



ISSN 0717-1420

EDUCACION Y HUMANIDADES

FACULTAD DE
EDUCACION y HUMANIDADES

EDICIONES DE LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA
TEMUCO - CHILE
Nº 4 - 1995

ISSN 0717-1420

EDUCACION Y HUMANIDADES

FACULTAD DE
EDUCACION y HUMANIDADES

EDICIONES DE LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA
TEMUCO - CHILE
Nº 4 - 1995

INDICE

Presentación	5
Artículos	
La imagen de la mirada en la lírica mapuche. Verónica Contreras Hauser.	9
La Etnosemántica: Un aporte en la búsqueda del desarrollo de la docencia. Patrick Donovan F.	17
Familia, Escuela y Comunidad Rural Mapuche. Amelia Gaete T.	31
Una Climatología Urbana para Temuco Jorge Hernández González.	60
Perspectivas Teóricas Acerca del Concepto de "Sí Mismo" Berta Herrera Guerrero.	73
Opciones Léxicas en el Habla de Temuco: Su Distribución Sociolingüística. Miguel Lasch Feldberg y Oriana Oñate Fierro.	81
Filosofía y Ciencias, en el oficio de Enseñar a Aprender. Anna María Olcese Batalla.	91
Libertad y Ética. Eva Rodas Bayot.	99
Educación Intercultural Bilingüe: Una exigencia de la Mo- dernización y Mejoramiento de la Calidad de la Educación. Guillermo Williamson Castro.	105
Entrevista	
Michel Foucault, un Filósofo Marginal Tatiana Diener C.	119
Reseña	
Paul Drake: Socialismo y Populismo, Chile 1936-1973 Gonzalo Díaz Morelli.	129

PRESENTACION

Un conjunto variado de trabajos conforman este número de nuestra revista "Educación y Humanidades" N° 4; sin embargo, todos ellos están referidos al Hombre como ser individual y social.

Se abordan los principios éticos aplicados a la libertad, la práctica pedagógica vinculada a la Filosofía y la Ciencia, y el concepto del hombre en sí mismo.

A su vez, se hace referencia al enfoque intercultural, a partir de la práctica discursiva, socio-educativa y etnosemántica.

Finalmente, se ha expresado la preocupación sobre el ámbito urbano de Temuco, referido a sus aspectos sociolingüísticos y climatológicos.

Consideramos, que cada uno de los trabajos presentados aportan aspectos de significativo interés para nuestra realidad educativa nacional y regional.

ARTICULOS

LA IMAGEN DE LA MIRADA EN LA LIRICA MAPUCHE *

Verónica Contreras Hauser

Departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación

1.0 OBSERVACIONES PRELIMINARES

Los discursos generados por las minorías étnicas en Chile no han sido estudiados, aún suficientemente. Ellos ocupan en nuestra presente realidad un espacio estrecho y, a lo mejor, aún no bien dimensionado en cuanto a su representatividad, relevancia y significación interactiva en nuestro espacio intercultural. Vivimos inmersos en realidades sociales y discursivas interculturales, pero no se renuncia, a veces, a un exagerado etnocentrismo.

Sin embargo, esfuerzos limitados se han hecho por parte de grupos de estudiosos de la materia e investigadores, (indígenas y no indígenas), en nuestro ámbito mapuches y no mapuches, por rescatar y recopilar aquellas estructuras verbales, signicas y sistema de creencias fundadas, especialmente, en la Tradición Oral de la Cultura Mapuche, asentada en relevantes contenidos y redes significativas mítico simbólicas. Destaco, aquí, el trabajo adelantado sobre los epeu. En esta oportunidad, me ha parecido interesante y necesario reflexionar a través de primeras aproximaciones, en un plano de propuesta enunciativa, a través de ejemplificaciones representativas, como un modo de abrir la revisión crítica, este complejo discursivo y textual, al ámbito de las expresiones líricas, de rica Tradición Etnoliteraria en la Cultura Mapuche. Fundadas en los ül o ülkantun, en lengua mapuche, propios de la oralidad milenaria, desde hace algunos años se ha producido un cambio de registro consciente, a través del ejercicio de la escritura, generalmente, formas discursivas bilingües centradas en determinadas claves poéticas, entre las cuales sobresale el procedimiento de la imagen, en todas sus variantes, y, especialmente, la imagen visual que determina en el organismo emisor un modo de decir, de ubicarse en el espacio, de relacionarse con el mundo natural y sobrenatural, de expresar un referente imaginario y contextual que

* Ponencia presentada en el VIII Seminario Internacional de Estudios Literarios, Universidad de Los Lagos, SOCHEL, 1994.

lo derivará a un procedimiento autorreflexivo sobre su propia condición actual de ser y estar en el mundo. Sobre todo "mirar" al hombre mapuche para redescubrirse y reinterpretar el presente y el pasado como un modo de revalorización y afirmación de identidad. Discurso cargado de notaciones sinestésicas que giran, preferentemente, alrededor del hombre, su historia y el ámbito natural, tópico iterativo que se fundaría en su modo de apropiarse y relacionarse con el mundo. De este modo, ejemplificaré con textos de poetas mapuches contemporáneos, entre otros Bernardo Colipán, Leonel Lienlaf, Elicura Chihuailaf, Rayén Kuyeh, Jaime Huenún, fundamentalmente, autores representativos de la línea poética etnocultural (Carrasco, I.: 1994). Muestra representativa de un discurso emitido con conciencia de escritura, reconociendo sus raíces y diálogo con la oralidad y que se propone como medio de búsqueda, personal, y social con participación de una voz individual-colectiva que conformará una polifonía discursiva como un modo de sobrepasar su condición fragmentaria, emitiendo "desde" y "con" la conciencia de doble pertenencia cultural. Discurso donde concurren tensionalmente fuerzas centrífugas y centrípetas (Pagnini: 1982) y donde se manifiesta con mucho énfasis el tópico de la imagen de la mirada. Mirada a sí mismo, al hombre mapuche, al winka, a su historia, al ámbito natural, fundadas en la cosmovisión presente, de una cultura marcada, permanentemente, por la presencia del otro y de lo que de ello ha derivado y deriva en el presente.

