, que requieren menos. Para él, el habla va marcada por una serie de cortos latidos producidos por el movimiento de los músculos intercostales, latidos que representan las sílabas fonéticas. Así, la característica de una sílaba consiste en centrarse en torno a una vocal o sonante, donde el comienzo y el término está representado por un sonido con articulación más cerrada. El habla es entonces una secuencia de sílabas y grupos fónicos, que desde el punto de vista fonético son los segmentos más claramente detectables. La posición fonológica sería otra cuestión. Como vemos, esta postura no

20. M. Hara, *Semivocales*..., p. 119.

21. B. Malmberg, *Lingüística*..., pp. 154-157 y *Los nuevos*..., pp. 126-127.

22. A. Rosetti, *Ob. cit.*, p. 19.

23. J. Alcina y M. Blecua, *Ob. cit.*, pp. 262-263.

difiere mucho de las que ya hemos venido examinando en esta investigación (24).

Y en cuanto a la determinación del límite silábico (frontera silábica), podemos decir aquí que corresponde al sentido diferente que cada autor le ha asignado a su teoría. En común, sólo tienen el hecho de fijar el límite en el lugar de un mínimo entre dos máximos, no importando que el mínimo sea de intensidad acústica, de sonoridad o de presión articulatoria en general.

Hasta el momento, Malmberg nos ha mostrado la determinación exacta -como hemos señalado- de las transiciones vocales y consonantes (o entre consonante y vocal) que correspondería al límite silábico. Estos aspectos son perceptibles por el oído, en el momento que el sujeto habla y tiene consciencia de la realidad de la sílaba y de sus fronteras. Por último, conviene destacar que en el análisis espectrográfico se puede llegar todavía más lejos en el análisis de la sílaba y en la precisión de sus fronteras (25).

b. Desde el punto de vista fonológico.

Ahora nos vamos a referir a las principales investigaciones que se han realizado sobre la sílaba desde el punto de vista de la fonología. De modo que, las realidades fonéticas no excluyen aquí la investigación de orden fonológico del problema que tratamos en este estudio. Aunque, en este sentido encontramos algunas concepciones de carácter fonológico que niegan totalmente el aspecto fonético de la sílaba. Von Essen, por ejemplo, cree que la sílaba no representa ningún elemento fonético y que todo el esfuerzo utilizado para definirla desde este ángulo está condenado al fracaso. Pero nosotros sostenemos que la naturaleza de esta unidad es propia de cada lengua. Rosetti, después de hacer referencia en su obra a varias teorías (a la de Menzerath, Viggo Brøndal, etc.), opina de un modo general, que la sílaba es un elemento más bien fonológico, pero que su formación podría tener base fonética (26). La posición de Hoenigswald y de Malmberg, tampoco se apartan mucho de la idea de Rosetti. Ellos consideran que la sílaba es un fenómeno fonético utilizado en un sistema fonemático (27), y que la agrupación de sus fonemas es particular a cada lengua. El propio N. S. Troubetzkoy, sugiere establecer la diferencia entre sílaba fonética y fonológica y operar o utilizar conceptos diferentes. Vocales y consonantes son conceptos fonéticos y también fonológicos -agrega- con la condición de tener en cuenta su función. De modo que, se pueda reemplazar aquí por fonema cerrado (desde el punto de vista fonético: fonema con aire y sin aire). Los fonemas abiertos formarían sílabas, los cerrados, no (28).

De otro lado, Gleason advierte que en muchas lenguas las sílabas no tienen ninguna situación fonológica. Sólo son parte del mecanismo fonético a través del cual se efectúa la pronunciación. En otras lenguas, sin embargo, la relación de sonidos y latidos silábicos -como vimos antes- es pertinente fonológicamente, de tal modo que hay que tener en cuenta también la división silábica en la descripción de la lengua. Pero no conviene suponer, como en este último caso, que las sílabas fonéticas y fonológicas sean idénticas, de ser así, cometeríamos un grave error. Y aunque fonética y fonología están íntimamente relacionadas, no es aconsejable juntarlas (29).

La opinión de Kenneth L. Pike es que todas las lenguas tienen sílabas fonémicas que como unidades tienen segmentos de diferente longitud, y en las cuales potencialmente puede recaer el acento, tono, o entonación, o por último convertirse en una unidad de agrupación rítmica. Y hacemos alusión a las ideas de Pike, porque a partir de estas aseveraciones, L. Hjelmslev define la sílaba como una "...cadena de expresión que contiene un solo acento" (30). En esta definición se aprecia un esfuerzo por

24. H. A. Gleason, *Introducción...*, pp. 357-358.

25. A. Rosetti, *Ob. cit.*, pp. 42-43; B. Hala, *Ob. cit.*, pp. 99-105 y nota 34; A. Martinet, *Elementos...*, pp. 75-76 y 100-101.

26. A. Rosetti, *Ob. cit.*, pp. 21-24 y 31.

27. A. Rosetti, *Ob. cit.*, p. 23.

28. Troubetzkoy, *Principes...*, pp. 96-97.

29. H. A. Gleason, *Ob. cit.*, p. 358.

30. E. Cosenu, *Teoría del...*, p. 181; poco antes el mismo Hjelmslev había definido la sílaba en función de un elemento vocálico; A. Rosetti, *Ob. cit.*, p. 25.

describir el problema que nos interesa, independientemente de la fonética y de los conceptos de vocal y consonante. En la glosemática, la sílaba viene a ser una cadena de expresión que abarca uno y sólo un acento. Desde esta perspectiva, la sílaba resulta útil para definir la vocal y la consonante, la que se considera núcleo o margen, respectivamente. Lo grave, eso sí, es cuando aparecen lenguas en que no existe el acento como elemento fonológico relevante (como en francés, turco, letón, húngaro, eslovaco, finlandés, etc.). Entonces, en estos casos, tales lenguas no tendrían sílabas, en la medida en que los conceptos de vocal y consonante dependerían de la definición de la sílaba. En otras palabras no habría sílabas, ni vocales, ni consonantes (31).

Hjelsmlev, habla también de "pseudo-sílabas" para referirse a aquellas palabras formadas por un solo elemento, donde no se consideraría el acento. Los ejemplos que se mencionan pertenecen al danés: *å* 'arroyuelo', *i* 'preposición', *a* 'preposición', *ø* 'isla', etc. Estos elementos de expresión, presentados separadamente serían vocales y los demás consonantes. De este modo, la sílaba, la vocal y la consonante, para él, serían elementos funcionales de la forma y no fenómenos fisiológicos y acústicos. Y si los fonetistas no han conseguido una definición convincente de estos elementos, es porque sólo los han considerado como puras figuras fonéticas (32).

El concepto "pseudo-sílaba" no ha convencido plenamente a muchos investigadores, como a E. Haugen, O'Connor & Trim, Boer, etc. Haugen (1956) considera que el acento es un "extrafonema" y que por esta razón no se hallaría ligado a la sílaba. Para él, la sílaba resulta ser no una unidad contrastiva como el fonema, sino una suma de fonemas que conforman una unidad y curiosamente la "...unidad más pequeña de repetidas series de fonemas" (33). Pero visto así el problema, observamos que además de los fonemas segmentales, deberíamos tener en cuenta los fonemas prosódicos (acento, altura, cantidad y juntura). En consecuencia, este autor ha aclarado el problema de concepto de acento, pero no ha resuelto las dificultades de la "pseudo-sílaba".

Los ingleses O'Connor & Trim, evitan hablar de acento al definir la sílaba, y sólo aceptan la existencia de dos clases diferentes de fonemas: vocales y consonantes, donde la distribución de unas y de otras, es diferente en las formas del lenguaje articulado. La sílaba para ellos es "...une structure phonématique minimum, formée par la combinaison de voyelles et consonnes, dont le noyau est une voyelle. Cette voyelle peut être précédée et suivie par une consonne ou une combinaison de consonnes. On peut établir la frontière syllabique en prenant pour critère les combinaisons consonantiques placées à l'initiale et à la finale du mot" (34).

Luego, emprenden un estudio estadístico para saber cuál es la distribución silábica de las vocales y consonantes en la lengua inglesa. En realidad, O'Connor & Trim afirma Coseriu "...comprueban lo que era razonable esperar: que las consonantes y las vocales no tienen en inglés la misma distribución" (35).

Para R. H. Robins, fonológicamente la sílaba es de primordial importancia como unidad donde pueden establecerse las distribuciones relativas, las secuencias de los fonemas y sus características fonológicas. Al grupo de consonantes y vocales que tienen una condición de unidad, él lo llama sílaba. No olvidándose, que los tipos de estructuras silábicas dependen de cada lengua. CV parece ser la estructura universal, pero a partir de ella cada lengua elige la suya en base de sus propias reglas. Por ejemplo, el árabe inicia sus sílabas sólo con consonantes; el italiano, no admite consonantes en la rama final de la sílaba (secuencias CC); el inglés y el alemán admiten grupos consonánticos en rama inicial y final (strengths; sprichst; etc.). En síntesis, las lenguas, difieren tanto en la elección que hacen de entre las posibles articulaciones del aparato vocálico como en las relaciones y agrupaciones silábicas que les imponen (36).

Hasta el momento -al tratar la sílaba desde el punto de vista fonológico- lo que sí queda claro, es que los fonemas se encadenan en secuencias y el esquema ele-

31. A. Rosetti, *Ob. cit.*, p. 25; E. Coseriu, *Ob. cit.*, pp. 182-183 y nota 267.

32. M. Hara, *Ob. cit.*, p. 128.

33. M. Hara, *Ob. cit.*, p. 128-129.

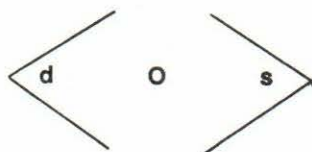
34. Citamos por la obra de A. Rosetti, p. 25 y nota 17; también se puede confrontar M. Hara, *Ob. cit.*, p. 129.

35. E. Coseriu, *Ob. cit.*, nota 303.

36. R. H. Robins, *Lingüística...*, pp. 176-177.

mental en torno al cual se ordena este agrupamiento de fonemas es la sílaba. Y, "la estructura fonemática de la sílaba viene determinada por un conjunto de reglas y toda secuencia se basa en la aparición regularmente repetida de este modelo de construcción" (37):

Finalmente, diremos que el análisis de la sílaba, como unidad irreducible, presenta un núcleo de la sílaba y sus márgenes. La vocal ocupa la cima y las consonantes los márgenes de la sílaba (38). En nuestra lengua se representa gráficamente así: (en la voz **dos** observamos la integración de los fonemas en la sílaba).



3. CONCLUSIONES

1. Al analizar las principales teorías sobre la definición de la sílaba en el plano fonético y fonológico, pensamos que hemos cumplido con el objetivo central anunciado en el presente trabajo. Intencionalmente, se han dejado fuera otros temas sobre la sílaba (concepción de las estructuras abiertas, génesis de la sílaba, estadística de determinación de sílabas, tipos silábicos, etc.), porque aparecen como subtemas frente a los contenidos que aquí consideramos básicos.

2. Repetimos, que en la literatura escrita hasta nuestros días no existe una teoría universalmente reconocida y aceptada. La más difundida es la propuesta por Malmberg. Sus conclusiones representan el resultado de las experiencias acústicas. La falta de acuerdo, puede ser el punto de vista diferente adoptado por los investigadores, en primer lugar, y también el uso de instrumentos no siempre adecuados, en segundo lugar.

3. Uno de los aspectos sorprendentes ha sido la comprobación, con el paso de los años, de la tesis de F. de Saussure. Comprobar que las vocales dominan sobre las consonantes.

4. La determinación del límite silábico ha sido abordado de diferentes maneras por los fonetistas. En el plano articulatorio, se consideran como responsables la tensión de los diversos músculos articulados (músculos de la laringe, respiratorios, etc.) y la participación de los movimientos espiratorios (apertura y cierre de la mandíbula, labios, etc.). En el plano acústico, se le ha dado importancia a las fluctuaciones de la curva de intensidad. El resto, los que no aceptan los correlatos físicos, definen y entienden la unidad silábica, como unidad "fonológica".

5. Desde el punto de vista fonemático, la sílaba es el resultado del encañamiento de los fonemas en grupos, según ciertas leyes válidas para cada lengua y que consiste en una fase central -el núcleo silábico- y una o más fases marginales. Y aunque una definición fonológica de la sílaba, en este sentido, no sea satisfactoria, al menos, es la más aproximada y aceptada que conocemos.

RESUMEN

Este estudio da a conocer las principales teorías y criterios experimentales que han propuesto los investigadores para intentar definir la sílaba, desde el punto de vista fonético y fonológico.

4. BIBLIOGRAFIA.-

ALARCOS, E.: **Fonología española**. Gredos, Madrid, 1971.

37. R. Jakobson y M. Halle, **Fundamentos...**, pp. 29-30; E. Alarcos, **Fonología...**, pp. 89-91.
38. A. Rosetti, **Ob. cit.**, p. 30 y T. Navarro, **Estudios...**, pp. 46-47.

- ALCINA, J. y BLECUA, J.: *Gramática española*. Editorial Ardel, Barcelona, 1975.
- COSERIU, E.: *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Gredos, Madrid, 1961.
- GILI GAYA, S.: *Elementos de fonética general*. Gredos, Madrid, 1975.
- GLEASON, H. A.: *Introducción a la lingüística descriptiva*. Gredos, Madrid, 1975.
- HALA, B.: *La sílaba, su naturaleza, su origen y sus transformaciones*. C.S.I.C., Madrid, 1966.
- HARA, M.: *Semivocales y neutralizaciones*. C.S.I.C., Madrid, 1973.
- JAKOBSON, R. y HALLE, M.: *Fundamentos del lenguaje*. Editorial Ciencia Nueva, Madrid, 1956.
- MALMBERG, B.: *La fonética*. EUDEBA, 1964.
- Lingüística estructural y comunicación humana*. Gredos, Madrid, 1969.
- Los nuevos caminos de la lingüística*, Editores Siglo XXI, México, 1967.
- MARTINET, A.: *Elementos de lingüística general*. Gredos, Madrid, 1965.
- NAVARRO T.: *Estudios de fonología española*. Nueva York, 1966.
- NEBRIJA, A.: *Reglas de orthographia en la lengua castellana* (Estudio y edición de A. Quilis). Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, 1977.
- ROBINS, R. H.: *Lingüística general*. Gredos, Madrid, 1976.
- ROSETTI, A.: *Sur la théorie de la syllabe*. Mouton & Co., The Hague, 1963.
- SAUSSURE, F. de: *Curso de lingüística general*. Editorial Losada, Buenos Aires, 1945.
- TROUBETZKOY, N. S.: *Principes de phonologie*. Paris, 1957.

EL PROCESO DE SACRALIZACION Y DESACRALIZACION EN POEMAS DE "RESIDENCIA EN LA TIERRA" Y "TALA".

Verónica Contreras Hauser*

Al revisar desde una perspectiva analítica poemarios altamente representativos de estos grandes creadores nacionales como son *Residencia en la Tierra* (1935) de Pablo Neruda y *Tala* (1938) de Gabriela Mistral, llama la atención observar que dos poetas de características tan disímiles, se hayan preocupado de un mismo elemento, como es el caso de la realidad material de las cosas.

Esta problemática es claramente apreciable en la sección IV de *Residencia en la Tierra* y en la sección "Materias" de *Tala*. No obstante, es posible darse cuenta que, aunque para ambos poetas las materias fueron objeto de su atención, en el tratamiento artístico de ellas no son coincidentes en los aspectos fundamentales. Mientras que Pablo Neruda muestra en estos textos una visión sacralizada de la materia, producto de la influencia simbolista que lo hace concebir el texto como un Absoluto, Gabriela Mistral presenta una desacralización de la materia, originada en su concepción religiosa de la vida y de la poesía.

De este modo, en el presente trabajo se intenta explicar lo anterior, sobre la base del análisis de un corpus representativo de cinco poemas: "Pan", "Sal" y "Agua" de G. Mistral y "Entrada a la Madera" y "Apogeo del Apio" de P. Neruda.

Por consiguiente, dada la naturaleza de esta revisión, se utilizará el análisis contrastivo en el nivel semántico del texto, considerando éste como una estructura verbo-simbólica de potencialidades significativas y discursivas variadas; de ahí que sea posible distinguir -en el texto literario- un discurso complementario y un discurso base. (1). Estos discursos suponen un alto grado de connotación, ya sea dado por medio de marcas textuales o bien, por niveles pragmáticos de importancia. (2).

Ahora bien, el Simbolismo, de gran relevancia e influencia en la lírica contemporánea, estableció algunos fundamentos estéticos de interés que inciden en la consideración del objeto poético desde una perspectiva sacralizada. Recordemos que autores fundamentales de este Movimiento como Baudelaire, Mallarmé, Rimbaud y Verlaine -entre otros- establecieron el proyecto del texto infinito, esto es, crear un Texto donde todo fuera posible, es decir, un Absoluto, como lo único capaz de anular el azar. En el fondo, un Texto que fuera una explicación órfica del universo. Se trata, entonces, de expresar lo absoluto mediante símbolos; acceder a lo absoluto, a lo inalcanzable para encontrar lo nuevo a través de la hermosura del lenguaje.

Se habla, entonces, de una trascendencia vacua (3) por medio de la alquimia del verbo, como lo estableció Rimbaud. Esto, justamente, lleva a Mallarmé a considerar la idea de un texto que los condujera al Absoluto pretendiendo, de esta manera, anular lo cambiante de la realidad. En síntesis, este Movimiento estético trató de encontrar lo absoluto en una realidad superior a la de los sentidos, donde es posible concebir la existencia de una Belleza Ideal que todo lo unifica, y que se exhibe como una forma mística de esteticismo. Como dice Raymond, la poesía pasa a ser un medio de descubrimiento del ser -del Absoluto- para llegar al corazón del inconsciente. La poesía pasa, de esta forma, a ser considerada como un sustituto de la religión.

LAS MATERIAS EN PABLO NERUDA: UN PROCESO DE SACRALIZACION.

La sección IV de *Residencia en la Tierra* (4) está conformada por tres poe-

*Profesora de Castellano. Depto. de Lenguas y Literatura.

- (1) Carrasco, Iván: "Dos discursos complementarios: las dedicatorias y las notas" en: *Estudios Filológicos* 14, 1979.
- (2) Mignolo, Walter: *Elementos para una teoría del texto literario*, Editorial Crítica, Barcelona, 1978.
- (3) Friedrich, Hugo: *Estructura de la Lírica Moderna*, Seix Barral, Barcelona, 1959.

mas: "Entrada a la Madera", "Apogeo del Apio" y "Estatuto del Vino", que conforman los conocidos Cantos Materiales de Neruda.

Uno de los más representativos y de ricas y complejas connotaciones es "Entrada a la Madera" donde el hablante accede, a través de la caída, a la esencia de la materia; a la médula de la misma, donde percibe el "ser" profundo del elemento. De este modo, el hablante a través de una enunciación metonímica: "mi razón", "mis dedos", va cayendo gradualmente en un espacio especial que se presenta como un mundo olvidado y oscuro: "sala decaída", "tréboles amargos". Así, el hablante va observando esta atmósfera de cosas olvidadas para luego adentrarse en esa realidad, en la sustancia, a lo profundo, a las fibras esenciales, en este caso, de la madera. Se produce, de este modo, su acceso al reino del mundo natural a través de un viaje de carácter funerario a la esencialidad de la materia. Allí visualiza lo inmóvil, lo negativo, lo seco, los ruidos íntimos, en suma, la tragedia de ese ser en un espacio laberíntico y silente; sin embargo, está siempre presente la dinámica que da vida al moribundo, rescatando las savias generadoras: "(...) incorporando materias verdes/a tu inmovilidad desamparada". (5)

Por ende, al yo se le ha permitido acceder a un espacio sagrado: la médula doliente de la naturaleza, y así es posible que él presencie el proceso activo, interior y dinámico de una materia que una vez fundida con el hablante genera nuevamente vida. De este modo, la materia es vista como un elemento esencial donde se funde vida y muerte, de ahí que este proceso se ofrezca como una conjunción de vida, muerte, fuego, silencio y sonido a la vez.