2.0 A MODO DE ANTECEDENTES

La existencia del *ül* es anterior a la llegada de los españoles y se ha reconocido como parte importante de la Tradición Etnoliteraria Mapuche. Cronistas e historiadores han dado cuenta de esta manifestación discursiva. Contamos, hoy día, con textos transcritos por el padre Bernardo Havestadt, Francisco Núñez de Pineda; posteriormente, Rodolfo Lenz, el padre Félix José de Augusta, Tomás Guevara, trabajo hecho principalmente a fines del siglo pasado y comienzos del presente. También en su momento, Rodolfo Lenz habló del "quelkatun" o sea el acto de producir los *ül* como el acto poético cantado de la producción literaria mapuche. Adjunta información en sus Estudios Araucanos (1895-1897).

El padre Augusta, por otro lado, intenta una clasificación temática en sus Lecturas Araucanas (1910), mientras que Tomás Guevara en su Folklore Araucano (1911) da cuenta fundamental

de los rasgos referidos a su forma de producción. Aproximaciones contemporáneas nos ha proporcionado I. Carrasco (1981) y H. Carrasco (1992-1993), este último quien ha caracterizado brevemente este discurso: textos improvisados, espontáneos, en situación, versificación irregular, textos recreados como versiones de discursos mantenidos en la Tradición Oral y de honda emotividad (1993), pero además insistiendo en que, a su juicio, cada mapuche es poeta con la situación adecuada para manifestar su sentido artístico del mundo. Desde mi punto de vista, sería en las expresiones líricas, más que en otras manifestaciones discursivas mapuches, donde se percibiría en forma más enfática la percepción de un presente tensionado y conflictivo, que se trasunta en la voz del hablante, en su ánimo y en el contenido de lo expresado, lo que derivaría de las relaciones de dominación y marginalización que quedan ya establecidas a partir de 1881. El sentimiento de pertenencia a una minoría étnica dominada y discriminada se explicitará como asunto fundamental en los iniciales textos editados en forma bilingüe, como son, por ejemplo el Cancionero Araucano de Anselmo Raiguileo (1939), como también el poemario bilingüe de Sebastián Queupul (1966). La relación cultural asimétrica, la imposición y hasta la enajenación cultural pasan a ser asuntos fundamentales, rápidamente tematizados; ya en 1972, Ramón Avila lo incorpora en su aproximación temática de la lírica mapuche. Los autores escritores mapuches iniciales lograron con y en el tiempo iniciar la ruptura de la barrera del etnocentrismo artístico, lo que visualiza con mejores expectativas contextuales en el presente, en el ámbito del reconocimiento formal de la diversidad cultural, para que los emisores no remitan mensajes vacíos, sino que éstos puedan ser recepcionados con las competencias interculturales básicas para decodificar, eficazmente, el núcleo significativo de estos complejos textuales.

3.0 EL UNIVERSO DE LA MIRADA: Algunos Ambitos Representativos.

3.1 En torno a la historia el discurso lírico mapuche aludido se exhibe como una escritura constantemente impactada por la marca de la irrupción, del quiebre violento de su decurso histórico que lo instó e insta a estar siempre reconociéndose por oposición en el otro, o bien en la impropiedad y hasta en la enajenación cultural. Este sentimiento que aparece muy marcado en el nivel sugestivo del signifiante y del significado (Pagnini: 1982) se expresa muy explícitamente en las primeras expresiones líricas

aludidas en los antecedentes escriturales de la lírica mapuche. Me refiero al discurso lírico de Sebastián Queupul, por ejemplo, el que se muestra como aspecto clave y predictivo del devenir textual:

"La trutruca rebelde vierte su quejumbre/Tatuada de infamia y desprecio sin nombre/. Quiero romper la tierra con mi arado de palo/ y tenderme en el surco de mis viejos anhelos". ("El Arado de Palo")

Es también la voz polifónica de "Antupillán" y "Araucanía" de Anselmo Raguileo. Como se ve, desde estas primeras manifestaciones discursivas conservadas, el procedimiento axial pareciera ser, en gran medida, la imagen, dado que cada vez con más énfasis se insistirá en expresar sus experiencias personales y colectivas, a través de emotivas y sugerentes experiencias sensoriales: el organismo emisor **escucha**: de, con, desde las voces ancestrales, escucha predicciones y creencias de la memoria cultural; su propio corazón dolido, escindido y a su tierra, "huerto bendecido que aromó mi vida", en las palabras de S. Queupul. **Mira**: su historia, su trágica historia de sangre, su pasado, su historia presente; su espacio natal, su comunidad, sus tradiciones, el mundo natural y sobrenatural, su propia vida, su alma, al otro; **Toca**: la tierra como necesidad vital, su medio ambiente; a su amada, su familia; se empapa de los aromas de la naturaleza: bosques, tierra húmeda, ríos, etc.; de la mujer. **Saborea** los alimentos naturales y tradicionales y simbólicamente su propia felicidad o infelicidad. En fin, se desplaza (peregrina) a veces corpóreo, muchas otras incorpóreo en el espacio azul de las profundas esencialidades, las más de las veces rituales: "es azul el cielo azul aún azul y en él estoy/ en su vuelo de luna. Es el puelche que ensueña/ y me sume en la solemnidad tremenda de la tarde (...)" ("Es otro el invierno que en mis ojos llora": E: Chihuailaf).

3.2 En torno al ámbito de interiorización el pensar en sí y para sí se exhibe como uno de verdaderos espacios de encuentro, donde también se ha iniciado el propio proceso de reconstrucción de lo más íntimo de sus deseos, de sus sueños, traducido, por ejemplo, en el canto a la amada, a lo querido, a lo ansiado, en su proyección en el otro "propio" que llena su vaciedad. Esa vaciedad que pretende ser cubierta, fundamentalmente, con el embrujo del amor, la búsqueda de ese alguien que "le marque el camino", como lo ha expresado Bernardo Colipán. Es el "fuero íntimo" de Elicura Chihuailaf, propuesto como el refugio más codiciado y totalizador. ¿Imagen divinizada de la mujer? En todo

caso, a veces enraizada con imágenes telúricas y cósmicas como en el discurso de Jaime Huenún: "(...) Embrujada de mí dices no vuelo ni caigo/ de tu beso a mi beso falta vía láctea/ el fruto de una lágrima es la muerte florida/ y el silencio una gota de sangre en el cielo./ Yo te extendo mi cuerpo un sudario a tu cuerpo/ mi voz donde se abrigan tus grandes ojos grandes/ mi piel sombra de otoño un prado con maleza/ frescura de cicutas para un sol que delira/(...)" ("Sudario").

A través de la experiencia íntima, vista, tocada, aromada, se produce la valoración de la realidad en este suelo donde habitan las estrellas: "(...) tú la hoja eres que se aferra al árbol/ la llovizna amorosa que me moja/ yo el que abre la puerta de su secreto sol/ y nunca se hartará de sus semillas (...)" ("Sonríe mi corazón". E. Chuihuailaf).

Es un decir y ver casi alucinado, en el límite con el desvarío como es el caso de la poesía de Jaime Huenún. Exploración intensa, vital y cósmica a y de sí mismo, a través del mirarse, escuchar y escucharse, leer y leerse... Sujeto lírico que surge de la emergencia, del redescubrir y redescubrirse "emergentemente":

"Estoy suspendido en el aire/ como el canto de los pájaros/ como el olor de las flores/ que llena los espacios..." ("Estoy": Lienlaf).

"Di vueltas en torno a mi vida/ y me miré en una laguna/ más azul se puso entonces el/ cielo/ y a lo lejos/ más roja aún se veía mi sangre" ("Amancer" : L. Lienlaf).

Se explicita el modo de percibir su realidad, en forma más totalizadora: en, con, desde, etc.; anhela reconstituir su historia personal y colectiva en un discurso que imbrica sus principales claves culturales, a través de una voz, que a la vez cabe en el ámbito de la pluralidad -muchas voces-: mitológicas, históricas, personales, testimoniales, etc.: "(...) Hermano sea el fuego habla alumbra/ tu boca/ la historia de praderas y montañas/ caídas/ la guerra entre dioses serpientes/ de plata/ el paso de los hombres/ a relámpago/ y sangre... Escuchas el galope de las generaciones (...) Escuchas el zapazo del puma/ (...) Respiras ahora el polvo/ de los nguillatunes/ la machi degollando/ el carnero elegido/ respiras ahora el humo ante el rehue la hoguera/ donde arden los huesos del largo sacrificio(...)" ("Fogón": J. Huenún).

Discurso sensitivo y sensorial donde el hablante se inserta en un incesante transitar por espacios y moradas que le exigen a su

vez recrear los espacios de su propia cultura como un modo de reconocerse y afirmar su propia identidad:

"(...) Vengo de las tierras de Alepue, diré/ avanzo, avanzo/ quiero llegar muy lejos/ más allá del umbral de las estrellas. ("Volveré": L.Lienlaf)". Yo soy la visión/ de los antiguos espíritus/ que durmieron en estas pampas (...)" ("Estoy": L. Lienlaf).

"Mudo es tu recuerdo, Padre, que me hace vivir/ de la sangre cuajada de su abandono/ Naufrago de mí mismo en tu geometría de voces/ enterradas, guardo el trigo de tu última cosecha/ para fermentarlo en los cántaros/ negros de silencio/. Nada tengo./ Sino fuerzas/ para arrabatarle al vacío, lo que por derecho/ pertenece a la memoria". ("Naufrago de mí mismo en una geometría de voces enterradas". B. Colipán).

Poesía Etnocultural en el caso de estos poetas, su acto discursivo es una reafirmación intracultural. Desde la perspectiva de H. Carrasco incluso como elemento de resistencia cultural. Sumaría yo a esto, como recuperación cultural inscrito dentro del proceso de revitalización de identidad. Se alude a lo propio, también a través de la utilización del elemento onírico como claramente lo encontramos en forma iterativa. Aludamos al hablante de la poesía de Elicua Chihuailaf: "Sueño que estoy en la Luz de mi Padre/ (el Río Lleno)/ y mis cántaros descansan en su mesa de plata/ Sueño que me abraza el canelo/ que camina en el viento/ los antepasados me llaman" /. ("El Rocío de la Mañana eleva mi Soñar").

"Mi sueño se despierta/ entre pesadillas" (II) El sueño de la tierra/ grita/ en mi corazón". (I) "(...) Él se fue de viaje/ más allá/ del horizonte de los sueños (...) Sueños y Sueños encadenados/ palabra desconocida,/ grito de mi corazón/ que busca su principio (...)". ("Dios").

Es por esto que surgen las interrogantes: "Lejos anduve: perdido, llorando/ Un alma en todo caso alumbrado de ti/ Riscos y barrancos me persiguieron/ pero he vuelto y me alegran tus flores/ Madre ¿adónde irán mis nuevos cantos?" ("Adónde irán mis nuevos cantos:

3.3 En torno al ámbito natural como fundamento del ser mapuche como en los ámbitos anteriores, mucho habría que decir la respecto. Destacan aquí la diversidad de imágenes, sobretudo la de carácter visual, explicitada entre el yo discursivo con el ámbito con las sensaciones producidas por el impacto de la naturaleza; en el

sentirse en y con los elementos naturales como partícipes de su fundamento ontológico, de su modo de ser y estar en el mundo; es el ámbito donde se concreta la unidad de su ser y su prolongación o extensión. Es la explicitación de su relación intrínseca y fundamental con su entorno natural y el anhelo de proyectarlo. Aquí se presenta, entonces, el tópico de la madre tierra, el mapuche como hijo también de la naturaleza, la que lo acoge, envuelve, lo roza, lo mira, en fin, sustenta sus raíces ancestrales: "Madre tierra/ de ondulante vientre/ día y noche engendra/ milenarias semillas..." ("Madre Tierra": R. Kuyeh): "La luna me entrega sus hilos plateados/ mientras las olas lamen mi cuerpo/ voy tejiendo azules pensamientos(...)" ("Cometas Azules": R. Kuyeh) Entre los arrayanes del cielo/ el agua fresca y el aroma sonríe/ en los cántaros del alba/ Vamos que nada turbe mis sueños/ El lolkin la flauta perdida/ vierte las melodías del infinito. ("Que nada turbe mis sueños": E. Chihuailaf).

"Ebrio de azul voy/ entre el follaje/ de la taberna sagrada" ("Caminante en el bosque": E. Chihuailaf).

En palabras de la voz de Leonel Lienlaf: "La lluvia me habla/ con frescura/ me mira desde el suelo empapado/ luego se desliza por mi espíritu/ hasta el otro lado del tiempo" ("Desde de lluvia").

Como se aprecia, en general, rol fundamental juegan los elementos primordiales: tierra agua, aire y fuego, puesto que el discurso lírico está conscientemente orientado a ese énfasis, lo que habría que precisar y estudiar con mayor detención.