Del mismo modo, "Apogeo del Apio" se exhibe como un discurso epideíctico de índole alabatorio, ya que es una loa de la esencia natural de esta realidad material. Lo que le interesa destacar al hablante es esa médula silente y pura, centro intocado, espacio sagrado desde donde salen sus tallos que se comunican con un exterior esencialmente sombrío. El elemento se anima y se alude, asimismo, a su exterioridad donde va reflejada y hundida su esencia, su propio ser. En este caso, el hablante se siente llamado por la queja y lamento del apio, que va en busca de su protección, lo que finalizará también en un proceso de completa unión, lo que implica una revitalización de su propia vida: "(...) buscándome la boca del corazón ahogado (...)". (6).

Esto es, buscando el centro del hombre y uniéndose ambas esencias.

Por último, en relación al "Estatuto del Vino", también este texto lírico ofrece un canto a la materia, asumiendo además el hablante la tragedia de un tiempo límite y buscando una salida en estos espacios laberínticos conformados por túneles, bodegas, gargantas, etc. De ahí que se instale, finalmente, en la espuma del vino, llorando en ella y surgiendo de, este modo, los "hombres del vino".

Pablo Neruda exhibe, entonces, a través de sus Cantos Materiales, el canto a la materia, -a la esencia de ella- sin aludir a realidades extratextuales sino que cuidando esmeradamente la conformación de una estructura autónoma. Se expresan, de este modo, mundos contruidos en base al eje de la disonancia pero donde las coordenadas significativas se presentan relacionadas de un modo absolutamente coherente, creando así un cosmos propio y autosuficiente. Así, la creación se plantea como un absoluto o una cierta vía de acceso a él.

En el caso del hablante de estos textos poéticos éste asume una posición privilegiada y superior al común de los hombres ya que le es permitido acceder ritualmente a un reino desconocido y oscuro como es la esencia de la materia. Justamente, la realidad material aparece así concebida bajo la concepción de una dinámica cíclica donde se gesta la vida, aunque también hay "cicatrices amarillas" y "venas secas". Es ésta, entonces, un todo gestador de vida y muerte, un absoluto donde él -ser escogido- es capaz de acceder compenetrándose y fundiéndose en la misma, con el objeto de permanecer y reciclarse al igual que ella, y con esto traspasar los límites de todo tiempo y espacio.

La poesía nerudiana -concretada en este corpus- evidenciará este proceso

{ 4) Neruda, Pablo: *Residencia en la Tierra*, Bruguera, Barcelona 1982.
{ 5) Op. cit. p. 124.
{ 6) Op. cit. p. 126.

que conducirá de la búsqueda del Absoluto, al Absoluto mismo, concibiéndose así la poesía como un proceso de escritura mediante el cual se logra ese alcance del Absoluto o acceso a él. Se produce, entonces la sacralización de la materia por un lado, ya que ella posee los atributos de un ser superior, dador de vida y muerte; y por otro lado, la sacralización de la poesía y el poeta.

LAS MATERIAS EN GABRIELA MISTRAL: UN PROCESO DE DESACRALIZACION.

La sección "Materias" de *Tala* (7) comprende cinco poemas: "Pan", "Sal", "Agua", "Cascada en Sequedal" y "El Aire". Cada uno de ellos nos remiten, como vemos, a elementos vitales para el hombre, ya sea en su forma de elemento natural -aire, agua-, o bien en su forma de alimento básico-pan, agua.

Cada una de estas materias irán evocando la existencia pretérita de la hablante, o bien se irá estableciendo un proceso de necesaria y enriquecedora identificación. En el caso de la evocación, como ocurre en el poema "Pan", esta materia, a través de su presencia, le sirve para recordar momentos anteriores de su existencia -como la infancia- y para reencontrarse consigo misma, con su propia y verdadera esencia e identidad. Lo siente suyo y gradualmente se va apropiando de este elemento hasta relacionarlo con su contorno y con sus propias entrañas. Por consiguiente, el elemento natural pasa a ser un ente mediador entre el pasado y presente del hablante, produciéndose finalmente un reencuentro con lo íntimo y verdadero que se mantendrá ahora hasta la muerte. De este modo, el texto poético muestra un proceso dinámico que va a la consecución de una apropiación total del mismo, ya que lo incorpora a su propio ser: "(...) y no hay nadie tampoco en la casa/ sino este pan abierto en un plato, /que con su cuerpo me reconoce/ y con el mío yo reconozco" (8).

Sin embargo, la dinámica del texto muestra también de qué manera el proceso de identificación que se había iniciado durante la infancia, se quiebra en la adolescencia produciéndose un desencuentro entre ambos, para luego redescubrir esta materia culminando este proceso en un reencuentro que se logra ya en la madurez de la hablante. Así, este encuentro es diferente al anterior, en el cual primaba el elemento lúdico, ya que ahora está teñido de un sentimiento religioso -cristiano; por tanto, el pan aparece como un elemento simbólico propio del cristianismo, no así visto él mismo como un Absoluto. Para la visión mistraliana, este elemento, como toda materia, es dado por Dios a los hombres, y de la forma como aparece escrito en el Antiguo Testamento de la Biblia, alusión que aparece mediatizada a través de la figura bíblica de Sara.

Todo este proceso culmina, entonces, en una completa unidad espiritual, reafirmadora y absolutamente necesaria para ambos: "Como se halla vacía la casa/estemos juntos los reencontrados,/ sobre esta mesa sin carne y fruta,/los dos en este silencio humano,/hasta que seamos otra vez uno/y nuestro día haya acabado". (9).

En cuanto al tratamiento de otro elemento natural como la sal, la hablante procede a un proceso de animización poniéndola en íntimo contacto con él y nominándola "Santa Lucía blanca y ciega", lo que nos remite nuevamente, a una clara y original connotación religiosa, posiblemente por la humildad de esta realidad material, que la análoga a la santa abnegada y silenciosa. Es el elemento que la acompaña y, por ende, procede a mezclarse con ella, ya que luego de sufrir un proceso de separación, se reencontra finalmente con ella, conformando una fuerte unidad interior: "(...) al regreso/con mi sangre se reencontra (...)" (10).

La mencionada connotación religiosa se refuerza a través de alusiones bíblicas, en este caso, en las figuras de Raquel y Rebeca, ya que del mismo modo como se ayudaban estas mujeres, así se ayuda la hablante y esta materia. Por consiguiente, el "yo" y el "ella" se reduce a un "nos" vigoroso y fuerte, ya que unidas son capaces de liberarse de cualquier cautiverio o situación límite.

Por otro lado, el agua, elemento vital y natural se suma a la preocupación de la

(7) Mistral, Gabriela: *Tala*, Andrés Bello, Santiago, 1979.
(8) Op. cit. p. 63.
(9) Op. cit. p. 65.
(10) Op. cit. p. 66.

poetisa como objeto de atención poética, el que al igual que los anteriores aparece sublimado. Este, similarmente a los anteriores, le sirve para evocar su infancia transcurrida en ambientes fértiles, lo que en el presente es diferente: "Me han traído a país sin río, /tierras Agar tierras sin agua (...)" (11).

A través de esta imagen hará alusión a la sequedad y hostilidad de este espacio y hará, del mismo modo, presente el anhelo por este elemento que la revitaliza y completa, ya que espera que su esencia llegue a compenetrarse en sus entrañas, agua helada y vigorosa que la rejuvenecerá y refrescará nuevamente: "¡Rompa mi vaso y al beberla/me vuelva niñas las entrañas!" (12).

Este mismo anhelo interior se completa y reitera en "Cascada en Sequedal", y en "El Aire" donde se enfatiza el anhelado proceso de identificación a través de la alegría y del afecto con que se espera afianzar una unidad total.

De todo lo anterior se desprende, entonces, que Gabriela Mistral destaca siempre la índole o procedencia religiosa de los seres y de las cosas; de modo que se exhibe expresamente una santificación de la materia, proceso que emana del reconocimiento de la existencia de un ser superior divino cuya manifestación llega a otros, en este caso, a la materia, derivado de su afán de protección y santidad. Por ende, el único Absoluto reconocido por la poetisa es Dios, de la cual todo se generaría. Por consiguiente, lo que se exhibe es una concepción religiosa del Arte. Basta recordar su concepto de Belleza vertido en *Desolación* como la sombra de Dios en el Universo. Así, para la Mistral todo procede de la divinidad y, por ende, la poesía en sí no es percibida como el Absoluto o la posibilidad de serlo, sino que ella pasa a ser la mediadora entre lo divino, lo poético y el hombre; de ahí, además, las constantes connotaciones religiosas a través de las diversas alusiones bíblicas. La materia, de esta forma, por proceder de Dios es buena y generosa. Así, el pan, el aire, el agua, la sal se muestran como elementos naturales positivos y queridos; esencias naturales con las que se compenetra la hablante, ya que al emanar de la divinidad, no pueden ser sino positivas. Por consiguiente, se produce en forma reconocible un proceso de desacralización de las materias por un lado, y por otro de quien las poetisa, ya que el hombre es también creación divina y por ende un ser imperfecto por sus limitaciones e imperfecciones, ya que muchas veces aparece dominado por pasiones y ansias; por el deseo de verse querido. Así, estos textos poéticos exhiben un proceso interior dinámico que va del desencuentro al encuentro con las materias elementales y sencillas y cotidianas. Se encuentra presente, por el mismo motivo, el deseo de trascendencia en el sentido de superar el tiempo como se exhibe en el poema "Pan", pero pensando siempre en una trascendencia cristiana.

OBSERVACIONES FINALES.

Debemos concluir, entonces, que ambos poetas a pesar de haberse preocupado de la realidad material de las cosas, exhiben procesos diferentes en relación a la interacción que se produce entre el hablante lírico y la materia. Pablo Neruda sacraliza la materia asumiendo quien expresa un tono ritual, adentrándose en el ser mismo de las cosas hasta lograr una total fusión, prolongando así su propio ser. Así, el mundo laberíntico y oscuro conforma una especie de prueba que el hablante puede pasar en su acceso a la esencia. Para Neruda esta búsqueda es un modo de superar lo existente que está en un proceso de desintegración y opta, entonces, por luchar contra la situación límite de la muerte a través de este tipo de superación y así este proceso se presenta como una sacralización de la realidad material. En el fondo, lo buscado es la vida que permanece; es la búsqueda de un espacio sagrado y por ende atemporal. Su proyecto, de este modo, es superar la finitud de la existencia y acceder a la materia que es el Absoluto, pues es lo que permanece por medio de un eterno reciclaje.

Gabriela Mistral al contrario, se presenta como sustentadora de valores religiosos donde el único Absoluto es Dios, y así, la realidad material por proceder de El, es

(11) Op. cit. p. 67
(12) Op. cit. p. 67.

santificada. De modo que constantemente problematiza su modo de relación con Dios y con la vida.

Su afán, entonces, es reafirmarse en lo divino, de ahí que la creación poética -incluso- sea percibida como una actividad que depende de la trascendencia; todo esto porque, a su juicio, la poesía es entendida como la sombra de Dios en el universo. De ahí que la poesía mistraliana puede pasar a considerarse como mediadora entre el Hombre y Dios, justamente por considerar la belleza -no como divina- sino que de origen divino.

En síntesis, ambos creadores poetizan la materia de un modo propio y original aunque, basando su expresión poética en fundamentos estéticos diferentes que, indudablemente, enriquecen y revitalizan sus escrituras y las plantean como expresiones verdaderamente universales.

RESUMEN.

El presente trabajo tiene como finalidad mostrar dos visiones disímiles con respecto a un mismo objeto poético como es, en este caso, la realidad material de las cosas. Pablo Neruda propone una sacralización de la materia -sustentada por una clara influencia del Movimiento Simbolista-, en oposición a Gabriela Mistral que propone una desacralización de las materias, producto de su concepción religiosa del arte y de la vida.

BIBLIOGRAFIA

BALAKIAN, ANNA: *El Movimiento Simbolista. Juicio Crítico*. Guadarrama, Madrid, 1969.

BOWRA, C. M.: *La Herencia del Simbolismo*, Losada, Buenos Aires, 1951.

CARRASCO, IVAN: "Dos Discursos Complementarios: las dedicatorias y las notas" en: *Estudios Filológicos* Nº 14, 1979.

COSTA, RENE DE: *The Poetry of Pablo Neruda*, Cambridge Mass, Harvard University Press, 1979.

FRIEDRICH, HUGO: *Estructura de la Lírica Moderna*, Selx Barral, Barcelona, 1959.

MIGNOLO, WALTER: *Elementos para una Teoría del Texto Literario*, Editorial Crítica, Barcelona, 1978.

RAYMOND, MARCEL: *De Baudelaire al Surrealismo*, F. C. E., México, 1960.

TAYLOR, MARTIN: *Sensibilidad Religiosa de Gabriela Mistral*, Gredos, Madrid, 1975.

VILLEGAS M. JUAN: *Estudios sobre Poesía Chilena*, Nascimento, Santiago, 1980.

ACERCA DEL CARACTER INTERDISCIPLINARIO DE LA CIENCIA CONTEMPORANEA

Eduardo Miranda Nelson *

1.0. Diversos pensadores contemporáneos, están acordes en considerar la ciencia y el tipo de conocimiento que ella proporciona, como una de las manifestaciones "esenciales" de la época moderna y contemporánea. El conocimiento científico se ha constituido en un rasgo identificador de la época. Tal rasgo está señalado por la metafísica, que es el ámbito de la filosofía en el cual "se realiza la reflexión sobre la esencia del ente y una decisión sobre la esencia de la verdad. La metafísica fundamenta una época, dándole el fundamento de su figura esencial mediante una determinada interpretación del ente y una determinada concepción de la verdad. Este fundamento rige todas las manifestaciones que caracterizan a esa época". (Heidegger, 1958: 16).

1.1. Desde el momento en que pensadores y hombres de estudio, tales como Galileo, Descartes, Leibniz, Newton, y otros, comienzan a poner las bases de un nuevo tipo de conocimiento, se abre para la humanidad una nueva era en la consideración del ser, del ente y de la verdad. Este nuevo tipo de conocimiento es metódico y sistemático; en sus fundamentos, es radicalmente distinto tanto de la "episteme" griega como de la "doctrina" y "scientia" medievales.

A partir del Renacimiento, se va forjando progresivamente una nueva "visión de mundo" para el hombre europeo occidental y la ciencia comienza a tener una importancia cada vez mayor en el devenir de las sociedades modernas y contemporáneas.

1.2. Uno de los más penetrantes y lúcidos pensadores de la época actual, el filósofo Martin Heidegger (1958), al preocuparse de la ciencia, establece que es una de las cinco manifestaciones "esenciales" de la época moderna, señalando cual es su naturaleza y su exacta ubicación dentro del marco de las actividades cognoscitivas humanas.

1.3. En efecto, si se da una mirada retrospectiva a dos grandes momentos en el desarrollo del conocimiento reflexivo y fundado, aquel que da cuenta explícita de sus fundamentos (Leibniz, 1946: 151), se puede comprobar que la ciencia contemporánea es, por "esencia", diferente de la "episteme" griega y de la "scientia" y "doctrina" medievales.

En cada uno de tales momentos, existía una diferente interpretación del ente, que condicionaba una diversa manera de contemplar e interrogar los procesos de la naturaleza y del hombre. La diferencia es de índole metafísica.

1.4. Al examinar la esencia de lo que en la actualidad se designa como "ciencia", como proceso del conocimiento racional y fundado y que justifica plenamente sus postulados, se comprueba que es la investigación; tal es su base. De allí que sea pertinente la pregunta: ¿cuál es la esencia de la investigación científica?

Una respuesta posible la da el mismo Heidegger (1958), al expresar que consiste en el hecho mediante el cual "...el conocimiento se instala a sí propio como proceder en el ámbito del ente, de la naturaleza o de la historia. Proceder no significa aquí meramente el método, el procedimiento, pues todo proceder requiere previamente una región abierta en que se mueve. Pero precisamente el abrir una tal región es el proceso fundamental de la investigación. Este se realiza gracias a que en un ámbito del ente, v. gr., en la naturaleza, se proyecta un determinado esquema de los procesos de la naturaleza. El proyecto señala de antemano de qué modo el proceder cognoscitivo se ha de vincular a la región que se ha abierto. Esta vinculación es el rigor de la investigación. Por el proyecto del esquema y la determinación del rigor se asegura el proceder su región de objetos dentro del ámbito del ser" (p. 20).

1.5. La primera ciencia moderna que cumplió plenamente tal postulado, fue

* Profesor de Castellano. Depto. de Lenguas y Literatura.

la física matemática. Tal hecho fue posible porque en su estudio de la naturaleza, tal disciplina planteó la indagación como el estudio del conjunto de movimientos condicionados espacio-temporalmente. Los procesos naturales se estudiaron como magnitudes de movimientos determinados por los factores espaciales y temporales; dicha relación natural es posible someterla al cálculo y a la medición, usando los instrumentos creados por la matemática. Y así, la física se hace "exacta", pues se vincula o liga a su "región de objetos" mediante el único camino posible para este tipo de fenómenos, cual es la precisión en el cálculo y en la medición. El "rigor" de la ciencia física y natural matemática, es la exactitud.

1.6. En el transcurso de los siglos XVIII, XIX y XX, la situación de adecuación al objeto, se acentuó con el perfeccionamiento del método experimental y de cada una de las etapas "clásicas", señaladas por el positivismo: observación, hipótesis, experimentación, verificación y ley.

1.7. Una corriente de pensamiento que contribuyó poderosamente al éxito de las ciencias físicas y naturales, fue la Ilustración, que hizo posible, en Europa, la creación de numerosas instituciones dedicadas al cultivo y desarrollo de tales disciplinas, presididas por el pensamiento positivista decimonónico. Un ejemplo ilustrativo, lo constituyó la fundación de la Universidad "Georgia Augusta" de Gotingen, en Alemania, en 1734, que se dedicó fundamentalmente a la investigación en el campo de las ciencias naturales.

El ambiente intelectual creado por el Siglo de las Luces y propicio al conocimiento sistemático de la naturaleza, se vio reforzado, en 1810, con la creación de la Universidad de Berlín, obra del inspirador de la Universidad alemana y contemporánea arquetípicas, el humanista Wilhelm von Humboldt.

1.8. Nuevos descubrimientos en el campo de las ciencias naturales, dieron auge y prestigio definitivo a tales disciplinas. Hombres de estudio connotados pusieron las bases del conocimiento científico al formular una serie de "leyes" que organizan y ordenan el mundo de la materia y de los organismos vivos; lograron descubrir y formular principios que demuestran lo genérico y universal en la naturaleza. De allí que un estudioso contemporáneo pueda aseverar que

"Las ciencias físicas han llegado a su mayoría de edad y han cobrado enorme impulso precisamente librándose de toda superstición animista y explicando los hechos físicos físicamente, o sea, tal como deben explicarse" (Coseriu, 1958: 107).

En términos heideggerianos, diremos que las ciencias naturales cumplieron con éxito, tempranamente, las condiciones de "proyecto" y "rigor".

2.0. Sin embargo, el conocimiento de los fenómenos naturales y de los principios y leyes "causalistas" o "deterministas" que los rigen, no era suficiente para explicar todo aquello que el ser humano deseaba, en un intento de intelección del universo. Así, a mediados del siglo pasado, comenzaron a estudiarse, sistemática y metódicamente, los fenómenos relativos al Hombre, que se constituyó en "objeto" de estudio y de preocupación de una nueva clase de disciplinas. El Hombre, en su doble condición simultánea de ser individual y social, concitó el interés de eminentes estudiosos, que hicieron posible que se realizaran fundamentales descripciones del ser humano en términos de "cultura" y no de "fisicidad".