Las imágenes se funden, también, en la significación y proyección telúrica que embarga, por ejemplo, la expresión lírica de los textos de Jaime Huenún:

"Los árboles anoche amáronse indios: mañío e ulmo, pellín e hualle/ tineo e lingue nudo a nudo amáronse/ amantísimo peumos/ bronceándose cortezas, coigües mucho/ besáronse raíces e barbas e renuevo hasta el amor/ despertar de las aves ya arrulladas/ por las plumas de sus propios/ mismos amores trinantes". ("Ceremonia del Amor")

4.0 OBSERVACIONES FINALES.

Mucho más habría que insistir en la riqueza poética y cultural de la expresión lírica mapuche. Lo propuesto es sólo un paso inicial más, en la propuesta de abrir espacios a esta línea

poética contemporánea, que a través de un discurso enriquecido en la imagen y, por ende, con una clara notación sinestésica, se remite por un organismo emisor que reconocemos instalado en un ámbito de emergencia, autorreflexividad y de autoafirmación de su identidad. Mirada sobre sí mismo, su historia y ámbito natural, como ejes de un mirar y mirarse, en un leer y leerse continuamente para proyectarse como sujeto poético pero también social y cultural y reflejarse en su mirar ancestral y presente, del que canta invocando lo vital y esencial.

BIBLIOGRAFIA

- Ancán, José: "Montado en un caballo azul: Reflexiones acerca del Arte Mapuche", en: Nütran. Conversación, palabra, historia. Año VII, Edic. Rehue, Santiago, 1991.
- Avila, Ramón: "Poema y Poesía Mapuche, en: Revista Stylo N° 12, Ediciones de la Frontera, 1972.
- Carrasco M. Iván: "En torno a la producción verbal artística de los Mapuches", en: Estudios Filológicos N° 16, 1981.
- Carrasco M. Hugo: "Poesía Mapuche Actual: De la apropiación a la innovación cultural", en: Revista Chilena de Literatura N° 43, 1993.
- Galindo V. Oscar: "Escritura, Historia, Identidad: Poesía Actual del Sur de Chile", en: Poetas actuales del sur de Chile, Antología Crítica.
- Painequeo P. Héctor et al: "El significado del ül", en; Actas de Lengua y Literatura Mapuche N° 5, UFRO, 1992.

La ETNOSEMANTICA: Un aporte en la búsqueda del desarrollo de la docencia

Patrick Donovan F.

Departamento de Ciencias Sociales

La Universidad busca ser un actor social más activo al interior de la comunidad local y nacional cuando busca abrir canales de diálogo tanto con los servicios públicos como con el resto de la comunidad para que éstos puedan responder mejor a las necesidades de la gente. En este proceso, la Universidad se ve cuestionada en su forma de preparar el recurso humano que necesita la sociedad.

De hecho, en el documento "Bases para el desarrollo cualitativo de la docencia, Universidad de La Frontera"¹ se plantea el desafío de atender efectivamente las demandas del entorno: la formación de profesionales y científicos capaces de enfrentar en términos flexibles, integrativos, creativos e inteligentes los desafíos del desarrollo nacional y regional. Entre estos desafíos se cita la modernización, la innovación acelerada de los medios tecnológicos y productivos, la problemática de la pobreza y las desigualdades sociales, las complejidades de las relaciones interétnicas, entre otros fenómenos.

A modo de propuesta para el desarrollo de la docencia, se plantea que "en este contexto, el académico debería **transformarse en un facilitador e iluminador de nuevas comprensiones**, a través del reconocimiento de relaciones entre el conocimiento de los alumnos, los saberes universales que se quieren construir y el contexto social más amplio donde se desenvuelve la profesión." ².

Se apunta, entre otros objetivos generales del desarrollo de la docencia, el "centrar la relación educativa en la construcción de conocimientos significativos y acreditables en las distintas áreas del saber, abandonando la racionalidad técnica dominada por modelos y procedimientos instructivos pasivos" ³.

¹ R.HERRERA, en "Pedagogía Universitaria", Lectura Nº2, Temuco, Abril de 1995.

² HERRERA, op.cit., p. 4.

³ Idem

Se incrementa el desafío al **resaltar la interculturalidad de nuestra región**, lo que plantea que la educación intercultural no puede considerarse, como es común en una concepción tradicional de la educación, basada en instrucciones que se transmiten de un sistema cognoscitivo a otro y vice versa, como una mera transferencia de contenidos culturales entre dos culturas, que además se dificulta por una situación de asimetría social en la relación entre ambas⁴.

En esta perspectiva, se plantea la importancia que los educadores logren **"redescubrir los conocimientos ...sojuzgados y marginales por la institucionalidad del conocimiento legítimo. ...En este contexto la educación intercultural aporta una respuesta inovadora no sólo para la educación indígena sino para la educación en una sociedad que comprende a la diversidad cultural como una base potente para un desarrollo."**⁵

Para responder al desafío de transformarnos en facilitadores de nuevas comprensiones en los diversos áreas del saber (salud, agricultura, política, ética y moral, economía, etc.). y relacionadores del conocimiento de los alumnos -conocimiento sojuzgado y marginal por la institucionalidad del conocimiento legítimo, -con los saberes universales que se quieren construir y el contexto social más amplio, **me parece importante aprender de las nuevas metodologías cualitativas en las ciencias sociales** que se proponen recoger en forma sistemática y en profundidad el "punto de vista" de la gente, "desde adentro". Estos métodos cualitativos han dado aportes muy valiosos en el acercamiento a lo que la gente piensa, siente, sabe o hace, a través de la observación y la entrevista.

Propongo a continuación una reflexión crítica sobre la **etnosemántica como un aporte a nuestra tarea de educadores en este mundo intercultural para explicitar las creencias y los saberes populares en un área cultural específica.**

En un primer momento, precisaremos **lo que se entiende por etnosemántica:** orígenes, filiaciones, tendencias actuales, características, así como nuestra propia propuesta.

En un segundo momento abordaremos **los desafíos metodológicos** provocados por la naturaleza misma de la cultura que

⁴ G SEPULVEDA, "Interculturalidad y construcción del conocimiento" Ponencia, Universidad Católica de Temuco, 1995, p 5

⁵ Idem, p. 14-15

deseamos analizar, por su carácter oral y por ser conservada por una población a menudo desconfiada de los extraños que realizan encuestas en su medio. Inventariando diversas técnicas tradicionales, veremos algunas de sus deficiencias para enfrentar los desafíos señalados y formularemos las características de una opción metodológica que nos parece apropiada.