La cultura se hizo objeto de la labor cognoscitiva y se demostró que podía ser analizada y descrita científicamente, pero con criterios y perspectivas esencialmente distintos a los usados en las ciencias naturales. Se crearon, así, dos grandes esferas del conocimiento científico: las ciencias "naturales" y las ciencias "culturales", cada una de ellas enmarcada en las funciones de "proyecto" y "rigor".

2.1. Las así llamadas un tanto equívocamente "ciencias del hombre", han debido recorrer un camino diferente a las ciencias físicas y naturales. Decimos "equívocamente" por cuanto toda actividad cognoscitiva teórica, metódica y fundada es propia del hombre.

Es cierto que las ciencias naturales han influido (y lo hacen todavía) en las ciencias humanas, en cuanto a su constitución y desarrollo, pero lentamente se han ido separando y configurando un pensamiento científico alrededor de su objeto. Un ejemplo clarificador, lo tenemos en el caso de la lingüística, disciplina que se vio influida, en el

siglo XIX, por el positivismo naturalista en cuanto a teoría, métodos, técnicas de análisis y modos de explicación del hecho lingüístico. La biología y la psicología determinaron, en parte considerable, el pensamiento lingüístico decimonónico. Sin embargo, a través del siglo XX, la lingüística se ha alejado de sus terrenos para definir su objeto de estudio, el lenguaje humano, con los medios científicos proporcionados por las ciencias culturales; tal hecho le ha valido la ventaja de constituir, hoy en día, una de las ciencias de la cultura de más sólido y sostenido desarrollo; al mismo tiempo, ha servido de modelo para la constitución de otras disciplinas científicas, en especial en lo referente a teoría, metodología, técnicas de análisis y explicación de fenómenos culturales.

2.2. En la realidad fenoménica, los hechos de la cultura no deben explicarse con criterio fisicista, o naturalista, aunque a veces tal proceder se estime como un indicio y pauta de cientificidad o quiera transformarse a las ciencias culturales en ciencias "exactas", entendiéndose por tales a las ciencias físicas. Por tales circunstancias, un científico contemporáneo afirma lo siguiente:

"Pero lo cierto es que una ciencia no es exacta por ser física, sino por corresponder a la verdad de su objeto, y este principio es lo que hay que aprender de las ciencias físicas. Las ciencias culturales tienen su tipo peculiar de exactitud, y el asimilarlas a las ciencias físicas (que tienen otro tipo de exactitud) no significa hacerlas "exactas" sino, al contrario, transformarlas en ciencias inexactas, es decir, en falsas ciencias" (Coseriu, 1958: 107).

2.3. En efecto, lo que corresponde a las ciencias culturales, es explicitar la contemplación del ente y que en el trato con las "cosas", el ser humano ya conoce previamente o de antemano. Por ejemplo, de los cuerpos, lo corpóreo; de las plantas, lo vegetal; de los hombres, lo humano. Vale decir, las ciencias de la cultura deben explicitar y fundamentar científicamente el "saber originario" del hombre. Su vinculación a la región de objetos que les corresponde, no tiene el carácter de la exactitud matemática; de allí que sus logros sean de más difícil consecución que los obtenidos por las ciencias naturales. De este modo, a los intentos, explícitos o no, del positivismo antiguo o moderno, de reducir toda ciencia a ciencia física o natural, hay que oponer la **esencial** diversidad entre los hechos naturales y los culturales y, por ende, las diferencias entre las ciencias físicas y las humanas. Cada grupo de disciplinas científicas debe adecuarse a "su" objeto, no obstante que ambos tipos de ciencias deben tener en común la rigurosidad referente a la descripción material y la aspiración a proporcionar ese tipo de saber que Leibniz llamaba "distinto-adeecuado", es decir con justificación total de sus fundamentos (Leibniz, id.). Los puntos comunes serían los correspondientes a la metodología de la descripción.

2.4. Desde el punto de vista de lo exacto, lo positivo y empírico, aquello que se encuentra efectivamente, que se da y se comprueba en el objeto de estudio de las ciencias culturales "son la libertad y la intencionalidad, la invención, la creación y la adopción libres, motivadas sólo finalísticamente. En los fenómenos de la naturaleza corresponde, sin duda, buscar una necesidad exterior, o **causalidad**; en los fenómenos culturales, en cambio, lo que corresponde buscar es una necesidad interior, o **finalidad**" (Coseriu, 1958: 109-110).

Para describir y explicar los fenómenos físicos y naturales, corresponde buscar una "necesidad exterior", "causa eficiente" o "causalidad", en tanto que en los fenómenos culturales, lo pertinente a tales objetos es buscar una "necesidad interior" o "finalidad". Se trata, pues de dos órdenes de acontecimientos o hechos radicalmente distintos. Su diferente modo de presentarse al hombre exige un enfoque epistemológico diverso. Se trata del orbe de la naturaleza y del orbe de la cultura.

2.5. Sin duda alguna, la ciencia es una actividad cognoscitiva propiamente humana, hecha por los hombres en su intento de explicarse con fundamentos, todos los fenómenos que rodean su existencia. En este aspecto, toda ciencia es "humana" y los científicos, las 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.

2.6. Las relaciones de "proyecto" y "rigor" fundamentan la investigación

científica, entendida como "un proceso establecido entre un agente activo (el investigador) y otro que es un simple objeto (la cosa o el problema investigado). El objeto de estudio es, por sí mismo, mudo. O es posible extraer de él tal cantidad de respuestas que su modo de ser se torna por esto más inasible y menos controlable" (Araya, 1970: 17).

Si en la actividad cognoscitiva fundada el investigador desempeña una función primordial y activa, el objeto de estudio, en cambio, debe ser delimitado en sus rasgos constitutivos para poder ser estudiado, descrito y explicado.

2.7. Delimitar un objeto de estudio es tarea que se ha venido intentando desde la Antigüedad "clásica" griega y en especial por Aristóteles, a través de su conocida distinción entre "forma" y "sustancia" (Aristóteles, 1952: II, 269).

Las relaciones entre forma ("morphé") y sustancia ("hýle") se establecen de distinta manera, según sea el "objeto".

Así, "...se puede decir que a) en los **objetos naturales**, la forma es determinada por la sustancia: estos objetos son sustancias que asumen una forma; por ej., una sustancia determinada cristaliza de una determinada manera; b) en los **objetos matemáticos**, la sustancia eventual es totalmente indiferente: ellos son formas puras que no dependen de ningún modo de su eventual realización en una sustancia; y c) en los **objetos culturales**, la sustancia es determinada (elegida) por la forma: ellos son formas que asumen una sustancia" (Coseriu, 1958: 151).

En los distintos tipos de objetos indicados, la relación entre lo mórfico y lo hilético asume diferentes posibilidades.

2.8. El objeto de la ciencia siguen siendo las "esencias"; tales "esencias" hay que comprobarlas ahí donde se encuentran, es decir, en la realidad fenoménica, en las "cosas", por cuanto las "esencias" no están más allá o más acá de los fenómenos, hechos o cosas, sino que en los fenómenos mismos, que, como tales manifiestan las esencias. Es en este plano donde lo mórfico se comprueba en lo hilético y a su vez, lo hilético alcanza el grado de la cognoscibilidad sólo en función o relación con lo mórfico, aunque no se trate necesariamente de fúntivos interdependientes.

2.9. El pensamiento científico contemporáneo, que procede del Renacimiento, ha ido progresivamente valiéndose de una simbología propia para reemplazar el uso del lenguaje corriente y establecer las relaciones fenoménicas utilizando el símbolo. De allí que cada ciencia tenga su propia formalización para describir y explicar el objeto correspondiente. En este aspecto, todas las ciencias son "formalistas" para la descripción externa de sus objetos, de acuerdo a la interpretación de la realidad.

3.0. Una concepción de la realidad que ha tenido amplio desarrollo en la ciencia contemporánea, procede de la física y de la matemática y se refiere a entender lo real como un "continuum" indiviso y unitario, que conforma una totalidad compuesta por subsistemas y supersistemas y que interactúan internamente y con su medio. (Bertalanffy, 1968: passim).

3.1. Las totalidades que conforman la realidad, llevan a tener una visión unitaria e integradora de lo fenoménico, en oposición al "atomismo" destacado por las corrientes positivistas. La visión integradora de la realidad y de lo fenoménico tiene como correlato la superación del reduccionismo de las distintas disciplinas científicas y la búsqueda científica de establecer relaciones cada vez más complejas entre los diferentes tipos o clases de objetos. Si el mundo de las cosas no está dividido o escindido en la realidad misma, que es más compleja, será menester establecer un ideal metodológico general para describir y explicar no sólo el microcosmos, sino también el macrocosmos en que habita el hombre "...y esto se nos muestra como la iniciación de una interpretación sistemática enteramente nueva" (Cassirer, 1971: 315).

3.2. Si el positivismo enfatizó la variedad infinita del mundo fenoménico, la ciencia contemporánea privilegia el estudio de la regularidad y sistematicidad de lo real. Si la ciencia orientada por el positivismo fue básicamente inductiva, el pensamiento científico moderno es preferentemente deductivo. Al científico actual ya no le bastan las inducciones meramente fenoménicas, sino que aspira a construir o formular teorías deductivamente. Tal acontecimiento ha permitido a la ciencia avanzar rápidamente y dar los cimientos necesarios para una nueva epistemología científica. Un ejemplo claro

procede del ámbito de las matemáticas:

"Muchas veces, el pensamiento matemático parece adelantarse a la investigación física. Nuestras teorías matemáticas más importantes no proceden de necesidades prácticas o técnicas inmediatas; se conciben como esquemas generales del pensamiento con anterioridad a cualquier aplicación concreta" (Cassirer, id.: 320).

3.3. Al proceder deductivamente, se crean posibilidades e instrumentos intelectuales para describir e interpretar, fundadamente, hechos reales. Se trata, en suma, de una actitud general de la ciencia contemporánea. Los científicos, al proceder deductivamente, se adelantan a los problemas puntuales que les presenta la realidad y buscan la base empírica en las interdisciplinas. La mera recolección de datos o de hechos puntuales no pertenecen a la ciencia contemporánea, por cuanto el científico requiere describir, articular, jerarquizar, sintetizar y universalizar su experiencia a través de teorías integradoras o totalizadoras. Se trata de un ideal cognoscitivo integralista.

4.0. Consecuente con la nueva visión de la realidad, se han ido constituyendo a través del siglo XX una serie de nuevas disciplinas científicas cuyo objetivo último es establecer relaciones más amplias entre diferentes ámbitos del saber y que hacen posible una visión más profunda e integral de los fenómenos particulares. Se trata de una colaboración entre los científicos para construir nuevas teorías acerca de la realidad y así explicar mejor y de manera más amplia la variedad infinita de lo fenoménico. Son las llamadas "interdisciplinas" y que se han constituido en el estudio de los objetos "naturales", "matemáticos" y "culturales" y poder dar cuenta mejor de las relaciones entre lo mórfico y lo hilético.

4.1. Las interdisciplinas no son, en sí, una suma o acumulación de conocimientos, sino que aspiran a ser disciplinas nuevas y autónomas dentro del ámbito científico. No constituyen "sumas" de conocimientos, sino "productos" nuevos de saberes. De este modo, la visión de la realidad se enriquece, se amplía y hace posible la colaboración científica entre especialistas de diferentes áreas del conocimiento.

Los resultados de las interdisciplinas han sido muy fructíferos y en la actualidad se tiende a ampliar su campo de acción.

4.2. Una somera visión del estado actual de las nuevas disciplinas, nos muestra que en el ámbito de estudio de los diversos objetos, se han constituido áreas como la bioquímica, la bioestadística, la biomecánica, la biofísica, la fisicoquímica, la geografía matemática, la biogeografía, la lingüística computacional, la lógica matemática, la psicopedagogía, la neurolingüística, etc., interdisciplinas que representan un nuevo y más amplio saber acerca de distintos objetos de estudio.

4.3. Las teorías científicas están en permanente evaluación desde el punto de vista epistemológico y la consistencia externa se ha constituido en uno de los criterios básicos para tal evaluación. Dicho criterio "implica la compatibilidad que debe existir entre las hipótesis que se postulan en diversos dominios científicos que intentan explicar un mismo sector de la realidad. Así, por ejemplo, las hipótesis que se plantean en el campo de la lingüística deben ser compatibles con las que se proponen acerca de los mismos fenómenos en la psicología" (Bocaz, 1980: 101).

4.4. Las interdisciplinas científicas superan el reduccionismo tradicional y posibilitan el interaccionismo de varias disciplinas que se consideraban autónomas. Permiten una metodología que establece la pertinencia, relevancia y complementariedad de varios enfoques diversos, con la condición de que cada disciplina en particular aporte lo específico del conocimiento respectivo. Así, por ejemplo, la lingüística computacional debe trabajar con elementos lingüísticos (sonidos, fonemas, morfemas, clasemas, lexemas, oraciones, etc.) y con instrumentos procedentes de las ciencias de la computación. Para cumplir con el requisito de la consistencia externa, habrá que tener presente el modelo de lenguaje a utilizar y la idea del ordenador. Es decir: "Si se considera al lenguaje como un proceso simbólico, entonces la computadora puede considerarse como una máquina lingüística tanto como una máquina aritmética (Phillips, 1980: 155).

4.5. Sin embargo, para que una interdisciplinariedad sea efectivamente científica y productiva en sus resultados, es conveniente establecer algunas clases o tipos posibles de interacción cognoscitiva o de colaboración entre diferentes ciencias,

indicando los alcances y límites de las respectivas disciplinas.

Es así como Coseriu (1980) plantea el problema mismo de la interdisciplinariedad aplicada al lenguaje como objeto (cultural) y a la lingüística como ciencia. A través de cinco dicotomías, establece los varios tipos de aproximación interdisciplinaria e indica cuáles son las clases de interdisciplinariedad "ideal" referida al estudio del lenguaje y de la lingüística.

4.5.1. La primera dicotomía la señala de la siguiente manera:

"Podemos distinguir ante todo entre una interdisciplinariedad **interna** y una **externa**. La interdisciplinariedad interna considera las varias disciplinas lingüísticas, o sea, las disciplinas que constituyen la lingüística misma: tanto las disciplinas que se refieren a los varios planos del lenguaje como aquellos que se refieren a los diversos estratos de estructuración de las lenguas (fonética, gramática, lexicología)" (Coseriu, 1980: 43).

La colaboración "interna" entre las varias disciplinas lingüísticas constituye un ejemplo de este tipo de interdisciplinariedad. Así, un avance en la fonología, tiene consecuencias en la sintaxis o en la lexicología. En el ámbito de la matemática, se puede apreciar que el desarrollo de la teoría lógica del continuo matemático, trajo consigo toda la creación de números nuevos, tales como los números fraccionarios, los números irracionales, etc. De no haber sucedido tal creación, este avance habría sido difícil y precario.

4.5.1.1. A su vez: "La interdisciplinariedad externa es aquella que considera las relaciones de la lingüística con otras disciplinas que, directa o indirectamente, se refieren, también al lenguaje" (Id.: 44).

Este tipo de interdisciplina es muy interesante, pues permite estudiar el lenguaje desde diferentes ángulos, siempre que las hipótesis sobre el objeto sean compatibles. La investigación científica tiene aquí un amplio ámbito de labor. Si el objeto de estudio es el lenguaje, podrá ser investigado con hipótesis procedentes no sólo de la lingüística, sino también en las relaciones con la biología, matemática, filosofía, psicología, medicina, informática, lógica, teoría de la información, sociología, historia, etc. La colaboración de la lingüística con otras disciplinas se presenta ya con resultados muy promisorios.

4.5.2. En relación con la primera distinción entre una interdisciplinariedad "interna" y "externa", aparece una segunda distinción, también dicotómica:

"...interdisciplinariedad **genérica** y **específica**. La interdisciplinariedad genérica es aquella que vale para toda disciplina científica o, por lo menos, para todas las disciplinas del mismo tipo. La interdisciplinariedad específica es aquella que considera una disciplina en particular, en nuestro caso, la lingüística, y las otras disciplinas que, de un modo u otro, se ocupan del mismo objeto o de sus contextos y de sus determinaciones "reales". (Id.: 44).

La interdisciplinariedad "genérica" se encuentra en las relaciones existentes entre cualquier disciplina científica y la filosofía; esta última puede asumir, a su vez, dos formas diferentes: en primer lugar, como filosofía del objeto de la respectiva disciplina y en segundo término como epistemología o filosofía de la ciencia. En este aspecto, es posible pensar en sus eventuales aplicaciones. Por ejemplo, en la creación y construcción de "modelos" para el desarrollo de las distintas disciplinas específicas.

4.5.3. Existe una tercera distinción y es la que se refiere a la "...interdisciplinariedad **objetual** y **metaobjetual**. Se trata de una distinción que se necesita hacer en particular para la lingüística (y no para otras disciplinas), puesto que en el caso de la lingüística las relaciones interdisciplinarias se tienen no sólo entre la lingüística misma y otras disciplinas (o sea, en el plano metaobjetual) sino también entre el lenguaje y las ciencias, esto es, en el plano del objeto de la lingüística. Hay, precisamente, una interdisciplinariedad de la lingüística ("metaobjetual") y una interdisciplinariedad del lenguaje (objetual)" (Id.: 45).

El lenguaje tiene su propia forma de conexión con todas las ciencias, por cuanto es el medio de expresión necesario e imprescindible para toda forma de comunicación científica. Por tal motivo, toda disciplina es, en esencia, un lenguaje. En este aspecto, existe una interdisciplinariedad "objetual", a diferencia de la colaboración entre la

lingüística y las demás ciencias que se ocupan de la misma actividad humana que es el hablar y el entender. Se tiene en este caso, una interdisciplinaridad "metaobjetual".

4.5.4. Una cuarta distinción dicotómica se refiere a la "...interdisciplinaridad **extrínseca e intrínseca**. La interdisciplinaridad extrínseca es, en cierto sentido, un hecho de imitación: el hecho que una disciplina tome como modelo otra disciplina o, al contrario, que sea tomada como modelo por otras disciplinas..." (Id.: 46).

En el transcurso de su historia, las ciencias naturales han sido tomadas como modelos para la constitución de otras ciencias. Es el caso de la biología y de la física, cuya impronta está patente todavía hoy en otras disciplinas. A su vez, la lingüística contemporánea sirve de modelo para la conformación de nuevas disciplinas, que adoptan puntos de vista semejantes a ella en lo relativo a teorías, métodos, técnicas de análisis, etc. Es el caso de la antropología cultural.

4.5.5. Existe también una quinta distinción y se refiere a la "interdisciplinaridad **permanente y contingente**. La interdisciplinaridad permanente es aquella que, por así decirlo, está implícita en el objeto mismo de las disciplinas, independientemente de su realización efectiva en una época o en un momento determinado de la historia de las disciplinas mismas: es aquella que es, de cualquier modo, necesaria si se aspira a considerar un objeto cualquiera desde diversos puntos de vista indispensables para su comprensión idealmente "total". La contingente, a su vez, es aquella que presta atención solamente a ciertos modos de considerar un objeto (o sólo a ciertos aspectos parciales del objeto mismo)..." (Id.: 47).

Los científicos aspiran a tener una visión integral o total de su objeto de estudio con el fin de llegar a una comprensión profunda y fundamentada de él. Se trata de una aspiración ideal a la cual se tiende constantemente. Sin embargo, la interdisciplinaridad permanente puede ser realizada parcialmente en determinados momentos históricos por el desarrollo de una disciplina en particular, que, de un modo u otro, impone sus puntos de vista a las otras disciplinas. Es el caso de la biología o psicología respecto a la lingüística en el siglo XIX o modernamente, la cibernética.