En un tercer momento, enfocaremos los desafíos teóricos que plantea abordar, mediante la etnosemántica, saberes y creencias populares. Abordaremos los desafíos de las relaciones entre lengua y cultura, el estatus de los conocimientos y creencias, el problema de las variaciones culturales y lingüísticas, la relación entre saberes y contexto social.

I LA ETNOSEMANTICA

Encontramos una proliferación de términos para referirse a lo que algunos nombran la nueva etnografía. Mary Black enumera los siguientes: "la semántica descriptiva, la semántica etnográfica, la etnosemántica, la etnociencia, los sistemas de creencias y de saberes, la antropología estructural, la antropología cognitiva, la antropología lingüística."⁶

El autor considera que los cinco primeros son sinónimos mientras que los dos últimos tienen un sentido más extensivo.⁷ Más aún, estos términos se refieren a campos de investigación tales como la etnogeografía, la etnobiología, etc. (Kay, 1970; Brunel, 1977:112).

Mary Black asimila la etnociencia y la etnosemántica, y define así dichos términos:

"el conocimiento de las cosas que creemos que existen en el mundo, sus propiedades y las reglas que rigen su clasificación y su uso."⁸

Fournier por su parte considera que la etnociencia:

"estudia los "códigos fundamentales de la cultura" es decir lo que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus intercambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus

⁶ Mary BLACK "Belief systems", in Handbook of Social and Cultural Anthropology, John J. Hannigan, Ed. Copyright by Rand McNally, College Publishing Co., p.522.

⁷ Para un estudio más profundizado de la terminología, consultar Conklin, 1964a; Lounsbury, 1956; Frake, 1962; 1964a; 1969b; Metzger and Williams, 1963a, 1963b; Brunel, 1977.

⁸ Mary BLACK, op.cit. p. 509.

prácticas y que define las reglas empíricas cada uno se va a desempeñar."⁹

Según Marvin Harris, los orígenes cercanos de este movimiento se ubican en los años cincuenta en Yale. Sin embargo, sus orígenes son más remotos. Los etnocientistas reconocen su filiación a numerosos sociólogos y antropólogos.

"Todos estos nuevos inicios, afirma Tyler (1969:2), están fundados en el pasado: el análisis formal deriva de los trabajos de entropólogos tales como Radcliffe Brown, Levi-Strauss y Nadel. Los escritos de Mauss, Boas y Evans-Pritchard prefiguran el estudio de las taxonomías populares. El gran etnólogo Malinowski no desconoce el desarrollo de la sociolingüística."¹⁰

En el plano teórico, el modelo behaviorista parece haber marcado profundamente la etnosemántica, por lo menos en su período anterior a los años 1965 (Brunel, 1977:115).

Fournier por su parte ve relaciones entre la etnosemántica y ciertos sociólogos contemporáneos tales como Berger y Luckman (1967):

"Estos consideran que el objeto principal de la sociología del conocimiento es ya no tanto las "ideas" o las "ideologías" sino "todo lo que puede ser considerado como conocimiento en una sociedad" (Fournier, 1971:462). Aparecen entonces fieles a Schutz y Mead y se inspiran a la vez en la fenomenología y el interaccionalismo simbólico americano. Estudian entonces la vida cotidiana en cuanto a realidad interpretada por hombres y mujeres y significativa para ellos. Este objeto parece bastante similar al problema que estudia Tyler, es decir "cómo los diversos pueblos perciben su universo." (Tyler: 1969).

En la actualidad observamos un gran desarrollo de la etnosemántica, en particular en etnobiología. **Se notan dos tendencias principales.** La primera, la etnobiología tradicional, se desarrolla de 1950 hasta 1965. Está interesada en la recolección sistemática de los nombres y usos populares de los organismos vivientes. Desde los años 1965, se desarrolla una nueva tendencia que ha puesto el acento sobre las estructuras semánticas como tales.

⁹ Marcel FOURNIER, "Réflexions théoriques et méthodologiques à propos de l'éthnoscience" *Revue Française de Sociologie*, XII, p.460

¹⁰ FOURNIER. op.cit pp 460-461

De allí que podemos establecer una distinción entre etnociencia y etnobiología, aún si ambas metodologías se apropian de modelos lingüísticos de manera sistemática. La etnociencia pone una importancia considerable en el rigor lingüístico (Black 1967, 1969; Black y Metzger, 1965; Metzger y Williams, 1966). La etnobiología por su parte, se interesa a la historia natural compartida entre el observador y el informante y pretende recoger los datos a partir de la observación de las especies biológicas así como de las técnicas de explicitación inspiradas de la lingüística.¹¹

Caracterizaremos la etnosemántica desde tres aspectos: desde la definición operativa de la cultura, desde el uso de la lingüística y desde su concepción de la relación entre observador/informante.

La etnosemántica reduce prácticamente la definición de cultura a su componente semántico, es decir "a la organización cognitiva de los fenómenos materiales" (Tyler, 1969:3). En este caso los estudios se dedican a estudiar "el sistema de significación que los miembros de un grupo "conocen" y utilizan en sus interacciones" (Black, 1969).

Esta definición semántica de la cultura llevará a la etnosemántica a acudir a la lingüística estructural para descubrir los códigos y la estructura de los sistemas culturales (Fournier, 1971), a tal punto que se percibe la tarea de la etnosemántica como análoga a la de la lingüística descriptiva (Frake, 1964; 1969:123.).

Se buscará conocer los códigos mentales a partir del lenguaje, es decir:

"a partir de cómo los pueblos nombran las cosas y su entorno, y cómo estos nombres son organizados en conjuntos mayores. Los nombres sirven a la vez un índice de lo que es significativo en el entorno de estos pueblos y como un medio de descubrir cómo éstos organizan la percepción de este entorno. Nombrar es de hecho para nosotros uno de los principales métodos de estructuración de la percepción." (Tyler, 1969:5).

La relación observador/informante es también de suma importancia en la etnosemántica. Varía sin embargo entre la etnociencia y la etnobiología. Por su parte la etnociencia se esfuerza en

¹¹ Gilles BRUNEL, "Tendances actuelles de la recherche en ethno-biologie" en *Anthropology*, N.S., Vol. XIX, No.2., p 112.

elaborar técnicas de explicitación del lenguaje que introducen un control estricto a la vez del contexto lingüístico y extra lingüístico. El control del contexto lingüístico se hace de diversas maneras tales como "el cuadro de sustitución" o "las preguntas-respuestas". El control extra-lingüístico o situacional pone atención a la influencia de variables tales como el estatus social del investigador, la naturaleza de la relación entre observador e informe, el lugar de reunión, buscando mantener estas variables constantes en todas las sesiones de explicitación (Fournier, 1971:474).