5.0. Si la ciencia contemporánea aspira a ser totalizadora o globalizadora, superando el reduccionismo, deberá tender hacia una visión completa e integral de los objetos estudiados.

Una posibilidad de lograrlo, es a través de las interdisciplinas, pero no de cualquier clase de interdisciplinariedad, sino de aquella que tenga claramente definidos sus principios, alcances y límites, donde cada disciplina establezca con precisión sus hipótesis para que puedan ser compatibles en el momento de la evaluación de su validez científica.

5.1. Al estudiar un objeto como el lenguaje, la lingüística ha desarrollado varias interdisciplinas (psico, socio, neurolingüística, etc.), cada una con mayor o menor grado de constitución científica. Sin embargo, una interdisciplinaridad "ideal" debería ser (Coseriu, 1980) **externa, específica, metaobjetual, intrínseca y permanente**. Tales condiciones pueden aclarar y validar los resultados no sólo de la lingüística, sino que también lo relativo a otras disciplinas. Una planificación científica plenamente válida podría seguir dicho camino. Tal es la tarea y el desafío que tienen ante sí los científicos.

RESUMEN.

La ciencia es una de las manifestaciones "esenciales" de la época contemporánea. La metafísica fundamenta tal hecho, pues trae una diferente interpretación del ente, la naturaleza, la historia y la verdad.

Entre los siglos XIX y XX, se constituyen las ciencias físico-naturales y las culturales, estableciendo sus respectivos principios de causalidad y finalidad, logro alcanzado a través de las relaciones de "proyecto" y "rigor", que fundamentan la investigación científica.

En su desarrollo, la ciencia ha ido superando el reduccionismo como también la inducción y se proyecta hacia las teorías deductivas. La evidencia experimental y la

consistenza esterna posibilitano el desarrollo de las interdisciplinas. Aplicadas al lenguaje, las interdisciplinas aparecen como medios posibles para lograr una visión integral o total de los objetos, siempre y cuando la interdisciplinaridad sea "externa", "específica", "metaobjetual", "intrínseca" y "permanente".

BIBLIOGRAFIA

ARAYA G.: "Esquema para una Universidad productiva". En *Boletín de la Universidad de Chile*, 1970, Nº 108, pp. 10-19.

ARISTOTELES: *Physica*, Encyclopaedia Britannica. The University of Chicago, 1952.

BERTALANFFY, L.: *General Systems Theory*. Georg Brasiller, New York, 1968.

BOCAZ, A.: "La memoria como parámetro evaluativo de algunas teorías gramaticales". En *Revista de lingüística teórica y aplicada*. (RLA), Universidad de Concepción, 1980, Nº 18, pp. 101-129).

CASSIRER, E.: *Antropología filosófica*. Fondo de cultura económica, México, 1971.

COSERIU, E.: *Sincronía, diacronía e historia*. Universidad de la República, Montevideo, 1958.

COSERIU, E.: "Interdisciplinarità e linguaggio". En *L'accostamento interdisciplinare allo studio del linguaggio*. Franco Angeli, Milano, 1980, pp. 43-65.

HEIDEGGER, M.: *La época de la imagen del mundo*. Editorial Universitaria, Santiago, 1958.

LEIBNIZ, G.: *Tratados fundamentales*. Editorial Losada, Buenos Aires, 1946.

PHILLIPS, B.: "Lingüística computacional". En *Revista de lingüística teórica y aplicada* (RLA). Universidad de Concepción, 1980, Nº 18, pp. 155-175.

NOTAS

Textos del original italiano traducidos al español por el autor del artículo.

4.5.1. "Possiamo distinguere anzitutto fra una interdisciplinarità **interna** e una **esterna**. L'interdisciplinarità interna riguarda le varie discipline linguistiche ossia le discipline che costituiscono la linguistica stessa: tanto le discipline che si riferiscono ai vari piani del linguaggio, quanto quelle che si riferiscono ai diversi strati di strutturazione delle lingue (fonetica, grammatica, lessicologia)."

4.5.1.1. "L'interdisciplinarità esterna e invece quella che riguarda i rapporti della linguistica con altre discipline che, direttamente o indirettamente, si riferiscono, esse pure, al linguaggio".

4.5.2. "...interdisciplinarità **generica** e **specific**a. L'interdisciplinarità generica e quella che vale per ogni disciplina scientifica o, per lo meno, per tutte le discipline dello stesso tipo. L'interdisciplinarità **especific**a e quella che riguarda una disciplina in particolare, nel nostro caso, la linguistica, e le altre discipline che, in un modo o in un altro, si occupano dello stesso oggetto o dei suoi contesti e delle sue determinazioni "reali".

4.5.3. "...interdisciplinarità **oggettuale** e **metaoggettuale**. Si tratta di una distinzione che bisogna fare in particolare per la linguistica (e non per altre discipline), poiché nel caso della linguistica i rapporti interdisciplinari si hanno non soltanto fra la linguistica stessa e altre discipline (ossia, sul piano metaoggettuale) ma anche fra il linguaggio e le scienze, cioè sul piano dell'oggetto della linguistica. C'è, appunto, una interdisciplinarità della linguistica ("metaoggettuale") e un'interdisciplinarità del linguaggio ("oggettuale").

4.5.4. "...interdisciplinarità **estrínseca** e **intrínseca**. L'interdisciplinarità e, in un certo senso, un fatto di imitazione: il fatto che una disciplina presa a modello un'altra disciplina o, al contrario, che sia presa a modello da altre discipline".

4.5.5. "...interdisciplinarità **permanente** e **contingente**. L'interdisciplinarità permanente e quella che, per così dire, è implicita nell'oggetto stesso delle discipline, indipendentemente dalla sua realizzazione effettiva in un'epoca o in un momento determinato della storia delle discipline stesse: e quella che è comunque necessaria se si aspira a considerare un oggetto qualsiasi dai diversi punti di vista indispensabili per la sua comprensione idealmente "totale". La contingente, invece, è quella che riguarda soltanto certimodi di considerare un oggetto (o soltanto certi aspetti parziali dell'oggetto stesso)".

"LA CAIDA DE LA CASA USHER" COMO EXPRESION DE LA ESTRUCTURA DE INTRIGA IDEAL PROPUESTA POR EDGAR ALLAN POE.

Teresa Poblete Martín*

INTRODUCCION

Revisando el texto parapoético de Edgar Allan Poe, *THE PHILOSOPHY OF COMPOSITION*, (1) resulta interesante comprobar como su autor privilegia el concepto de "unidad" entre los rasgos que caracterizan la historia corta. Poe reconoce similitudes definitivas entre la expresión literaria y el proceso perfecto de las leyes naturales, y al establecer dichas semejanzas, formula las directrices de como debe proceder un artista para escribir una prosa efectiva. Es así como desarrolla su teoría de la historia corta, asignando al concepto de "unidad" una importancia vital, algo así como un estándar universal.

Poe explica su concepto de unidad apoyándose en el sistema de las acciones de los átomos: "each to each and all to one"; (2) un todo armonioso completo en todas sus partes. De esta manera, Poe fortalece su idea de un "todo" comparándola con el universo, donde principio, medio y fin están regidos por la unidad concebida matemáticamente. De modo similar, Poe concreta la posibilidad de la estructura de una intriga ideal en textos literarios, donde el orden de las partes constitutivas se configura exactamente paralelo a esta perfección científica. En esta intriga ideal, principio, medio y fin se equiparan con precisión, y los acontecimientos se ajustan entre sí para llevar a cabo el fin que se espera. Poe percibe una analogía entre el fin inevitable del universo - "inevitable because the Deity had planned for a certain end and physical law operates on no uncertain basis" (3) - y el fin de una intriga ideal; al igual como los átomos tienden a volver a su unión original, así los acontecimientos en esta intriga ideal tienden a encontrarse en un centro. Los acontecimientos, como los átomos, apuntan a su propósito. De esta manera podemos apreciar que la estructura de la intriga ideal en sí conforma un universo en miniatura.

Al desarrollar esta analogía entre unidad científica y estructura literaria, Poe formula una serie de definiciones para una intriga ideal, siempre en torno a la unidad perfecta del "todo". Sostiene que para construir una verdadera intriga, ninguna de sus partes puede ser desubicada sin que dañe el todo, y añade que la intriga ideal puede describirse como un edificio construido de tal manera que, al cambiar de ubicación uno solo de sus ladrillos desbarataría todo el edificio. En torno a la reciprocidad entre principio y fin en la estructura de la intriga, el autor comenta que el artista debe organizar los acontecimientos de tal modo que no pueda ver si uno depende del otro o de otro, o sostiene a otro. En otras palabras, el artista debe estructurar su historia corta dentro de un universo diminuto, en el cual principio, medio y fin se ajustan apropiadamente entre sí.

Entre las historias cortas de Edgar Allan Poe, *LA CAIDA DE LA CASA USHER* (4) sobresale por su perfecta unidad, constituyéndose en la expresión de la estructura de intriga ideal. Apoyado en su postulado poético, Poe construye en este relato un

* Profesora de Inglés. Depto. de Lenguas y Literatura.

(1) Poe, Edgar Allan: *The Philosophy of Composition*. Alterton & Craig. N. Y. 1960.

(2) ob. cit. p. 21.

(3) ob. cit. p. 38.

(4) Poe, Edgar Allan: "La Caída de la Casa Usher" en *CUENTOS UNIVERSALES*. Ed. Andrés Bello. Stgo. 1978.

universo armónico, completo en todas sus partes, en torno al misterio que rodea la Casa de Usher. Para dar cuenta de dicho postulado poético analizaremos, dentro de la morfosintaxis textual, sólo las categorías funcionales: secuencias, funciones y acciones que estructuran el relato, remitiéndonos a los conceptos de secuencias y funciones como las propone Prop y Bremond y las acciones en el sentido propuesto por Barthes (5) y Romera Castillo (6).

1.0. Las secuencias.

1.1. Las secuencias constituyen las macroestructuras narrativas básicas que aplicadas a las acciones y a los acontecimientos engendran el relato, y es a partir de un proyecto humano que los acontecimientos adquieren sentido y se organizan en una serie temporal estructurada. Luego, LA CAIDA DE LA CASA USHER es un relato porque los acontecimientos que se narran son producidos por agentes, y al ser puestos en relación con un proyecto humano adquieren sentido y se organizan.

1.2. El proyecto humano que podríamos proponer para este relato es el deseo de Rodrigo Usher de recibir consuelo en su penosa enfermedad. De este modo, el relato estaría compuesto por cuatro secuencias, partiendo de una secuencia cero que produce por encadenamiento la secuencia uno, que constituye el eje central del relato, y ésta a su vez las dos restantes por enclave. Las secuencias se distribuyen como sigue:

a) S_0 y S_1 producen una secuencia compleja por encadenamiento. Usher requiere de la presencia de su amigo en su casa y con la llegada de éste, Usher espera recibir consuelo en su enfermedad.

b) S_1 y S_2 constituyen una secuencia compleja por enclave. El proceso de ayuda que Usher espera recibir de su amigo abre la S_2 con la supervivencia de la enfermedad de Lady Madeline, hermana de Rodrigo, y su repentina muerte que entorpece el proceso de ayuda que Usher espera recibir.

c) Entre la S_2 y la S_3 se produce una secuencia por encadenamiento por sucesión continua, que a la vez, cierra la S_1 en la función tercera. Usher determina guardar el cuerpo de su hermana por quince días antes de darle sepultura definitiva, constituyendo este hecho una especie de agresión desde la perspectiva de Usher hacia su hermana y que concluye con la reanimación de Lady Madeline, que causa la muerte de ambos.

He aquí las secuencias y las funciones-núcleos que estructuran el relato: 

2.0. Las funciones.

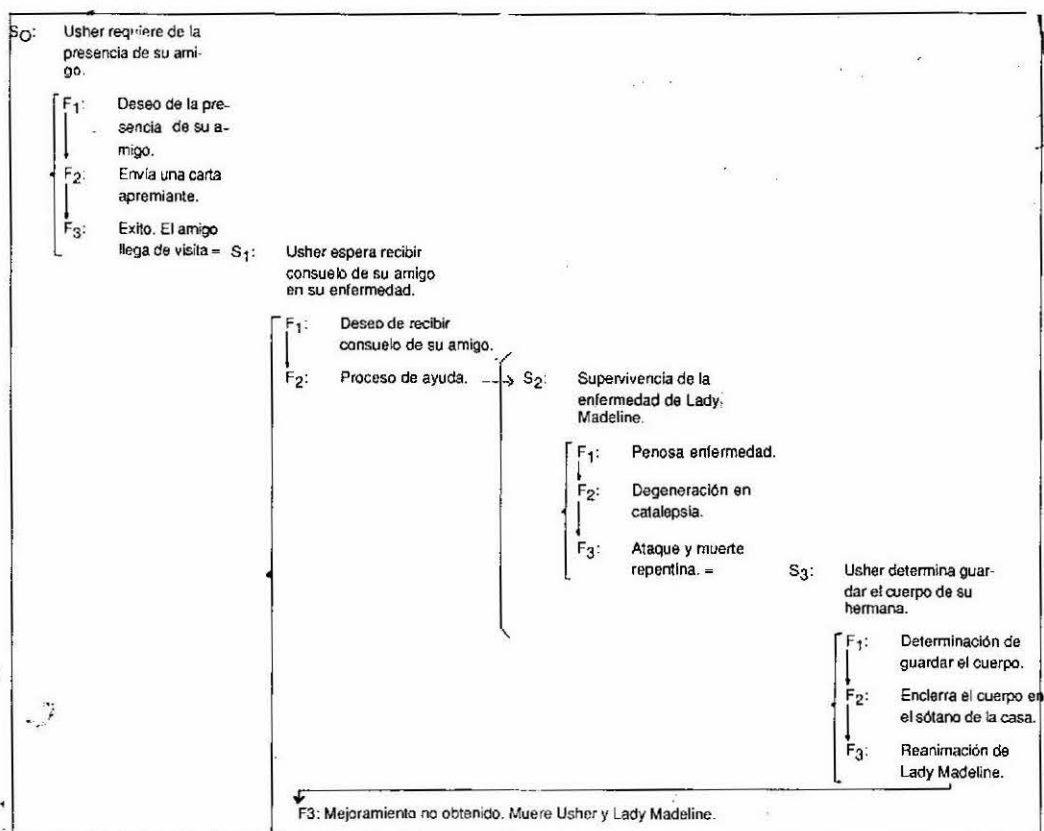
2.1. Establecidas las funciones, las unidades narrativas mínimas que sumadas unas a otras forman secuencias, es necesario especificarlas dentro de las clasificaciones de funciones distribucionales (cardinales o núcleos) y funciones integradoras (o indicios e informaciones) (7). Todas estas funciones se presentan ligadas unas a otras a través de una sintagmática funcional así como también ligadas a las acciones (que detallaremos en el punto 3.0.).

2.2. A continuación se establecerán y describirán las funciones que aparecen en LA CAIDA DE LA CASA USHER, tomando en cuenta que las funciones cardinales o núcleos constituyen verdaderos nudos del relato o un fragmento del relato, y como catálisis aquellas funciones de naturaleza complementadora. También se incluirán los indicios como unidades semánticas en sus dos tipos.

(5) Barthes, Roland: ANALISIS ESTRUCTURAL DEL RELATO. Ed. Tiempo Contemporáneo. Bs. As. 1970, pl. 13.

(6) Romera Castillo, José: EL COMENTARIO DE TEXTOS SEMIOLOGICO. Madrid. Colección Temas. 1977, p. 54.

(7) Barthes. ob. cit., p. 56.



S₀: Usher requiere de la presencia de su amigo en su casa.

Rodrigo Usher, descendiente de una antiquísima familia y último heredero de la Casa de Usher, requiere de la presencia de su camarada y amigo de temprana edad. En esta secuencia podemos constatar tres funciones-núcleos:

- 1.- Hecho a realizar: deseo de la presencia de su amigo y alegre camarada de adolescencia.
- 2.- Medios: envía una apremiante carta que precisa de su presencia como respuesta.
- 3.- Resultado: éxito, su amigo llega a visitarlo a la Casa de Usher.

Como catálisis (funciones secundarias) para complementar el espacio entre las funciones-núcleos tenemos:

- 1.- La descripción del exterior de la Casa de Usher y todo el paisaje que la rodea, incluyendo el estanque junto a la casa y la grieta que se extiende desde el techo de la casa hasta el borde del estanque.
- 2.- Descripción del interior de la casa.
- 3.- Descripción del criado que aguarda al invitado en el pórtico y lo conduce al encuentro con Rodrigo Usher.

Los indicios son de tipo caracterológico y se refieren a Rodrigo Usher y su hermana, Lady Madeline. Contraste de la otrora belleza física de Usher y su tez cadavérica, su pelo enmarañado, su voz trémula; indicios del noble linaje de los Usher y la he-

rencia de Rodrigo. Indicios de la condición social de Usher: es un noble, un varón ocioso, cuya afición es la música, la lectura y la pintura.

En cambio, las informaciones son mínimas y ambiguas. El lugar donde está ubicada la Casa de Usher no se precisa nunca, y el lugar donde se encuentra su amigo es "una distante región" desde donde acude al llamado de Rodrigo.

S₁: Usher espera recibir consuelo en su enfermedad.

Dos son las funciones cardinales que abren la S₁ ya que, a partir de la función segunda se abre la S₂ y la S₃ que cierra la función tercera de la S₁.

- 1.- Ayuda a recibir: espera recibir consuelo de la visita de su amigo y así aminorar su dolencia.
- 2.- Proceso de ayuda: este proceso de ayuda se efectúa en forma de una confidencia. Lady Madeline, su hermana, también está enferma.

La catálisis para estas dos funciones son la descripción de la enfermedad que aqueja a Rodrigo Usher, una enfermedad nerviosa. La descripción de la amistad que une a los amigos de infancia y la vida cultural e intelectual que compartieron.

Los indicios más significativos son las obsesiones de morir, el miedo a la muerte que tiene Usher y que presiente cercana. La influencia de la casa sobre su sombrío temperamento. Y luego, la confidencia de la enfermedad de Lady Madeline y los desesperados sentimientos de Rodrigo ante la pronta partida de su hermana al más allá.

Como información más sobresaliente está el furtivo paso de Lady Madeline por el fondo de la habitación en que se encuentran los amigos; es la primera vez que el amigo divisa a la dama.

S₂: Supervivencia de la enfermedad de Lady Madeline.

A partir de la función segunda de la S₁ se abre la S₂ donde encontramos tres funciones-núcleos importantes.

- 1.- Hecho a vivir: la penosa enfermedad de Lady Madeline.
- 2.- Proceso de vida: agotamiento gradual y transitorios ataques de catalepsia.
- 3.- Resultado vivido: ataque y muerte inesperada.

En las funciones secundarias encontramos:

- 1.- La morbosa descripción de la enfermedad de Lady Madeline.
- 2.- Los impromptus de Usher en su estado de ánimo.
- 3.- Descripción de las solemnes horas que pasan juntos los amigos en la Casa de Usher, ya sea leyendo, pintando o haciendo música.

Los indicios más sobresalientes son aquellos de tipo intelectual: los libros que leen, la música que ejecutan en laúd, los dibujos y pinturas que realizan.

En esta secuencia hay dos tipos de informaciones: los títulos de los libros que durante años han formado parte de la existencia de Usher, y la súbita comunicación de la muerte de Lady Madeline por parte de Usher.

S₃: Usher determina guardar el cuerpo de su hermana por quince días.

Esta es la última secuencia y con ella se cierra el ciclo de la S₁ en la función tercera de dicha secuencia. La S₃ tiene el carácter de una agresión desde la perspectiva de Usher, y se estructura como sigue:

- 1.- Daño a infligir: deseo de Usher de guardar el cuerpo de su hermana en el sótano.

no de la casa, por quince días, antes de darle sepultura definitiva.

- 2.- Proceso agresivo: encierra el cuerpo de su hermana en el sótano de la casa.
- 3.- Daño infligido: Lady Madeline se reanima de su estado de catalepsia y después de unos días de lucha vuelve al salón.

Con esta tercera función se cierra la S_1 y la función tercera de dicha secuencia. Se comprueba el fracaso de la hipótesis propuesta. Usher no logra recibir consuelo en su enfermedad y muere junto con su hermana.

Las catálisis de esta última secuencia son notables por lo acuciosa de sus descripciones:

- 1.- Descripción del sótano de la antiquísima casa.
- 2.- La descripción del cuerpo y del rostro de Lady Madeline muerta.
- 3.- Descripción del deterioro mental de Usher con la muerte de su hermana.
- 4.- Descripción física del estado de ánimo de Usher.
- 5.- Descripción de los momentos previos a la aparición de Lady Madeline en el salón.
- 6.- Descripción de la aparición de Lady Madeline y muerte de ambos hermanos.
- 7.- Descripción del derrumbe de la Casa de Usher y desaparición de ella dentro del estanque pantanoso.

En esta secuencia encontramos indicios de espanto y terror en relación a la lectura enmarcada dentro del relato, "El Loco Trist" de Sir Lanzarote Canning, que sirve de espejo al acontecimiento de reanimación de Lady Madeline en el sótano de la casa, su lucha para poder salir a la luz, hasta su aparición en el salón donde se encuentra su hermano. Quien lee el episodio es el amigo.

Las informaciones son variadas ya que se funden el relato enmarcado con la reanimación de Lady Madeline. La nerviosidad de Usher, los ruidos mezclados con los murmullos, el relato de Sir Lanzarote, la débil sonrisa de Usher y el murmullo de la horrible verdad: "La hemos depositado viva en la tumba". La figura ensangrentada de Lady Madeline, la muerte de Usher bajo el cuerpo de su hermana, y finalmente la huida del amigo del salón y de la casa.

3.0. Las acciones.

3.1. Los personajes, en la esfera de las acciones, sirven de soporte al relato. Para tal efecto Greimas propone el término "actante", ya que según sea la perspectiva de la acción del actante su función cambiará. Para el particular Greimas distingue tres categorías de actantes: sujeto y objeto, enmarcados en una relación de deseo; remitente y destinatario, en una relación de saber; y ayudante y oponente, en una relación de participación. (8).

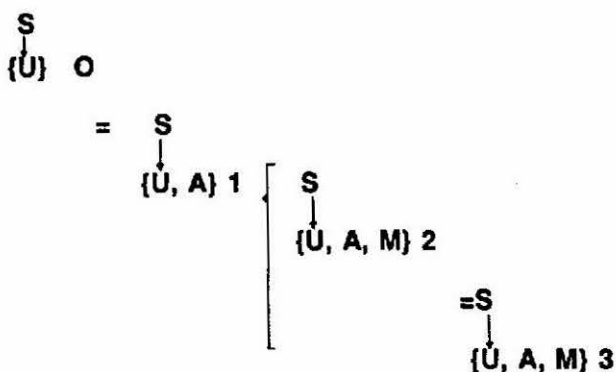
3.2. Nuestro primer paso será identificar a los actantes del relato, designándoles a cada uno de ellos la letra inicial de su nombre. Así tenemos:

U = Rodrigo Usher
M = Lady Madeline
A = el amigo

Los criados no constituyen actantes de importancia, sólo colectividad.

Como segundo paso veremos los actantes que intervienen en cada una de las secuencias:

(8) Romera Castillo. ob. cit., p. 57.



Como tercer paso nos referiremos a los acontecimientos más significativos del relato, para luego poder ubicar a los actantes en las acciones y funciones que les corresponde efectuar.

Los acontecimientos más representativos son:

- A₁**= El requerimiento de la presencia del amigo se Usher en su casa.
- A₂**= La carta apremiante que Usher le envía a su amigo.
- A₃**= El viaje del amigo hasta la Casa de Usher.
- A₄**= Las actividades realizadas por los amigos en pos del consuelo y alivio de la enfermedad de Rodrigo.
- A₅**= La supervivencia de la enfermedad de Lady Madeline.
- A₆**= La súbita muerte de Lady Madeline y el extraño comportamiento de Usher.
- A₇**= Sepultación de lady Madeline en el sótano de la casa.
- A₈**= Reanimación de Lady Madeline y muerte de Usher y de su hermana.
- A₉**= Abandono precipitado del salón y de la casa por parte del amigo.
- A₁₀**= Derrumbe y desaparición de la Casa de Usher en el estanque pantanoso.

Y como cuarto paso determinaremos la categoría de actantes que corresponden según las acciones y funciones efectuadas.

Usher es sujeto de la acción y su amigo es objeto de dicha acción. Esta relación se plantea en términos del deseo de requerir la presencia de su amigo en su casa.

Usher (S) vs amigo (O).

A su vez, Usher es remitente y destinatario de su acción, ya que con la presencia de su amigo espera obtener un beneficio para sí.

Usher es (R) y (D).

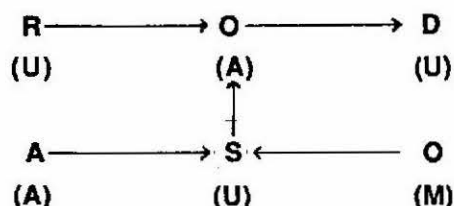
Y su amigo es ayudante de su proyecto en el sentido que él espera brindarle alivio; así como también se convierte en ayudante del proyecto de guardar el cuerpo de Lady Madeline en el sótano de la casa por quince días.

amigo (A)

En relación al oponente del proyecto de Usher de guardar el cuerpo de su hermana, tendríamos que mencionar que Lady Madeline se convierte en oponente cuando se produce en ella el efecto de reanimación de su estado de catalepsia. Por lo tanto, tendríamos de algún modo, una regla de pasivo en la acción efectuada por Usher en la persona de su hermana.

Lady Madeline (O).

Luego el esquema de actantes quedaría de la siguiente manera:



Consideraciones finales.

De lo expuesto anteriormente, podemos desprender que la estructura de la intriga de LA CAIDA DE LA CASA USHER corresponde a lo propuesto por Poe en torno a la reciprocidad entre principio y fin del relato, ya que este se inicia con la vista de la Casa Usher y la proposición del efecto que recomienda el autor tener en cuenta para comenzar un relato: "...y al fin me hallé, cuando las sombras de la tarde iban cayendo, a la visita de la melancólica mansión de los Usher...Yo contemplaba la escena que tenía delante...las frías paredes, las ventanas vacías que parecían ojos... ¿qué era lo que así me deprimía en la contemplación de la Casa de los Usher? Era un misterio insoluble...guíe mi caballo hacia el tajado margen de un negro y tétrico estanque que se extendía con no alterado brillo junto a la casa..." (9) Y luego el relato concluye con la misma vista de la Casa de Usher pero desde una perspectiva acorde con el "dénouement" propuesto por el autor: "...y de aquella casa escapé despavorido. De pronto, resplandeció a lo largo del camino una extraña luz, y yo volví la cabeza para ver de donde podía haber salido un fulgor tan insólito; porque detrás de mí sólo estaban la casa y sus sombras. Aquel resplandor era el de la luna llena, de un color sangre en su ocaso, y que brillaba vividamente a través de aquella grieta que antes apenas se discernía, la cual se extendía en zig-zag desde aquel techo del edificio a su base...aquella grieta se ensanchó rápidamente... y el profundo y cenagoso estanque se cerró torvamente y silenciosamente a mis pies sobre los fragmentos de la CASA DE LOS USHER." (10).

También se cumple lo propuesto por Poe en cuanto el artista debe estructurar el relato dentro de un universo diminuto, en el cual principio, medio y fin se ajustan adecuadamente el uno al otro como quedó demostrado en los puntos correspondientes al análisis estructural del relato. Y finalmente, el concepto de unidad propuesto por el autor en su poética se cumple magistralmente en el presente relato. Como lo demostramos en el análisis de las secuencias, funciones y acciones que estructuran el relato, estas configuran una unidad armónica, completa en todas sus partes, y los acontecimientos se ajustan entre sí para concretar el final. Como afirma el propio autor "nothing is more clear than that every plot, worth the name, must be elaborated to its dénouement before anything be attempted with the pen. It is only with the dénouement constantly in view that we can give a plot its indispensable air of consequence, or causation, by making the incidents, and especially the tone at all points, tend to the development of the intention". (11) Similar al ejemplo del sistema de los átomos, los acontecimientos de la intriga de LA CAIDA DE LA CASA USHER tienden a volver a su unión inicial, apuntando al propósito asignado. De esta manera, el relato o historia corta LA CAIDA DE LA CASA USHER cumple con la estructura de intriga ideal propuesta por su propio autor, Edgar Allan Poe, en su texto parapoético THE PHILOSOPHY OF COMPOSITION.

RESUMEN.

El presente trabajo tiene por objeto dar cuenta de cómo el postulado poético de Edgar Allan Poe, propuesto en su texto parapoético THE PHILOSOPHY OF COM-

(9) Poe. "La Caída de la Casa Usher". ob. cit. pp. 24-25.

(10) ob. cit. p. 49.

(11) Poe. THE PHILOSOPHY OF COMPOSITION. ob. cit. p. 42.

POSITION en torno a la estructura de la intriga ideal en la historia corta, se cumple en el relato del propio autor LA CAIDA DE LA CASA USHER. Para este propósito se efectúa una breve descripción de la poética de Poe y el análisis del relato sólo en las categorías funcionales que dan cuenta del postulado propuesto por el autor.

BIBLIOGRAFIA.

BARTHES, ROLAND: "Introducción al análisis estructural del relato" en ANALISIS ESTRUCTURAL DEL RELATO. Buenos Aires, Ed. Tiempo Contemporáneo, 1970.

CRAIG, HARDIN, EDGAR ALLAN POE: ESSAYS. New York, Hill & Wang, 1962.

POE, EDGAR ALLAN: "La Caída de la Casa Usher" en CUENTOS UNIVERSALES, Santiago, Ed. Andrés Bello, 1978.

_____, THE PHILOSOPHY OF COMPOSITION AND THE POETIC PRINCIPLE. New York, Alberton and Craig, 1960.

ROMERA CASTILLO, JOSE: EL COMENTARIO DE TEXTOS SEMIOLOGICO. Madrid, Colección "Temas", Sociedad General Española de Librería, S. A. 1977

WARREN, HENRY.: EDGAR ALLAN POE. Essex, Penguin Book Ltd., 1970.

LA VIDA DESDE UN PUNTO DE VISTA PSICOLOGICO: HACIA UNA CONCEPCION HUMANISTA. *

Marianela Denegri Coria **

¿Cuál es mi objetivo en la vida? ¿Para qué me estoy esforzando? ¿Cuál es mi propósito?. Estas son preguntas que todo individuo se plantea en un momento u otro de su vida; a veces con una actitud serena y meditativa, otras, sumido en la agonía de la incertidumbre o en la desesperación. Son preguntas muy antiguas que el hombre se ha planteado y respondido en cada siglo de la historia pero, además, son interrogantes que cada individuo debe formularse y responder por sí mismo.

Estas preguntas nos son planteadas a los psicólogos de muchas maneras diferentes, a medida que hombres y mujeres que sufren tratan de aprender, comprender o elegir las orientaciones que adoptarán sus vidas.

El problema del sentido de la vida, ya sea que se plantee de un modo expreso o de una manera simplemente tácita, debe ser considerado como un problema verdaderamente humano. Podemos imaginarnos el caso de animales muy desarrollados y organizados desde un punto de vista que podríamos catalogar como social, por ejemplo, las abejas o las hormigas, poseedoras de una organización en algunos aspectos superior a las sociedades humanas. Pero ¿podríamos concluir por ello que estas especies se plantean este orden como el sentido de su propia existencia? Me atrevería a decir que no. El enfocar su propia existencia como algo problemático y experimentar, por tanto, la necesidad de un sentido es algo que le está reservado exclusivamente al hombre.

Este hecho, sumado a una capacidad cognitiva que le va permitiendo pensar en forma de conceptos cada vez más complejos y la posibilidad de sentir y expresar una gran gama de sentimientos y emociones, le da al ser humano su sello único, constituyendo por tanto la esencial distinción entre el hombre y la bestia.

El ser humano es, ante todo, un ser esencialmente histórico, existente siempre dentro de un ámbito histórico, no pudiendo ser concebido fuera de un sistema de coordenadas de un pasado, presente y futuro. Este sistema de relaciones se halla siempre presidido por un sentido, aún cuanto éste no sea directamente percibido, confesado o expresado. De esto podríamos deducir que, por ejemplo, la vida de un hormiguero puede considerarse, si se quiere, como orientada hacia un fin, pero en modo alguno como dotada de un sentido. En relación a la categoría misma del sentido aparece lo que llamamos "histórico"; un estado de hormigas jamás puede tener "su historia".

Si hablamos de historia, debemos referirnos a otra característica esencial de la vida humana: su posibilidad de permanente desarrollo. En esta cualidad radican las infinitas potencialidades de realización de la vida del hombre, partiendo de lo que podríamos denominar las "tareas del desarrollo" de cada etapa, de cuyo cumplimiento dependerá el ascenso a un estado superior en este proceso.

Es conveniente, por tanto, si nos estamos refiriendo a la vida humana, que nos centremos en el cómo ésta va desarrollándose. La gran mayoría de los autores en psicología coinciden en señalar que el proceso de desarrollo humano puede ser representado como una forma de progresión de lo desorganizado e indiferenciado a lo organizado y diferenciado. Esto implica un desarrollo secuencial en el cual es necesario que se realice una etapa para que aparezca la siguiente, existiendo para ello una secuencia ordenada de logros o tareas del desarrollo dependiente e interrelacionadas.

Este proceso de desarrollo es producto de la influencia relativa de factores maduracionales y ambientales. Los factores maduracionales ejercen una mayor influencia

* Psicóloga. Departamento de Psicología.

** Ponencia presentada en II Jornadas Nacionales Interuniversitarias de Extensión. Consejo de Rectores Universidad de La Frontera. Agosto de 1986.

en la formación de la estructura psíquica durante los primeros años de vida. Con el paso del tiempo, los factores ambientales van adquiriendo una mayor importancia, aun cuando los elementos maduracionales no pierden totalmente su influencia. Como producto de la interacción de ambos se va estructurando lo que conocemos como "personalidad" o estilo de organización psíquica y conductual que va otorgando a cada hombre su sello característico, por lo tanto, su **individualidad**.

Sintetizando, podríamos decir que existe un programa endógeno, responsable de la dirección de la maduración. Este programa, que cada hombre posee dentro de su dotación genética, determinará el curso del desarrollo de una serie de sus características, partiendo de la más básica, esto es, la estructura física y neuropsicológica propia de la especie. Este programa interactúa constantemente con los factores ambientales a los que se encuentra expuesto el individuo. La interacción de ambos puede ser armoniosa y darnos como resultado la salud o ser incompatible y resultar en una patología. Por lo tanto, para comprender el desarrollo humano es necesario considerar las variaciones en la interacción de estos dos tipos de condiciones organizantes, interacción que se traduce en circunstancias vitales únicas e irrepetibles para cada hombre.

Cada etapa del desarrollo posee un modo de estructuración psicológica característica que le proporciona su identidad y especificidad, haciéndole diferente de las demás. Esta estructura se representa en un modo particular de aproximación a la realidad y a ciertas figuras afectivas de ella. Como resultado de este enfrentamiento se desarrollará un sentimiento o "sentido" propio de la etapa, el cual constituirá su "tarea".

En los dos primeros años de vida, el niño se enfrenta al mundo de un modo predominante sensorial-incorporativo, recepcionando y registrando toda la información proveniente del medio, en el cual, su madre constituye la figura afectiva principal. Si este primer enfrentamiento es positivo en términos de recepción del afecto, estimulación y cuidados necesarios, se cumplirá la primera tarea del desarrollo: el apareamiento de un sentido de confianza básica en la vida.

A partir de este sentido de confianza básica, el niño irá desarrollando progresivamente su autonomía, en la medida que adquiera el control de su cuerpo y de sus productos mentales (pensamiento y lenguaje) lo que lo llevará al logro de la capacidad de iniciativa. Esta podrá ser fomentada o inhibida por su núcleo familiar, el cual constituye, en ese momento, alrededor de los cuatro a seis años, su principal nexo afectivo.

De estos sentimientos de confianza, autonomía e iniciativa, se generará la necesidad de crear y ser reconocido por sus acciones, necesidad que se manifestará a su ingreso a la escuela. De su experiencia positiva o negativa derivará el sentido de laboriosidad o de inferioridad. Laboriosidad que le permitirá crear y sentirse seguro de sus creaciones o inferioridad que lo hará debatirse en la inseguridad o la mediocridad.

Al iniciarse la adolescencia, se produce un profundo cambio en la estructura psicológica. La vida comienza a ser cuestionada, surgen por primera vez las preguntas a que hicimos mención en el inicio de esta exposición. El joven comienza la búsqueda de su identidad en un intento de "ser él mismo", produciéndose conductas de enfrentamiento a lo establecido y una tendencia al aislamiento, propia de los primeros años de la edad juvenil.

Si se supera normalmente esta crisis, el individuo comienza a necesitar del establecimiento de relaciones sociales profundas y permanentes que impliquen una relación de intimidad entre un yo y un tú, y un sentimiento de solidaridad con la colectividad.

Este nuevo sentimiento básico orienta al hombre hacia una posición generativa de crear y compartir lo creado, expresada habitualmente en la necesidad de establecer una familia y consolidar una posición constructiva en la sociedad. De fracasar este propósito, el individuo se retraerá a un estado de auto-absorción.

Finalmente se hace presente el declinar de la vida: la senectud. En esta etapa comienza a acercarse dolorosamente la posibilidad de la muerte; en este momento, y de acuerdo al cumplimiento de las tareas anteriores, se le presentan al hombre dos posibles actitudes frente a esta crisis: la integridad o la desesperación. Integridad al poseer la certeza de ser y haber sido entero y cabal, habiendo cumplido las metas o el "sentido de su vida", o desesperación al comprobar que no es así.

De este modo, tenemos que al comienzo del desarrollo, la vida es todavía sustancia no consumida, potencialidad plena. A medida que va transcurriendo, va perdiendo cada vez más su carácter de sustancia para convertirse poco a poco en función hasta que, a la postre, en el momento de la muerte, sólo consiste en las acciones, las vivencias y los sufrimientos que su portador ha ido acumulando. El hombre se asemeja, en cierta forma, al escultor que, con el cincel y el martillo, va tallando la piedra, de tal modo que el material se convierta cada vez más en una forma definida.

El hombre, al elaborar esta materia que le es entregada, sabe que para ello existe un tiempo, el cual no puede delimitar en su extensión; sólo sabe que existe.

Es necesario por ello que aproveche lo mejor posible este tiempo disponible, otorgándole un valor o "un sentido". Desde esta perspectiva, no es la duración de una vida humana en el tiempo lo que determina la plenitud de su sentido o, en otras palabras, no importa cuanto tiempo tengamos, sino lo que hagamos con él.

Toda persona representa algo único. Cada una de sus situaciones de vida es algo singular que se produce una sola vez. Estos dos caracteres: la unicidad y la irrepetibilidad nos orientan a lo que podemos llamar "el deber concreto" de la vida del hombre cual es desarrollar sus potencialidades al máximo, de acuerdo a su situación existencial, lo importante no es la mayor o menor magnitud del radio de acción del individuo, sino el valor, el esfuerzo y el sentido que él le asigne a esta función.