La etnobiología por su parte, pone su preocupación en la inserción en la comunidad, elige un número más amplio de informantes para captar las variaciones de los saberes, contrasta los conocimientos populares con los conocimientos científicos.

Nuestra propuesta pone mayor preocupación en las relaciones entre infraestructura y supraestructura de la sociedad. De allí que proponemos que la etnosemántica debe dejarse cuestionar por la teoría de las ideologías que vincula el análisis de las creencias y saberes populares a sus condiciones sociales de producción. Proponemos también que el análisis de los saberes deben incluir un estudio de la relación entre éstos y sus usos, para verificar su importancia concreta en las prácticas sociales (DONOVAN, 1979).

II DESAFIOS METODOLOGICOS

Los estudios tradicionales de la sociología del conocimiento más que todo, han analizado textos para observar como una ciencia, una filosofía y una literatura se constituye, se difunde y se descompone¹². Pasa algo similar en la ciencia lingüística, de hecho, hasta hace muy poco, el estudio del lenguaje generalmente se realizaba interrogando textos a través de diversas preguntas, práctica común en el medio escolar, aún llamada explicación de textos y estudio gramatical¹³.

El interés de conocer "cómo los diversos pueblos perciben su universo"¹⁴ "a partir de la manera como hablan de él"¹⁵, es más reciente, pero plantea nuevos desafíos ya que hay que estudiar a la población en su medio "natural" y, por medio de técnicas especia-

¹² M. FOURNIER, op.cit., p. 462

¹³ PECHEUX, 1969:1

¹⁴ TYLER, 1969:6

¹⁵ FRAKE, 1962

lizadas, explicar sus expresiones cotidianas con el fin de captar el conocimiento que revela.

Este nuevo acercamiento metodológico que tiene su punto de partida en las expresiones utilizadas en el lenguaje popular para entrar al mundo de sus creencias, significa más que una mera técnica de explicitación. Es antes que nada, la tentativa de formular un dominio de estudio al interior de la comunidad a partir de las preguntas mismas que la población se hace con relación a la realidad. Es lo que Frake formula de la siguiente manera: el investigador debe "descubrir las preguntas que corresponden a las respuestas que el mismo ha observado desde su llegada"¹⁶. Es así como el medio mismo determina si un dominio cultural dado es pertinente o no para él. Es la observación de la vida de la comunidad y de su lenguaje que revela cuales son las redes semánticas más significativas en el seno de la comunidad y determinar el dominio cultural de la investigación.

De allí que el investigador no debe imponer sus propias categorías para comunicar con los miembros de la comunidad y más particularmente con los informantes. Deberá más bien observar el lenguaje utilizado y buscar las categorías mismas del informante. La importancia de la explicitación de la terminología autóctona toma entonces toda su importancia.

Esta preocupación de no inducir su lenguaje en las relaciones con los miembros de la comunidad no le impide de correr el riesgo que su simple presencia provoque un efecto artificial en la situación cotidiana de la comunidad y provoque en los miembros de la comunidad otro comportamiento lingüístico. De allí la importancia que el investigador busque controlar los efectos de su presencia en la comunidad.

Buscar controlar el grado de "trastorno" provocado por su presencia en el medio exige del investigador que cuide el carácter de su relación con la población y supere una relación escolar que diera a entender que él es quien sabe frente a una población ignorante.

La búsqueda de las preguntas apropiadas exige también que el investigador tenga un conocimiento gramatical y semántico del lenguaje popular y autóctono. Debe, a la vez, descubrir las palabras utilizadas por la población, sus construcciones grama-

¹⁶ FRAKE, 1964a; 1969, 123.

cionales y el sentido de las palabras utilizadas. De allí que en las reuniones de explicitación con los informantes, debe prestar atención especial al contenido mismo de la comunicación.¹⁷

¿Acaso estas exigencias específicas pueden ser respetadas por las técnicas tradicionales de la sociología y de la antropología? Instrumentos tales como cuestionarios cerrados o abiertos, la entrevista libre, la observación directa, el análisis temático ¿serán técnicas apropiadas en una investigación de esta índole?

La ambigüedad de los postulados de base del cuestionario cerrado o abierto tales como la univocidad del sentido de las preguntas, la secuencia arbitraria de las preguntas, las respuestas recogidas fuera de todo contexto lingüístico, etc. hace que este instrumento sea poco adaptado al tipo de estudio de los saberes y creencias populares.

El acercamiento tradicional de la antropología es igualmente cuestionable como lo plantea Stephen Tyler:

"Existe dos maneras de poner orden en el caos aparente de los sistemas culturales indígenas: o bien imponer el orden pre-existente que es el del etnógrafo, o descubrir el orden subyacente. Casi toda la antropología tradicional se caracteriza por el primer acercamiento." ¹⁸

La observación participante parece igualmente insuficiente e inclusive, según Black (1969:170) ineficaz, por lo menos en comparación con las técnicas de explicitación, ya que éstas focalizan el tema y consiguen los resultados con más rapidez.

La entrevista de grupo, los grupos focales y la entrevista libre tampoco parecen responder adecuadamente a las exigencias del tipo de investigación que necesitamos realizar, aún si son de gran importancia en la fase inicial del proceso. La entrevista de grupo presenta la desventaja que ciertos informantes hablan mucho mientras que otros hablan poco. El contexto del grupo no favorece siempre que hablen todos los participantes en la entrevista. La entrevista libre tiene la ventaja de cubrir varios temas pero la desventaja de cubrirlos todos de manera superficial.

La entrevista en profundidad tienen enormes ventajas. Si delimitamos un dominio cultural específico en una comunidad

¹⁷ FOURNIER, 1971:473. BLACK, 1967:38-42.

¹⁸ S. TYLER, op.cit. p.11.

dada, la ventaja de la entrevista en profundidad realizada con un cierto número de informantes permite profundizar el tema elegido y eventualmente llegar a la explicitación exhaustiva del léxico, de las diversas clasificaciones y creencias que se refieren. Más aún, si este acercamiento está formalizado, permite a otros investigadores verificar lo realizado así como evaluarlo o replicarlo.