Esto nos lleva a plantearnos la siguiente interrogante: ¿A qué tipo de valores puede el hombre referirse para lograr este sentido o calidad de su vida?. La respuesta la podemos encontrar en los escritos del psiquiatra existencialista Víctor Frankl. En su concepción existirían fundamentalmente tres tipos de valores:

- Los realizables por medio de la acción de ejecución de obras concretas, que podríamos llamar "valores creadores".
- Los que se alcanzan por medio de la experiencia emocional de la vida misma: "valores vivenciales". Estos pueden lograrse, por ejemplo, al experimentar la belleza de la naturaleza, del arte o en la vivencia de un profundo impacto emocional. No podemos menospreciar la plenitud de sentido que esta clase de valores pueden dar a la existencia, pudiendo incluso constituirse en los portadores de un sentido prospectivo de la vida entera. Esto podríamos comprobarlo, por ejemplo, al preguntar a un andinista que contempla estremecido desde el punto más alto de una montaña al paisaje sobrecogedor que lo rodea, si en ese momento su vida puede ser considerada como carente de sentido.
- Finalmente, existe una tercera categoría de valores que nos indican que la vida puede aparecer plena de sentido, aún cuando no sea creadoramente fecunda ni rica en vivencias. Son valores cuya realización consiste precisamente en la actitud que el hombre adopte ante una limitación de su vida, una situación que compromete su existencia o que implique la pérdida irremisible de algo o alguien importante para él. Estos, los llamados "valores de actitud", se traducen en actitudes humanas como el valor ante el sufrimiento o la dignidad frente a la ruina y el fracaso.

Mientras el hombre conserva la conciencia, sigue siendo responsable frente a los valores de su vida, aunque estos sean solamente los que llamamos de actitud. En otros términos, **ser hombre equivale a ser responsable y, por tanto, a otorgar un sentido a la vida.** Ello implica adoptar, cuando es necesario, una posición activa y creadora frente al mundo, en otras ocasiones receptivas y vivencial hacia el interior de sí mismo y, ante circunstancias límites frente a las cuales no existe una posibilidad de cambio, un enfrentamiento a ellas con una actitud íntegra. Esto implica que la vida del hombre no se colma solamente creando y gozando, sino también sufriendo.

Si examinamos el modelo de hombre delineado y reflexionamos acerca de cuál sería su acción concreta frente a la vida, nos encontramos con lo que Carl Rogers llama "el hombre abierto a la experiencia". ¿Qué significa estar abierto a la experiencia? Signi-

fica, en primer lugar, el abandono de la actitud de ocultamiento del sí mismo verdadero y el fin del comportamiento acorde a las expectativas ajenas. Este hombre abierto a la experiencia, se permite ser libremente al proceso fluido y cambiante que él es. Se aproxima a una apertura confiada a lo que sucede en su interior, es decir, aprende a escucharse.

En segundo lugar, esta aceptación de su propia identidad, lo lleva a aceptar a los demás de la misma manera abierta y comprensiva. Confía en sus procesos internos, es realista y creativo y siente que "ser" este proceso en sí mismo significa llevar al máximo sus posibilidades de cambio y desarrollo. Descubre que ser auténtico no es sinónimo de maldad o descontrol, en cambio se siente orgulloso de ser un hombre sensible, abierto, realista y capaz de adaptarse con valor e imaginación a las complejidades de una situación cambiante.

Puede confrontar todos sus sentimientos y no sentirse amenazado por ninguno de ellos. Descubre en sí mismo tendencias sociales constructivas que lo orientan a ser un miembro activo de la comunidad.

En síntesis, asume su responsabilidad frente a su propia vida, permite que se desarrollen sus potencialidades y le otorga un sentido a su existencia. Esto lo lleva finalmente a lograr la meta que describiera tan magistralmente Soren Kierkegaard: ser la persona que realmente uno es.

RESUMEN

Se somete a análisis la problemática del sentido de la vida humana, desde la perspectiva de la Psicología Humanista.

Se revisa el proceso del desarrollo humano y el surgimiento de una actitud vivencial básica en la medida que el hombre crece y se desarrolla como persona, a través de las distintas etapas de la vida.

Finalmente, se aborda el problema de los valores que guían la vida y su concretización a través del prototipo de "hombre abierto a la experiencia", como representación de la vida humana plena de sentido.

REFERENCIAS

- FRANKL, VICTOR: **Psicoanálisis y existencialismo**. México. Fondo de Cultura Económica. 1973.
- ROGERS, CARL: **Psicoterapia centrada en el cliente**. Paidós. Buenos Aires. 1970.
- ROGERS, CARL. **El poder de la Persona**. Editorial El Manual Moderno S. A. México. 1980.

EL MODELO DE PERSONALIDAD DE EYSENCK Y EL CONSUMO DE TABACO Y ALCOHOL: UN ESTUDIO CORRELACIONAL EN ADOLESCENTES DE TEMUCO*.

José Saiz V. **
Flor Devaud P. ***
Odette Oakley V. ***
Elisa Riquelme B. ***

Las investigaciones nacionales acerca de factores asociados al consumo de tabaco, alcohol y otras drogas en adolescentes, suelen descuidar la exploración de factores psicológicos específicos tales como las variables de personalidad del consumidor (ver Molina et al., 1982, y Serie de Estudios N° 109 del C.P.E.I.P., 1984, para una revisión). Contribuyendo a una superación de esta situación, el presente estudio sometió a prueba la existencia de relaciones entre el modelo de la personalidad de Eysenck (ver Eysenck, 1947, 1959; Eysenck et al., 1953) y el consumo de tabaco y alcohol. Este modelo de personalidad incluye tres dimensiones ortogonales: extraversión (E), neuroticismo (N) y psicoticismo (P).

La sugerencia de que los extrvertidos consumen más tabaco y alcohol fue introducida por Eysenck et al. (1960) y ampliada, más tarde, por Eysenck (1965) quien señaló: "...los extrvertidos poseen una especie de 'hambre de estímulos' ...Así, su preferencia por el consumo de café y alcohol... y su conducta impulsiva y arriesgada pueden ser fácilmente deducidas de esta proposición general. Del mismo modo, podemos deducir... que los extrvertidos serían más propensos a buscar estimulación a través del consumo de cigarrillos (p. 99)... La relación sería cuantitativa: a mayor número de cigarrillos consumidos, mayor sería el grado de extraversión de los fumadores (p. 105)". Coincidiendo con estos planteamientos, el Royal College of Physicians (1977) señaló que los fumadores adultos, al ser comparados con los no fumadores, tienden a ser más impulsivos, temerarios y buscadores de excitación y están más dispuestos a consumir drogas incluyendo alcohol. Concluye que muchas de estas características convergen en el rasgo de personalidad denominada extraversión.

Por otra parte, Eysenck (1965) ha sugerido que el nivel de N no está realmente asociado con la conducta de fumar. Además, en otro trabajo, Eysenck y Eaves (1980) plantearon la posibilidad de que P se asocie al consumo de tabaco y otras drogas.

Diversas investigaciones han sometido a verificación estas proposiciones. Aunque Rae (1975) confirmó que N no se asociaba con el consumo de tabaco, Cherry y Kiernan (1978) y Haines et al. (1980) encontraron que tal asociación sí ocurría. Spielberger y Jacobs (1982), evaluando la personalidad mediante el Eysenck Personality Questionnaire (EPQ), encontraron que los fumadores adultos presentaban niveles significativamente más altos que los no fumadores en las tres dimensiones del modelo. Además, encontraron que los fumadores poseían un nivel significativamente mayor en sinceridad (S); ésta última es una medida proporcionada por una escala de control del EPQ. Empleando el mismo test de personalidad y evaluando aspecto más específicos del consumo en jóvenes y adultos, McManus y Weeks (1982) observaron que la cantidad de cigarrillos consumidos al día correlacionó positivamente con N y P, el monto de nicotina con P y la cantidad de alcohol semanal con E, P y S. Aunque los resultados de estas investigaciones no han sido siempre consistentes, tienden a respaldar la noción

* Una versión preliminar de este trabajo fue presentado en el Segundo Seminario de Estudios Sobre Adolescencia, organizado por el Departamento de Psicología del Instituto de Educación de la Universidad Católica de Valparaíso, Julio, 1986.

** Psicólogo. Departamento de Psicología.

*** Profesora de Educación Media y egresada del Programa de Post Título en Consejería Educacional y Vocacional de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de La Frontera.

general de que diversos aspectos de la personalidad del consumidor se relacionan con diversos aspectos del consumo.

Con base en los antecedentes expuestos, la presente investigación esperó encontrar que las dimensiones del modelo -y también el nivel de S- correlacionaran significativamente con aspectos específicos del consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. Además, conociendo la socialización diferenciada de hombres y mujeres en nuestra cultura y las diferencias intersexos usualmente encontradas en los tests de personalidad, se esperó que el sexo del consumidor fuera una variable mediadora de las relaciones entre personalidad y consumo.

Investigar este tópico en adolescentes chilenos es relevante no sólo por la falta de evidencia existente sino también porque la mayoría de las investigaciones precedentes han sido efectuadas en contextos culturales distintos al nuestro y con sujetos jóvenes o adultos que, por su etapa psicoevolutiva, poseen una personalidad más consolidada que los adolescentes. Además de la importancia teórica señalada, resulta relevante desde el punto de vista práctico indagar la utilidad de las variables de personalidad en la detección y prevención de potenciales consumidores y en la intervención de la conducta actual de consumo.

METODO

Sujetos

Se utilizó una muestra aleatoria sistemática compuesta por 195 adolescentes (112 hombres y 83 mujeres) con una edad promedio de 17 años. La muestra fue extraída de la población de alumnos que cursaban, en 1985, el cuarto año de enseñanza media en el Liceo Municipal A-28 de Temuco. A fin de controlar posibles efectos de factores étnicos se excluyeron de la base de muestreo aquellos alumnos que tenían uno o ambos apellidos mapuches. La muestra representó al 43% de la población.

Instrumentos

Dos instrumentos fueron empleados. El primero correspondió a una adaptación al lenguaje local de la versión española del Eysenck Personality Questionnaire-Junior (EPQ-J) elaborado por Eysenck y Eysenck (1975). El EPQ-J evalúa la personalidad en niños y adolescentes mediante las cuatro escalas típicas (E, N, P y S). Por tratarse de un instrumento no estandarizado en Chile, su confiabilidad y validez fueron exploradas en la muestra de investigación. Se encontró que las escalas del test eran, en general, aceptablemente confiables (1) y válidas (2).

El segundo instrumento fue un cuestionario diseñado para medir cinco aspectos del consumo de tabaco y alcohol: edad de inicio del fumar, cantidad de cigarrillos diarios, edad de inicio de la ingestión de alcohol, cantidad semanal de alcohol consumido (3) y frecuencia de consumo de alcohol (4). Los ítems para indagar estos aspectos fueron elaborados usando como referencia cuestionarios preexistentes sobre el mismo tópico (Molina et al., 1982; Erazo et al., (1980). Para atenuar la transparencia de pro-

(1) Los coeficientes de confiabilidad por bipartición, calculados mediante el procedimiento de Spearman-Brown, fueron 0.78 para E y N, 0.57 para P y 0.77 para S. Todos estos coeficientes resultaron significativos ($p < 0.01$).

(2) Se probó la validez de constructo comparando hombres vs. mujeres en términos de los niveles promedios obtenidos en cada escala. Coincidiendo con las diferencias intersexos usualmente observados en el EPQ-J (e.g., Nyborg et al., 1982), los hombres presentaron niveles más bajos en N y más altos en E, P y S. Tales diferencias alcanzaron significación estadística en las escalas N y P ($p < 0.05$).

(3) Cuatro tipos de bebidas alcohólicas fueron consideradas: vino, cerveza, licor puro o "fuerte" y "combinados". Se instruyó a los sujetos que indicaran el número de copas de vino, el número de botellas de cerveza, el número de "cortos" de licor y el número de vasos de "combinados" que ingerían usualmente a la semana. La medición fue hecha mediante el cálculo del total de centímetros cúbicos de alcohol contenido en los distintos volúmenes de bebidas alcohólicas ingeridas por el sujeto.

(4) Se preguntó a los sujetos por el número de ocasiones en que bebían cualquier tipo de bebidas alcohólicas, en un cierto lapso. Las alternativas de respuesta y su correspondiente puntuación fueron: nunca (1 punto), hasta tres veces al mes (2 puntos), una vez a la semana (3 puntos), varios días a la semana (4 puntos) y todos los días (5 puntos).

pósito del cuestionario, estos ítemes fueron mezclados con otros relativos al empleo del tiempo libre.

Procedimiento

Los instrumentos fueron administrados a grupos de 30 a 40 sujetos y respondidos en forma anónima. Los sujetos completaron el EPQ-J siguiendo las instrucciones estandares del test. En el cuestionario sobre consumo, se les instó a que respondieran una encuesta relativa a aficiones y esparcimiento. Todos los sujetos contestaron los instrumentos en el mismo orden: primero, el EPQ-J y luego, el cuestionario.

RESULTADOS

Antes de presentar los principales resultados de esta investigación, es de interés caracterizar la muestra, y también a hombres vs. mujeres, según las medidas de consumo de tabaco y alcohol. La muestra tendió a fumar de uno a cuatro cigarrillos diarios y beber, en promedio, 30 cc de alcohol semanales. La ingestión de alcohol tendió a realizarse en una, dos o tres ocasiones al mes. Los hombres fumaban más cigarrillos y bebían alcohol en mayor cantidad y más frecuentemente que las mujeres. Como es posible apreciar, esta muestra no presentó altos niveles de consumo. Además, el consumo de tabaco de la muestra comenzó a una edad más temprana ($\bar{x} = 14$ años) que el consumo de alcohol ($\bar{x} = 14.6$ años). Los hombres fueron más precoces en ambos tipos de consumo.

TABLA 1

Correlaciones entre medidas EPQ-J y medidas de consumo de tabaco y alcohol en adolescentes hombres (n = 112) y mujeres (n = 83).

		EPQ-J				
Consumo		E	N	P	S	(n)
Hombres						
Tabaco						
	Edad de inicio	15	09	-02	-03	(77) ^a
	Cantidad diaria	18 ⁺	18 ⁺	05	08	(112)
Alcohol						
	Edad de inicio	-01	-03	-09	-10	(84) ^b
	Cantidad semanal	04	-14	17	-04	(80) ^c
	Frecuencia	10	19 ⁺	09	26 ⁺⁺	(112)
Mujeres						
Tabaco						
	Edad de inicio	-27 ⁺	-08	-09	-23	(57) ^a
	Cantidad diaria	23 ⁺	-21	15	23 ⁺	(83)
Alcohol						
	Edad de inicio	-44 ⁺⁺	30	-08	-11	(37) ^b
	Cantidad semanal	-26	11	-08	07	(36) ^c
	Frecuencia	-17	-04	01	19	(83)

NOTA: El punto decimal fue omitido. ^a Sólo se incluyeron los sujetos que señalaron fumar o haber fumado. ^b Sólo se incluyeron los sujetos que indicaron beber o haber bebido alcohol. ^c Sólo se incluyeron los sujetos que señalaron beber alcohol. ⁺p < 0.05; ⁺⁺p < 0.01.

La Tabla 1 presenta los coeficientes r de Pearson obtenidos al correlacionar, en hombres y mujeres, cada una de las medidas EPQ-J con cada una de las medidas de consumo de tabaco y alcohol. Ocho correlaciones alcanzaron significación estadística. Además, el patrón de correlación significativas de los hombres resultó distinto al de las mujeres. En los hombres se observó que a mayor extraversión y neuroticismo, mayor tendió a ser la cantidad de cigarrillos fumados al día; además, a mayor neuroticismo y sinceridad, más frecuente tendió a ser la ingestión de alcohol. En las mujeres, en cambio, se encontró que mientras mayor era la extraversión, mayor tendía a ser el número de cigarrillos diarios consumidos y menores tendían a ser las edades de inicio del consumo de tabaco y alcohol. También en las mujeres se observó que a mayor sinceridad, mayor tendió a ser el consumo diario de cigarrillos.

DISCUSION

Tal como se esperaba desde un punto de vista teórico, los resultados mostraron, por una parte, que algunas dimensiones de la personalidad del consumidor se asocian a algunos aspectos del consumo y, por otra, que el sexo del consumidor actúa como una variable interviniente en tales asociaciones.

En las mujeres, la dimensión E presentó dos correlaciones significativas respecto a consumo de tabaco y una respecto a ingestión de alcohol; además, en los hombres esta dimensión presentó una correlación significativa respecto a consumo de tabaco. Así, E fue la dimensión de personalidad que apareció más frecuentemente asociada al consumo. Estos resultados aportan evidencia a favor de la hipótesis de Eysenck (1965) de que los extrvertidos presentarían, además de otros rasgos, una especie de "hambre de estímulos" que los impulsaría a consumir tabaco y alcohol. En esta muestra particular, tal "hambre de estímulos" impulsaría específicamente a fumar una mayor cantidad de cigarrillos diarios y a comenzar a consumir tabaco y alcohol a una edad más temprana. Sin embargo, debe considerarse que, según nuestros resultados, esta hipótesis de Eysenck parece ser más válida en las mujeres que en los hombres y en relación a aspectos del consumo de tabaco más que de alcohol.

La dimensión N resultó significativamente correlacionada a un aspecto de cada tipo de consumo. Estos resultados refutan, al igual que otros ya reportados (e.g., Haines et al., 1980), la proposición de Eysenck (1965) de que el consumo es independiente de N. Para explicar las asociaciones observadas entre N y consumo podría plantearse que los sujetos con alto nivel de neuroticismo, a causa de su propensión a la inestabilidad emocional, tenderían al consumo de tabaco y alcohol como una forma de sobrellevar las vivencias negativas que tal inestabilidad les acarrea; específicamente, tenderían a consumir una mayor cantidad de cigarrillos e ingerir alcohol con mayor frecuencia. Puesto que fueron observadas sólo en los hombres, las asociaciones entre N y consumo también parecen estar condicionadas por el sexo del consumidor.

No se observaron correlaciones significativas que implicaran a P. Estos resultados no respaldan la sugerencia de Eysenck y Eaves (1980) de que P podría asociarse al consumo; asimismo, no coinciden con resultados obtenidos por Spielberger y Jacobs (1982) y McManus y Weeks (1982). Sin embargo debe tenerse en cuenta que, por una parte, los niveles de P no alcanzaron una amplia variabilidad en la muestra y, por otra, como ya se indicó, los sujetos no mostraron altos niveles de consumo. Sabido es que los coeficientes de correlación tienden a aparecer espúreamente disminuidos cuando la dispersión de las variables involucradas es pequeña. Por tal motivo quizás P resulte asociado al consumo en muestras que, a diferencia de la usada en esta investigación, presentan mayor dispersión en esas variables. Se sugiere también que tal asociación podría ocurrir en muestras que, además, consuman otras drogas puesto que, según Eysenck y Eysenck (1975), los drogadictos suelen poseer altos niveles de P.

La escala S del EPQ-J -como ya se señaló, una escala de control- mide la tendencia del sujeto a contestar honestamente el test, esto es, evitando responder en la dirección socialmente deseable. Coincidiendo con investigaciones previas (e.g., McManus y Weeks, 1982), esta escala presentó correlaciones significativas con el con-

sumo. Las correlaciones señalaron que los hombres con bajo nivel de sinceridad tendieron a reportar un consumo menos frecuente de alcohol que aquellos con alto nivel; de igual modo, las mujeres con bajo grado de sinceridad tendieron a informar una menor cantidad de cigarrillos consumidos al día que aquellas con alto grado. Estos resultados muestran que la aquiescencia social afectó las respuestas concernientes a estos dos aspectos del consumo. Quizás ésto se debió a que los sujetos más sensibles a la deseabilidad social respondieron el cuestionario teniendo presente la reprobación que sus figuras de autoridad (padres y profesores) suelen hacer frente al consumo de estas sustancias en adolescentes. Es probable que el efecto encontrado en este cuestionario sea generalizable a instrumentos similares que evalúan los mismos contenidos. Si se deseara replicar esta investigación, se recomienda entonces eliminar el influjo de la deseabilidad social excluyendo a sujetos con bajo nivel de S o bien, controlar estadísticamente tal efecto, por ejemplo, mediante correlaciones parciales o análisis de covarianza.