III DESAFIOS TEORICOS

Todo acercamiento metodológico está íntimamente ligado a enfoques teóricos. De allí que buscar conocer los saberes y creencias populares a través de las expresiones populares exige dar una explicación del por qué acudir a la lingüística, definir los lazos entre lengua y cultura, el estatus de los conocimientos develados por las expresiones populares y ciertos otros problemas conexos.

El uso de la lingüística

La tentativa de aplicar los descubrimientos de la lingüística a los análisis socio-culturales es, sin lugar a duda, una de las corrientes más importantes de nuestra época. Se define la etnografía como una disciplina que incluye la lingüística y que tiene por objeto el estudio del campo completo de los mensajes (inclusive los mensajes verbales)¹⁹.

Tal opción metodológica parte del presupuesto que la relación entre las expresiones lingüísticas y su contenido es tan cerca de la cultura que se puede pasar de lo uno a lo otro sin mayores distorsiones. Inclusive, aún si la lengua es solamente uno de los códigos de comunicación al interior del contexto social, no deja de ser el más importante, lo que le permite traducir la mayoría de los rasgos cognitivos culturalmente significativos en el seno de un contexto social determinado.

El estatus de los conocimientos

¿Acaso al querer estudiar las creencias y saberes populares a través de las expresiones populares, no estaríamos reduciendo el concepto de cultura a la mera dimensión semántica?

De hecho la palabra no se inscribe solamente en redes semánticas sino conlleva "contenidos afectivos", dice relación a

¹⁹ M. FOURNIER, *op.cit.*, 1971: 466.

"valores", "esterotipos", a "actitudes" y a "comportamientos".²⁰

Cabe referirse también al estatus de los conocimientos. ¿Acaso los saberes y creencias populares y autóctonas son meras expresiones culturales o conllevan también niveles ideológicos? Es posible enfocar que aún el léxico agrícola, de salud u otros no escapan totalmente al impacto de la pertenencia social de los miembros de una comunidad.

La variación cultural y lingüística

Según las diversos enfoques teóricos relativos a los estudios culturales y lingüísticos, se enfoca de varias maneras el estudio de las variaciones. Algunos investigadores destacan la homogeneidad de las representaciones y del lenguaje de los locutores. Se pone el acento sobre las invariantes lingüísticas y se niega la existencia de clases sociales y su valor explicativo en los fenómenos sociales y lingüísticos. Sin embargo numerosos investigadores, en particular en etnobiología, buscan descubrir una evolución de las categoría etno-biológicas y una cierta variación (zonas de ambigüedades y de imprecisión) en torno a los saberes comunes y estables de la comunidad.²¹

De allí la importancia de elegir los informantes según variables de edad, sexo y ocupación para aclarar si existe o no un grado de variación en los saberes de los medios populares y autóctonos, y si acaso es posible de unir estas variaciones a factores macro-sociales.

La delimitación del campo cultural

La delimitación del campo cultural tiene gran importancia ya que nos revela un subsistema lexical en el seno de la cultura y también una eventual intersección con otros dominios culturales. Esta interrelación parcial entre subsistemas lexicales en el seno de una cultura dada nos permite explorar más a fondo cómo todos estas áreas culturales se interrelacionan entre sí para formar la cultura global de una sociedad.

Cultura y contexto social

El origen de los conocimientos y de las expresiones lingüíst-

²⁰ GRISONI Y MAGGIORI, p. 204

²¹ GREENBERG, 1966; BERLIN Y KAY, 1969; GAL, 1973; TURNER, 1974; BOUCHARD Y MAILHOT, 1974; BRUNEL, 1975a, 1975b, 1976

ticas no son una suerte de "necesidad interna del entendimiento humano" sino que se debe a ciertos factores sociales: "el centro de los primeros sistemas de la naturaleza no es el individuo sino la sociedad".²²

Aparece más y más aceptado que las producciones culturales y lingüísticas deben ser relacionadas a factores extra-lingüísticos y extra-culturales. Como lo dice Giraud:

"Las palabras dependen de la naturaleza de las cosas nombradas, de las necesidades de los locutores, de las circunstancias culturales, sociales, técnicas, políticas, etc. Cada signo tiene su historia que determina su forma y sus usos, y por ende su significación."²³

Sin negar los mecanismos internos de la lengua, cabe reconocer la dependencia relativa de los sistemas cognitivos y lingüísticos del contexto social y del análisis de los sistemas de relaciones sociales en el seno del cual se engendran estos sistemas simbólicos.

CONCLUSIONES

Hemos abordado el desarrollo de la docencia a través de las metodologías cualitativas, en particular de la etnosemántica. Sin negar la complejidad metodológica y técnica de la propuesta, ésta puede prestar un gran servicio a la articulación sistemática y rigurosa de los saberes, más aún en un contexto poblacional como América Latina donde la mayoría de los países se conforman por un sistema cultural heterogéneo donde lo "moderno" y lo "tradicional" se unen en forma compleja. A modo de ejemplo nos vamos a referir al campo de la salud. Es de gran importancia que la salud "moderna" tenga un conocimiento más cabal de las creencias y saberes populares y autóctonos frente al proceso salud enfermedad.

Los desafíos del desarrollo de la docencia son mayores que las metodologías: éste pone en cuestión la identidad misma del profesional, una visión de la naturaleza del conocimiento, una visión del quehacer educativo y de la vida, muy vinculado con la racionalidad instrumental y eficaz en el corto plazo, un estilo de trabajo,²⁴ que no hemos discutido en este artículo pero que deberán ser tomados en cuenta en una discusión más amplia.

²² DURKHEIM Y MAUSS, 1903.

²³ P. GIRAUD, *Structure étymologique du lexique français*, Paris, Larousse, 1967, p.201.