La evidencia encontrada en esta investigación sugiere, al menos, dos alcances prácticos. El primero es la eventual factibilidad de detectar a potenciales consumidores a partir de una evaluación previa de la personalidad del niño o del adolescente a través del EPQ-J. Los resultados de esta investigación, al basarse en intercorrelaciones de variables evaluadas simultáneamente, no permiten pronosticar la actuación futura del consumo a partir de la actuación de la personalidad en el presente. Por tanto, la detección temprana debería basarse en una verificación de la validez predictiva del EPQ-J respecto al consumo posterior. El segundo alcance práctico concierne a estrategias de intervención dirigidas tanto a la prevención del consumo futuro como a la disminución o eliminación del consumo actual. Como se expuso, las mujeres extravertidas y los hombres neuróticos fueron los grupos más proclives a un alto consumo. La intervención debería consistir en ofrecer el sujeto conductas positivas que sean alternativas a la conducta de consumo y, luego, instar al sujeto a adoptar una o varias de ellas. Tales conductas deberían cumplir las mismas funciones que, se supone, cumple el consumo: proporcionar estimulación a las mujeres extravertidas y paliar las vivencias negativas de los hombres neuróticos. De este modo, la expresión conductual de la personalidad sería guiada a adoptar contenidos más adaptativos que el consumo, sin que ello implique reestructurar la personalidad misma.

RESUMEN

Se sometió a verificación la noción propuesta por Eysenck et al. (1960) de que ciertas dimensiones de personalidad se asocian al consumo de tabaco y alcohol. Una muestra aleatoria compuesta por 195 adolescentes de ambos sexos contestó el EPQ-J y un cuestionario sobre hábitos de consumo. Un análisis correlacional de los datos de hombres y mujeres por separado mostró que, por una parte, algunas dimensiones de la personalidad del consumidor correlacionaron significativamente con aspectos específicos del consumo y, por otra, el patrón de correlaciones significativas de los hombres fue distinto al de las mujeres. Estos resultados son discutidos en términos de la literatura precedente. Se destaca la importancia del sexo del consumidor como variable interviniente entre personalidad y consumo. Se analiza la utilidad de las dimensiones de personalidad en la detección temprana, prevención e intervención de la conducta de consumo.

REFERENCIAS.

CHERRY, N. y KIERNAN, K. E. (1978). A longitudinal study of smoking and personality. En *Smoking Behaviour: Psychological and Psychological Influences* (ed. R. E. Thornton), pp. 12-18. Churchill Livingstone: Edinburgh.

C.P.E.I.P. (1984). Resúmenes analíticos de los trabajos presentados al Encuentro de Investigadores en Alcoholismo y otras Drogadiciones. Serie de Estudios Nº 109.

ERAZO, R. et. al. (1980). Estudio de prevalencia del consumo de alcohol, cigarrillo y otras drogas en estu-

diantes de la IX Región. Unidad de Psiquiatría del Departamento de Especialidades, Facultad de Medicina, Universidad de La Frontera, Temuco.

EYSENCK, H. J. (1947). *Dimensions of Personality*. Kegan Paul: London.

EYSENCK, H. J. (1959). *El Estudio Científico de la Personalidad*. Paidós: Buenos Aires.

EYSENCK, H. J. (1965). *Smoking, Health and Personality*. Weidenfeld and Nicholson: London.

EYSENCK, H. J. et al. (1953). *The Structure of Human Personality*. Mathuen: London.

EYSENCK, H. J. et al. (1960). Smoking and personality. *British Medical Journal* i, 1456-1460.

EYSENCK, H. J. y EYSENCK, S. B. G. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire (Junior and Adult)*. Hodder and Stoughton: London. Versión española del EPQ-J (1978). T.E.A. Ediciones S.A.: Madrid.

EYSENCK, H. J. y EAVES, L. J. (1980). *The Causes and Effects of Smoking*. Maurice Temple Smith: London.

HAINES, A. P. et al. (1980). Psychoneurotic profiles of smokers and non-smokers. *British Medical Journal* 280, 1422.

McMANUS, I. C. y WEEKS, S. J. (1982). Smoking, personality and reasons for smoking. *Psychological Medicine*, 12, 349-356.

MOLINA, C. et al. 1982). Diagnóstico de la situación del alcoholismo y de la drogadicción en niños y jóvenes de la educación general básica y media de la Cuarta Región-Coquimbo. Primer informe de avance. C.P.E.I.P., Serie de Estudios N°. 52.

NYBORG, H. et al. (1982). Cross-cultural comparison of personality in Danish and English children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 24, 291-297.

RAE, G. (1975). Extraversion, neuroticism and cigarette smoking. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 14, 429-430.

ROYAL COLLEGE OF PHYSICIANS (1977). *Smoking or Health*. Pitman Medical: London.

SPIELBERGER, C. y JACOBS, G. (1982). Personality and smoking behavior. *Journal of Personality Assessment*, 46, 396-403.

APORTES DEL SISTEMA COMPRENSIVO DE J. E. EXNER AL PSICODIAGNOSTICO DE RORSCHACH.

Eugenia Vinet R. *

1. INTRODUCCION

El propósito de este trabajo es presentar a la comunidad psicológica chilena un nuevo enfoque de la técnica de psicodiagnóstico de Rorschach (Ro) desarrollado en la década de los 70: el Sistema Comprensivo de J. E. Exner.

Como es sabido un "sistema de Ro" constituye un modo particular de trabajar un protocolo conforme a criterios de aplicación, tabulación e interpretación establecidos según ciertos fundamentos teóricos y empíricos previos. A partir del trabajo original de Hermann Rorschach (1922), surgen varios sistemas: Hertz (1), Klopfer (1942), Beck (1945), Rapaport-Schafer (1946) Bohm (1953), Piotrowski (1957), Loosli-Ulsteri (1965), Alcock (1965), etc.

Exner (1969 a) señala que esta diversidad de sistemas ha proporcionado al test una amplia difusión y un gran desarrollo clínico. Sin embargo, debido a las divergencias teóricas y prácticas existentes entre los sistemas, el test presentaría una apreciable pobreza científica al carecer de suficientes fundamentos objetivos unificados. Este autor al analizar en profundidad los principales sistemas norteamericanos, pone de manifiesto la necesidad de desarrollar un sistema más integrado, que incluya de modo coherente los aspectos más válidos y útiles de cada sistema y que se sustente, primordialmente, en los resultados de la investigación empírica.

Movido a satisfacer esta necesidad, Exner (1974, 1978) elabora y presenta un nuevo sistema de Ro basado en el estudio de datos provenientes de cinco fuentes: a) el análisis comparativo de cinco sistemas, b) conversaciones personales con los creadores de dichos sistemas, c) tres encuestas, dos acerca de la práctica del test de cada sistema y una sobre métodos y problemas de investigación en Ro, d) el análisis computacional de más de 2.000 protocolos con un total superior a los 6 millones de epígrafes y e) un extenso conjunto de publicaciones sobre investigaciones en Ro.

2. DESCRIPCION GENERAL DEL SISTEMA COMPRENSIVO.

Este sistema, siguiendo la concepción original de H. Rorschach, enfatiza los aspectos perceptivos y cognitivos de la prueba por sobre sus aspectos proyectivos. Es tributario de los otros sistemas y muy similar a ellos en su estructura, esto es, se ocupa primordialmente de los procedimientos de administración, tabulación, interpretación y metodología de investigación. Incorpora los resultados de estudios experimentales y clínicos recientes; es, por tanto, un sistema en continuo desarrollo y abierto a nuevas contribuciones.

Este sistema no se adscribe a una determinada posición teórica y, al ser fundamentalmente empírico, proporciona un amplio marco operacional en el cual es posible tratar los protocolos conforme a la orientación teórica particular del usuario.

El Sistema Comprensivo pretende comprobar los postulados del test en el contexto metodológico de la psicología contemporánea. Intenta, además, proporcionar un sistema de alta confiabilidad entre los rorschachistas y con la solidez suficiente para enfrentar con éxito diferentes pruebas de validez. Finalmente, procura ofrecer un método de trabajo y un lenguaje común razonablemente integrados.

*Psicólogo Clínico, profesora del Departamento de Psicología, UFRO.

(1) M. Hertz, no posee, al igual que los otros autores, un texto que enuncie su sistematización: su manuscrito fue destruido accidentalmente. Aspectos parciales de su sistema se encuentran en publicaciones periódicas realizadas de 1934 adelante (ver Exner, 1974).

3. PRINCIPALES INNOVACIONES Y APORTES.

Las contribuciones más valiosas de este sistema se refieren tanto a aspectos formales de la prueba (administración y valoración del protocolo) como a su aplicación clínica (interpretación, datos normativos, psicopatología y diagnóstico, planificación y evaluación de tratamientos).

3.1. Administración de la Prueba.

La posición del examinado es en ángulo recto o al lado del examinador; esta posición reduce considerablemente la posibilidad de que el sujeto sea influido por las señales no verbales del examinador. La consigna recomendada es "¿Qué podría ser esto?"; esta instrucción es simple y mantiene la ambigüedad de la tarea.

La aplicación de la prueba consta de dos fases. La primera, denominada Asociación Libre, consiste en el pasaje de cada una de las láminas registrando textualmente la respuesta del sujeto. La segunda, llamada Encuesta, implica un nuevo pasaje de las láminas, esta vez interrogando, a fin de obtener información para valorar correctamente las respuestas. La actitud del examinador debe ser silenciosa y no directiva durante la Asociación Libre y mucho más activa e indagadora en la Encuesta.

3.2. Valoración del Protocolo.

La valoración de las respuestas -denominada comúnmente "tabulación" en nuestro medio- sigue los criterios comunes señalados por la mayoría de los sistemas previos. En cada respuesta se valora la localización, los determinantes, el contenido y la popularidad y, además, se asignan puntuaciones a la calidad evolutiva y la calidad formal. Las innovaciones en la valoración consisten en una reorganización de los determinantes de claroscuro, la creación de nuevos determinantes (forma-dimensión, pares y reflejos), la valoración de la actividad organizativa y de fenómenos especiales, estos últimos, basados en las verbalizaciones.

En la valoración de las respuestas de claroscuro, Exner (1974), diferencia las respuestas de color acromático de las respuestas de sombreado y además, distingue, entre estas últimas, tres categorías: textura, dimensionalidad y sombreado difuso. Los símbolos del color acromático están adoptados del sistema de Klopfer y Kelly, (1942) y, en la valoración del sombreado se utilizan los símbolos de Beck (1945). Los criterios para definir estas categorías de determinantes son más restrictivos y precisos que los establecidos por los autores originales.

El determinante "forma-dimensión" designa las respuestas de perspectiva o dimensionalidad que se basan, no en el sombreado, sino en aspectos formales de la mancha, tales como su tamaño y/o la relación de proporción entre sus áreas. Su significación podría ser vinculada a los rasgos depresivos comunes en los suicidas o a una tendencia a la introspección (Exner, 1974, 1978). Por otra parte, los determinantes denominados "pares y reflejos" señalan las respuestas basadas en la simetría de la lámina, ya sea, percibiendo el sujeto dos ejemplares de un determinado objeto -par-, o elaborando una respuesta en espejo -reflejo- (Exner, 1974). Su significación está vinculada a rasgos de egocentrismo y narcisismo; es considerada uno de los elementos estables del protocolo y útil en el diagnóstico psicopatológico y en la planificación del tratamiento (Exner, 1969 b; 1974; 1978).

La valoración de la actividad organizativa es incorporada al considerar diversos estudios empíricos que señalan su importancia en el contexto de la personalidad total (Exner, 1974). Su puntuación se realiza conforme a los criterios de Beck (1945). En su interpretación se utiliza, junto a los criterios de Beck (1945) y Hertz (1960), una clasificación con tres categorías -sujetos normales, infra y supra incorporadores- referida al estilo que el sujeto emplea para organizar su campo de estímulos (Exner y Caraway, 1974; Exner y Leura, 1974; Exner, 1978).

Las valoraciones especiales son incluidas como una "Clasificación de Verbalizaciones Inusuales" referida principalmente a trastornos del pensamiento (Exner, Wei-

ner y Schuyler, 1976). Comprende cinco valoraciones agrupadas en tres amplias categorías de material verbal peculiar: verbalizaciones desviadas, lógica autista y combinaciones inapropiadas. Los criterios clasificatorios son precisos y objetivos y su uso ha resultado muy efectivo en diagnóstico psicopatológicos, en especial, en el diagnóstico de la esquizofrenia (Exner, 1978).

3.3. Interpretación de Determinantes.

El sistema aporta nuevos elementos, especialmente, en la interpretación del color acromático y el sombreado y señala, además, la necesidad de interpretar los determinantes no como elementos discretos y aislados, sino como "patrones configuracionales" dentro del protocolo.

En la interpretación de respuestas de color acromático, Exner (1974, 1978) vincula este tipo de respuestas con la existencia de afecto "contenido"; esto es, afecto inexpressado, controlado cognitivamente, que se vivenciaría como sufrimiento y/o tensión.

Cada una de las categorías de respuestas de sombreado es relacionada con fenómenos psicológicos cualitativamente diferentes. Las respuestas de textura son vinculadas, siguiendo a Klopfer (1954), con manifestaciones de necesidades afectivas; Exner (1974) sugiere interpretarlas como indicativas de necesidades de contacto afectivo interpersonal. Las respuestas de dimensionalidad podrían reflejar un proceso introspectivo centrado en aspectos negativos que generaría dolor y molestia en el sujeto. Respecto a las respuestas de sombreado difuso, el sistema cuestiona el postulado general que las vincula con manifestaciones de ansiedad; Exner (1974) recomienda interpretarlas como indicadores de indefensión psicológica ("helplessness") y/o inhibición que pueden ir o no acompañadas de ansiedad.

Al referirse a la interpretación de configuraciones el sistema incluye cuatro variables que constituyen la estructura fundamental de cualquier protocolo. La primera, el Erlebnistypus o Tipo Vivencial, aporta datos sobre el estilo de respuesta básica del sujeto. Seguidamente, la Experiencia Actual, representa el grado en que las experiencias del sujeto están organizadas como recursos disponibles. La tercera, la Experiencia Potencial, ilustra las acciones psicológicas que no han sido deliberadamente promovidas por el sujeto y finalmente, la Experiencia Base, aporta información sobre la actividad ideacional y experiencias afectivas dolorosas que no son fácilmente controladas a un nivel cognitivo.

Aunque cada una de estas variables pueden ser interpretadas en forma independiente, el análisis conjunto enriquece considerablemente la información extraída, permitiendo establecer el patrón único que adquiere la estructura de personalidad de cada sujeto (Exner, 1978). Además, es de suma importancia para la planificación y evaluación del tratamiento (Exner y Murillo, 1975; Exner, Wylie y Kline, 1977).

3.4. Datos Normativos.

Con base en el fondo de protocolo se han elaborado normas de datos estructurales para adultos y para niños y adolescentes (Exner, 1978). Las normas para adultos incluyen cinco grandes muestras de sujetos: no-pacientes, pacientes internos no-psicóticos, pacientes internos con problemas de carácter, pacientes internos depresivos y pacientes internos esquizofrénicos. Las normas para niños y adolescentes -elaboradas por categorías de edad- incluyen en cada edad, tres grupos de sujetos: no-pacientes, sujetos con problemas de conducta y sujetos retraídos.

3.5. Diferenciación de la Esquizofrenia.

A través de un análisis computacional, Exner (1978) identifica cuatro indicadores que, agrupados en dos grandes tipos de trastornos, permiten diagnosticar adecuadamente la esquizofrenia: trastornos cuali y cuantitativos de la percepción y trastornos cuali y cuantitativos del pensamiento. Establece, además, indicadores complementa-

rios que permiten diagnosticarla diferencialmente respecto a otras psicosis y a las personalidades limítrofes.

3.6. Planificación y Evaluación del Tratamiento.

Exner (1978) plantea que los datos de Ro son útiles tanto para seleccionar los objetivos terapéuticos como el tipo específico de psicoterapia a utilizar. Además, el Ro es útil para la evaluación del tratamiento empleado.

Al fijar los objetivos terapéuticos, primero, se detectan los aspectos mínimos proporcionados por el test que deberían ser modificados para obtener un funcionamiento más adecuado y armónico dentro de la estructura actual de personalidad. Estos aspectos son evaluados, a continuación, en función de la gravedad que revisten en el contexto de la personalidad total, la facilidad con que podrían ser modificados y su relevancia en el contexto de los objetivos inmediatos y a largo plazo del sujeto. Puede hacerse, además, una revisión de las variables configuracionales que facilitarían o dificultarían el logro de los objetivos terapéuticos, a fin de prever su manejo.

La selección del tipo de tratamiento puede apoyarse en la evidencia aportada por Exner, Wylie y Kline (1977), respecto a los cambios diferenciales producidos en el Ro por la aplicación de distintas modalidades de psicoterapia tales como: terapia de orientación psicoanalítica, psicoterapia gestáltica, modelado de hábitos interpersonales, tratamiento de asertividad, análisis transaccional y biofeedback.

En la evaluación del tratamiento, el test es aplicado al menos 2 veces, generalmente antes y después de la intervención psicoterapéutica. Para verificar la ocurrencia de cambios, se comparan los sucesivos protocolos utilizando el primero como "línea base".

3.7. Evaluación del Potencial de Suicidio.

Utilizando una muestra de sujetos que intentaron o cometieron suicidio en los 60 días posteriores a la obtención del protocolo, se extrajo una constelación de once variables que permiten una eficaz identificación del sujeto potencialmente suicida. El criterio de mayor discriminación es cuantitativo y está indicado por la presencia de ocho o más variables de la constelación en cualquier combinación (Exner, 1978).

4. CONCLUSION.

El Sistema Comprensivo de Exner parece constituir una interesante alternativa en Ro. El logro de una mayor objetividad y consenso entre los usuarios del test se ve enriquecida por la determinación de brindar a la prueba sólidas bases científicas. Además, resalta en el desarrollo del sistema, un esfuerzo por situarlo no sólo como un instrumento de psicodiagnóstico aislado, sino como un elemento importante en el abordaje integral del paciente. El tratamiento de los datos de Ro a través del Sistema Comprensivo puede ser útil tanto en el diagnóstico del caso como en las decisiones posteriores relacionadas con su enfrentamiento psicoterapéutico, su evaluación y seguimiento.

RESUMEN.

Este artículo presenta y caracteriza un sistema particular para trabajar el test de Rorschach: el Sistema Comprensivo de J. E. Exner. Se analizan sus principales aportes e innovaciones respecto a la administración de la prueba, valoración del protocolo y su aplicación clínica (interpretación, diagnóstico psicopatológico, planificación y evaluación de tratamientos psicoterapéuticos). Finalmente se concluye que este sistema constituye un valioso elemento para el abordaje integral del paciente.

REFERENCIAS.

- ALCOOCK, T. **La prueba de Rorschach en la práctica.** Fondo de Cultura Económica, México, 1965.
- BECK, S. J. **Rorschach Test.** Vol. I, II y III. Grune & Stratton, New York, 1945.
- BOHM, E. **Manual de Psicodiagnóstico de Rorschach.** Ediciones Morata, Madrid, 1953.
- EXNER, J. E. a) **The Rorschach Systems.** Grune & Stratton, New York, 1969.
b) Rorschach responses as an index of narcissism. **Journal of Projective Techniques and Personality Assessment**, 1969, 33, 324-330.
- The Rorschach: A Comprehensive System.** Wiley & Sons New York 1974. (En español: Sistema Comprensivo del Rorschach. Tomos I y II, Pablo del Río Editor, Madrid, 1978).
- The Rorschach: A Comprehensive System II;** Wiley & Sons, New York, 1978. (En español: Sistema Comprensivo del Rorschach. Tomo III, Pablo del Río Editor, Madrid, 1981).
- EXNER, J. E., and CARAWAY, E.W. Identification of incomplete stimuli by high positive Z_d and high negative Z_d subjects. Workshops Study N° 186 (unpublished). Rorschach Workshops, 1974 (ver Exner, 1978).
- EXNER, J. E., and LEURA, A.V. "Simon says" errors and the Z_d score in young children, Workshops Study N° 204 (un published), Rorschach Workshops, 1974. (ver Exner 1978).
- EXNER, J. E., and MURILLO, L.G. Early prediction of posthospitalization relapse, **Journal of Psychiatric Research**, 1975, 12, 231-237.
- EXNER, J. E., WEINER, I. B., and SCHUYLER, W.A. **A Rorschach Workbook for the Comprehensive System.** Rorschach Workshops, Bayville. N. Y. 1976
- EXNER, J. E., WYLIE, J. R., and KLINE, J. R. Variations in Rorschach performance during a 28 month interval as related to seven intervention modalities. Workshops Study N° 240 (unpublished), **Rorschach Workshops**, 1977. (ver Exner 1978).
- KLOPFER, B., AINSWORTH, M., KLOPFER, W., and HOLT, E. **Developments in the Rorschach Technique I: Technique and Theory.** Yankers-on-Hudson, N. Y. 1954.
- KLOPFER, B. and KELLY, D. **The Rorschach Technique,** Yonkers-on-Hudson, N. Y. 1942 (En español: Técnica del Psicodiagnóstico de Rorschach, Paidós, Buenos Aires, 1974)
- LOOSLI-ULSTERI, M. **Manual práctico del test de Rorschach.** Rialp, Madrid-México, 1965.
- PIOTROWSKI, Z. **Perceptanalysis.** Mac Millan, New York, 1957.
- RAPAPORT, D., GILL, M., and SCHAFER, R. **Diagnostic Psychological Testing.** Vols. 1-2. Yearbook Publishers. Chicago 1946. (En español: Tests de diagnóstico psicológico, Paidós, Buenos Aires, 1971).
- RORSCHACH, H. **Psicodiagnóstico.** Paidós, Buenos Aires, 1980.

RESEÑAS

EDUCACION, PARTICIPACION Y ESTILOS DE DESARROLLO EN AMERICA LATINA. CEPAL - KAPELUSZ

Serie/Educación y Sociedad, Buenos Aires. 1985. 111 pp.

Germán W. Rama:

La reciente publicación de Editorial Kapelusz constituye un nuevo aporte a los temas que ha venido presentando derivados del Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", en que han colaborado destacados expertos de las Ciencias Sociales de CEPAL, UNESCO y PNUD. El texto de Germán W. Rama, consta de dos interesantes trabajos, el primero de ellos "Educación, imágenes y estilos de desarrollo", apareció antes publicado en Cuadernos de la CEPAL N° 31, Santiago de Chile, 1979. El segundo, "La educación latinoamericana. Exclusión o participación", se publicó en la Revista de la CEPAL N° 21, Santiago de Chile, Diciembre de 1983.

En la primera parte de la obra, referida al tema, Educación, imágenes y estilos de desarrollo, el autor nos entrega una visión crítica del modelo desarrollista centrado en el crecimiento económico. Modelo implementado en 1950, y que a la fecha subsiste en algunos contextos latinoamericanos. La crítica se centra en el hecho de que la educación queda circunscrita a la mera formación de recursos humanos, tendientes a crear tecnócratas desligados de toda concepción axiológica e ideológica, cuyo objetivo es mantener las estructuras sociales vigentes.

En los sucesivos capítulos, Rama, va enlazando los procesos de cambio social, las imágenes y estilos de desarrollo imperantes en el continente. Confronta el proceso educativo de Europa capitalista, señalando: "la educación prepara el éxito de la sociedad capitalista y luego se adapta progresivamente a sus exigencias. A través de la extensión de la enseñanza elemental se integran los estados europeos -preferentemente los nórdicos- posibilitando la acción de un centro de poder se prepara la mano de obra para las revoluciones agrícola e industrial, y, simultáneamente, se crean las condiciones para el funcionamiento del mercado nacional" (p. 17). El proceso europeo fue gradual y paulatino, se generaron relaciones interclases, aún cuando la burguesía trató de limitar el ascenso de clase, reservando la educación científico-humanista y superior para su grupo estamental de poder, se observa por otra parte, que el proletariado recibió educación manual para aumentar la productividad y eficiencia de la mano de obra; y los grupos medios en ascenso se incorporaron a la educación comercial y técnica. Desde esta perspectiva, el sistema capitalista generó dinamismo y participación social, lo que permitió la integración y estabilidad del sistema.

En cambio, el proceso evolutivo latinoamericano, con la implementación de un estilo de desarrollo economicista, generó un desarrollo desequilibrado y sin bases sólidas, aumentando la brecha entre los grupos de poder y los desposeídos y marginados económica y socialmente.

La realidad latinoamericana refleja grandes contradicciones y conflictos en su proceso de cambio societal, por carecer de una imagen de sociedad que promueva un estilo de desarrollo equilibrado, sostenido y participativo, en donde la educación juegue un rol significativo como generadora de ideas renovadoras, y no limitadora como ha sido en muchos casos.

El autor, identifica, finalmente en la primera parte de su texto, los distintos estilos educativos que han caracterizado a latinoamérica, y que denomina: 1) el estilo tradicional, 2) el de modernización social, 3) de participación cultural, 4) el tecnocrático, y 5) de congelación política. Cada uno de ellos cumple una función educativa primordial, junto con visualizarlos desde una dimensión económica, política y social. En todos, se observa que la educación está más avanzada que la distribución del ingreso y los tipos de participación en el poder. Se manifiestan tendencias antagónicas entre las dimensiones dominantes del sistema y la educación. Empíricamente se detectan combinaciones de estilos educativos en los países latinoamericanos.

La segunda parte del libro, se orienta a un tema ampliamente debatido desde hace décadas en el continente: la exclusión o la participación en la educación.

Se elabora una breve reseña histórica del modelo de exclusión, explotación y dominación, que se ejerció por más de tres siglos en latinoamérica, a partir del sistema de estructura colonial hispano-lusitana, quedando grandes masas de población al margen de la educación y de los patrones lingüísticos oficiales.

Algunos países inician un proceso de modernización educativa temprana (Argentina, Uruguay y Costa Rica, y luego Chile y Cuba en menor medida): Por lo tanto, dice Rama, sólo a partir de la Segunda Guerra Mundial, el resto de los países empiezan a presionar por demandas educativas. Esto coincide con los procesos de urbanización, industrialización, y las grandes transformaciones sociales que dieron origen a diversos regímenes políticos populistas, los que en las décadas del 50 y 60 fueron presionados por los sectores urbanos en demandas educativas de los niveles primarios, medios y superiores, incorporándose a esta demanda los sectores rurales en la década del 70.

La expansión educativa del continente, se visualiza como un proceso eminentemente político. De este modo las políticas estatales consideran la educación como una forma de distribuir bienes sociales, pero en ningún caso, dice nuestro autor, se consideró que ella es un subsistema social responsable de la creación y transmisión de conocimientos, esto impidió visualizar la calidad de los conocimientos distribuidos. Muchas políticas educativas formulan metas incompatibles con la capacidad efectiva de disponer de recursos humanos mínimamente calificados para lograrlas.

Por último, se plantea en el texto, la gran contradicción que existe entre el discurso y la práctica. Inicialmente la demanda educativa tendía a promover el desarrollo, pero al tornarse explosiva implicó lo que J. Medina Echavarría, señalaba sobre el progreso transformado de ilusión en fatalidad. La sobre-educación, no tiene congruencia con la realidad social y la desmesurada aspiración de movilidad social ascendente. Resulta paradójico, nos dice el autor, que se hayan creado aspiraciones de logro de estudio superiores, en hogares que apenas alcanzan el nivel de subsistencia.

La educación latinoamericana, se ha convertido en variable de ajuste social, al permitir la socialización de nuevas generaciones, en cuyos hogares es grande la brecha entre los niveles educacionales de los padres y los jóvenes, y este proceso socializador se entrega a la escuela. Pero por otra parte, la educación se torna en variable generadora de conflicto y desajuste social, al no permitir una efectiva participación social, vislumbrándose una incongruencia entre la formación educativa y el uso que se hace de ella, en nuestro continente.

Germán W. Rama, finaliza su análisis en torno a la exclusión y participación educativa, con la elaboración de cuatro modelos de situación socioeducativa: excluyente, clasista, segmentaria y universalista, en los cuales se entrecruzan tres variables: la de los sectores demandantes de educación, la política educativa estatal, y el grado de diferenciación de los sistemas educacionales.

La obra reseñada, resulta interesante para los científicos sociales, ya que centra el análisis en los procesos de cambio que ha experimentado latinoamérica en épocas recientes, por efecto de la explosión educativa implementada por los distintos regímenes políticos.

Plantea un desafío a los planificadores educacionales, ya que ha sido la élite intelectual marginada, la que urgentemente deberá estructurar un sistema educativo ajustado a la realidad latinoamericana, descartando los modelos educativos foráneos que sólo generan asincronías dentro del sistema.

Por último, el autor plantea una serie de hipótesis e interrogantes, que pudieran ser motivo de indagación empírica para los especialistas en investigación social en educación; de esta forma es posible aunar criterios y buscar alternativas de desarrollo económico y social equilibrado para latinoamérica, hoy tan controvertida y convulsiona-da socialmente.

Amelia Gaete T.
Depto. de Humanidades

Leonardo Mazzei de Grazia-Arnoldo Pacheco Silva. **La Historia del traslado de la ciudad de Concepción**. Editorial de la Universidad de Concepción, Concepción, 1985, 171 pp. (Impreso en Editorial Universitaria, Santiago).

La historiografía nacional parece estar despertando del letargo en que quedó sumida luego de la ruptura que experimentó la sociedad chilena en la década pasada. Pocas ciencias son, tal vez, más sensible que la nuestra a los avatares de la vida política y lo acontecido en los últimos años viene a probarlo una vez más. Sin embargo, lo que interesa ahora es que la historiografía chilena ha empezado, de manera lenta pero sostenida, a levantar cabeza. De nuevo aparecen en nuestras librerías títulos sugerentes, otra vez los estudiantes de nuestras universidades se muestran inquietos y ansiosos de saber y las propias casas de estudios superiores han empezado a estimular la investigación y el perfeccionamiento. La apertura de programas de post grado en Universidades de Santiago y Valparaíso ha tenido, por último, el mérito de favorecer a quienes, desde las lejanas provincias, se habían mantenido al margen, casi siempre involuntariamente, de los progresos de la Historia. Hay, pues, motivos para mirar el futuro historiográfico de nuestro país con un razonable optimismo.

La historiografía regional no ha estado al margen de esta recuperación. Al contrario, ha sido tal vez la primera en evidenciar los síntomas de la mejoría. En primer lugar, porque cala muy hondamente en el sentimiento regional; en segundo lugar, porque es heredera de una larga tradición que en Chile ha dado brillantes resultados; y, en tercer lugar, porque el surgimiento de universidades e institutos regionales ha contribuido a impulsarla de manera sostenida. Respecto de lo último, es digno de tener en cuenta lo que está ocurriendo al sur de Chillán.

A los esfuerzos desplegados por la Universidad de la Frontera de Temuco, que ha sido capaz de organizar un congreso de carácter nacional (1984), publicar dos libros de historia regional y aportar artículos a dos revistas que edita esta misma casa de estudios, habría que agregar los del Instituto Profesional de Osorno, del Instituto Profesional de Chillán y los de la Universidad Austral de Valdivia. El primero logró en 1984 reunir a un buen número de investigadores en el **Primer Encuentro de Historia Regional del Sur**, congreso que respondía a una vieja aspiración de quienes se dedican a este oficio en esta parte del país. El Instituto Profesional de Chillán, junto con abrir una serie de publicaciones titulada **Serie de Estudios de la Región**, organizó el año pasado una exposición bibliográfica sobre la historiografía regional chilena que estuvo acompañada de una breve publicación acerca de ella. El mismo Instituto ha ofrecido, además, su sede para la segunda versión del Congreso de Osorno del año '84, en un claro deseo de seguir apoyando el trabajo que se está haciendo en esta región. Por su parte, la Universidad Austral de Valdivia acogió el año recién pasado a las **Sextas Jornadas de Historia de Chile**, el acontecimiento historiográfico más relevante que se celebra en Chile. Finalmente, en Punta Arenas, el trabajo pionero de Mateo Martinic ha seguido siendo un estímulo para los estudios regionales en el extremo austral de nuestro país.

La Universidad de Concepción ha aportado también lo suyo. Y lo ha hecho por la vía que más perdura: el libro. A la **Biblioteca Antigua Chilena**, que lleva ya dos excelentes títulos, se agrega ahora **La historia del traslado de la ciudad de Concepción**, de los profesores Leonardo Mazzei de Grazia y Arnoldo Pacheco Silva.

Sus autores, ambos probados investigadores de la Universidad de Concepción, presentan a lo largo de 6 capítulos un análisis pormenorizado de los sucesos que tuvieron relación con el cambio de sitio de la ciudad, ocurrido en los años siguientes al terremoto de 1751. En lo que podría ser la larga historia urbana de Concepción, han escogido, pues, un momento coyuntural.

No viene al caso resumir aquí lo que el lector puede leer directamente en la obra. Me parece, en cambio, oportuno comentar algunas cuestiones particulares.

En primer lugar, estimo de interés cuanto dicen Mazzei y Pacheco respecto de los progresos de Concepción en el siglo XVIII. Después de las zozobras del XVI y de la pérdida de intensidad de la Guerra de Arauco en el XVII, Concepción experimentó pro-

gresos que fueron favorecidos, también, por el desarrollo del comercio. Aunque los terremotos de 1730 y 1751 afectaron este progreso, el comportamiento de la ciudad de Concepción se insertaría en el movimiento urbanístico que caracterizó a Chile durante el período borbónico. No se trata de un movimiento exclusivamente vinculado a la política fundacional impulsada por la corona, sino del evidente progreso que empiezan a experimentar las ciudades chilenas, cuyos habitantes y actividades se multiplican. Naturalmente, no se puede comparar este progreso al de los siglos siguientes. Durante la Colonia y buena parte del siglo XIX Chile fue un país rural. Pero, el desarrollo de la agricultura y de la minería, la riqueza que ambas generaron y particularmente los progresos del comercio, hicieron posible el despegue de algunos villorrios que lograron convertirse, a fines del XVIII, en villas y ciudades de alguna importancia. Progreso lento, incomparable al de las ciudades europeas; pero, progreso después de todo que, en el caso de Concepción puede aquilatarse con mayor claridad después de leer el libro de Mazzei y Pacheco.

En la coyuntura que escogieron los autores, también parece interesante el descubrimiento que hacen de la existencia de tres o cuatro momentos, de más corta duración todavía, que ocurren entre el terremoto mismo y el traslado definitivo de la ciudad. Al período inicial, en que todo parecía fácil para el traslado, siguió otro de áspera polémica que retardó los hechos. Viene luego otra fase en que se reanudan los intentos, para llegar, al cabo tal vez de la muerte del obispo José de Toro y Zambrano, el más pertinaz opositor al traslado de Concepción al valle de la Mocha, al cambio definitivo. En todo esto mediaron casi 15 años, lo que prueba que las cosas no se dieron del todo fáciles para quienes propusieron sacar Concepción desde Penco y llevarla al sitio que ocupa hoy. Así ocurren los hechos en la historia y la tarea del historiador consiste en sumergirse en ellos y examinarlos con precaución, tal como lo han hecho Mazzei y Pacheco, más todavía cuando se trata de trabajos monográficos como el que estoy comentando en esta ocasión.

La polémica que se levantó en torno al sitio que se debía elegir, es otro tema bien tratado en este libro. La sociedad colonial disponía de ciertos mecanismos de participación que se empleaban en ocasiones como ésta. Básicamente, los vecinos de Concepción propusieron tres lugares, pero la discusión se centró en dos: el valle de la Mocha y el paraje de Landa. Cada uno ofrecía ventajas y desventajas que fueron sopesadas por los comprometidos en el asunto. Sin embargo, al margen de aquello, lo que me parece interesante es la forma que emplean Mazzei y Pacheco para mostrar como la sociedad penquista encaró el problema, incluyendo los procedimientos de votación que se usaron para escoger el sitio definitivo.

El tratamiento de estos temas y otros que se abordan en **La historia del traslado de la ciudad de Concepción**, abren, por cierto, perspectivas que van más allá del interés local. Y esto también fue entendido por sus autores. Por eso, vale la pena destacar la información que entregan sobre el costo de los materiales de construcción y del transporte, de los salarios, y la forma como las autoridades regionales consideraban estos asuntos. La propia competencia jurisdiccional entre las autoridades civiles y eclesiásticas y la polémica sobre el sitio que se debía elegir, son aspectos de la vida colonial que rebasan el marco de la historia de Concepción. Reflejan un estilo de vida y una forma de convivencia que se repite en otras partes del continente. Así se desprende, al menos, del trabajo del profesor Baldomero Estrada, **Los problemas de la fundación costera. Un caso en el Reino de Chile: San Bartolomé de La Serena**, (Quillota, 1979), que lamentablemente estos autores no tuvieron a la vista.

Naturalmente, en todo libro quedan aspectos sin abordar, u otros que no se desarrollan en plenitud. Y en este sentido, tal vez Mazzei y Pacheco quedan muy atrapados por el problema del traslado mismo. No estoy con esto desmintiendo lo que decía en el párrafo anterior, en el sentido de afirmar de que su libro abre perspectivas que van más allá de la historia local, sino señalando que en esto pudieron hacer algo más. Es decir, aprovechar la coyuntura del traslado para intentar una explicación a muchos fenómenos que estaban ocurriendo en la región y en el país y que, de alguna forma, tenían relación con lo que ellos estaban estudiando.

El período del traslado fue particularmente interesante para la región de Concepción. Al problema de la destrucción de la ciudad a causa del terremoto del 51, se sumó la instalación en Chillán del colegio San Ildefonso, a cargo de los franciscanos, la posterior polémica de éstos con los jesuitas respecto de las misiones y la llegada al obispado de fray Pedro Angel de Espiñeira, precisamente guardián del colegio de Chillán y una de las figuras más relevantes del clero que pasó por Concepción. Ocurrió, además la rebelión de 1766, que por algunos meses obligó a las autoridades a desentenderse, en parte, de los problemas del traslado, y una peste de viruelas afectó a la población. El comercio exterior se contrae y, en general, la región parece experimentar una crisis de la que se viene a recuperar sólo años más tarde. La economía y la sociedad de Concepción eran más frágiles que la del resto del país, y por lo tanto, más sensible a los efectos de los factores retardatarios del progreso.

Los autores tratan de conectar algunos de los fenómenos que recién apuntaba al problema específico de la destrucción y traslado de Concepción, pero, queda la sensación, muy personal por cierto, de que en esto se pudo hacer algo más. Es, en todo caso, un punto de vista que en nada desmerece el aporte que han hecho.

Cuidadosamente impresa, con profusión de láminas y un adecuado prólogo de Sergio Villalobos, **La historia del traslado de la ciudad de Concepción**, se constituye en el mejor estudio monográfico sobre un tema, que si bien no era desconocido, requería de un trabajo de esta naturaleza. Sus autores y la Universidad de Concepción tiene legítimo derecho a sentirse orgullosos de este nuevo aporte a la historiografía nacional y regional.

JORGE PINTO RODRIGUEZ.
Depto. de Humanidades.