²⁴ R. HERRERA, *op.cit.*

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- Berlin, Brent and Paul Kay, Basic Color terms: their universality and evolution, Berkeley, University of California Press, 1969.
- Bouchard, Serge et José Mailhot, "Structure du lexique: les animaux indiens" Recherches Amérindiennes au Québec, Vol. III, no 1-2, pp.39-67, 1974.
- Black, Mary. "Belief systems", in Handbook of Social and Cultural Anthropology, John J. Hannigan, Ed. Copyright by Rand McNally, College Publishing Co., 1974.
- Brunel, Gilles "Tendances actuelles de la recherche en ethnobiologie" en Anthropology, N.S., Vol. XIX, No.2., 1977.
- Conklin, Harold. "Hunanoo Color Categories" en Language in Culture and Society, New York, Ed. Dell Hymes, Harper and Row, 1964.
- Donovan, Patrick. "Etude en Ethnogéographie proche et lointaine à St-Come de Beauce", Thèse Philosophiae Doctor (Ph.D), Sociologe, Université de Montréal, 1979.
- Durkheim, Emile et Marcel MAUSS, "De quelques formes primitives de classification. Contribution à l'étude des représentations collectives," Année Sociologique, 6, pp. 22-41, 1903.
- Fournier, Marcel. "Réflexions théoriques et méthodologiques à propos de léthnoscience" Revue Francaise de Sociologie, XII, p.460, 1971.
- Frake, Charles O. "Cultural Ecology and Etnography" en American Anthropologist, 64, 1962 pp.53-59, 1964.
- Frake, Charles O. "How to ask for a drink in Subanun", en The Ethnography of Communication, Ed. J. Gumpertz and D. Hymes, pp.127-132, 1964. American Anthropologist, 66, No. 6, pt 2 (Special edition).
- Frake, Charles O. "A structural description of Subanum religious behavior", Ward Goodenough Ed., Exploration in cultural anthropology, New York, McGraw Hill, 1969.
- Greenberg, Joseph. Universals of Language, Cambridge, MIT Press, 1966.

- Grisoni, D. et R. Maggiori. Lire Gramsci, Paris, Editions Universitaires, 1973.
- Herrera, R. en "Pedagogía Universitaria", Lectura N°2, Temuco, Abril de 1995.
- Lounsbury F. "A semantic Análisis of the Pawnee Kindship Usage", Languages, 32, pp. 158-194, 1956.
- Metzger, Duane and G.E. Williams, "A formal ethnographic Análisis of Tenejapa Ladino Weddngs", American Anthropology, 65, pp. 1076-1101, 1963.
- Pecheux, M. L'Analyse automatique du discours, Paris, Dunod, 1969.
- Sepulveda, G. "Interculturalidad y construcción del conocimiento", Ponencia, Universidad Católica de Temuco, 1995.
- Giraud, P. Structure etymologique du lexique francais, Paris, Larousse, p.201, 1967.
- Tyler, Stephen, Cognitive Anthropology, New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1969.

FAMILIA, ESCUELA Y COMUNIDAD RURAL MAPUCHE ¹

Amelia Gaete T.

Departamento de Ciencias Sociales

INTRODUCCION

Se presentan los resultados de tres Proyectos de Investigación financiados por DIUFRO entre los años 1989-1993, con una propuesta de desarrollo rural cuyos actores sociales son la familia, escuela y comunidad rural.

En la primera investigación se trabajó con una muestra de 168 escolares rurales, distribuidos según sexo, edad entre los 7 y 11 años, y etnia 84 mapuches y 84 no mapuches de 6 escuelas municipalizadas de las comunas de: Pto. Saavedra, Pucón, Temuco y Vilcun, a objeto de evaluar Niveles de Desarrollo Cognitivo y Niveles de Pensamiento, según Piaget.

Posteriormente se confeccionó y aplicó una Escala de Aculturación a una muestra de 230 escolares rurales mapuches distribuidos según sexo y edades entre los 6.6 y 7.6 años, de 11 escuelas municipalizadas de la Prov. de Cautín. Tenía como propósito determinar en los niños grados de acercamiento o alejamiento de los patrones culturales propios de la etnia.

El trabajo de Investigación más reciente corresponde a una muestra de 40 familias rurales, distribuidas según etnia en 20 mapuches y 20 no mapuches, correspondiente al 25 % de las familias de la muestra de escolares estudiados inicialmente. Cuyo objetivo central era determinar grados de modernismo-tradicionalismo presentes en ellas, manejando variables psicosociales, socio-económicas y etnoculturales.

Se parte del supuesto que el Desarrollo Rural tiene como objetivo básico mejorar los niveles de vida de la población campesina, especialmente de mayor pobreza, mediante la articulación de una serie de acciones intersectoriales. Desde ésta perspectiva, entendemos que los roles de la escuela, familia y comunidad rural

1 Ponencia presentada en el IV Congreso Latinoamericano de Sociología Rural, realizado en la Universidad de Concepción del 6 al 9 de Diciembre de 1994. Con datos estadísticos actualizados al año 1995.

se encuentran íntimamente relacionados, para el logro de objetivos comunes.

El sistema educacional rural, por lo tanto, debería tender a la formación integral del educando, promoviendo el desarrollo de sus potencialidades y a la vez capacitarlo en actividades productivas propias de su entorno agroecológico, incentivando el respeto y cuidado del hábitat natural y el apego al lugar de pertenencia.

En la práctica, se sabe que la escuela no satisface las necesidades y expectativas de los educandos ni de sus familias. Existe una inadecuación del currículum a la realidad rural, debido a que en general, se manejan criterios urbanos para su programación, salvo excepciones, en aquellas escuelas que cuentan con programas de innovación curricular.

Si se entiende el currículum como una selección y organización de la cultura, es posible observar en nuestro país, que este proceso se lleva a cabo con ciertas orientaciones, dando como resultado, un currículum unitario, planificado y desarrollado a nivel central, el que muestra su inoperancia con respecto a gran parte de la población, en especial a aquellos que se ubican en los estratos más desfavorecidos y deprimidos de la sociedad. Y podemos agregar otro factor, a nivel regional, la no pertinencia del currículum, tanto para sectores rurales como la población escolar mapuche.

Al respecto en la Estrategia de Desarrollo Regional. IX Región de la Araucanía. SERPLAC, Temuco, Agosto 1990, plantea que la inadecuación de los programas curriculares urbanos a las realidades de sectores rurales e indígenas provoca deserción escolar y analfabetismo en dichas comunidades.

En el diagnóstico sectorial, SERPLAC identifica nueve problemas y las causas que los provocan (pp. 31-33), afectando el desarrollo del sector educación en la Región :

" Concepción de la escuela indiferente a las perspectivas y potencialidades de desarrollo regional y local. El contenido de la enseñanza y los métodos usados, son inadecuados a la realidad eminentemente rural de la población atendida" (p. 31).

La Región de la Araucanía presenta indicadores educacionales bastante deficitarios, con respecto al país, ocupando el 2º lugar en cuanto a analfabetismo 10.69 % (57.447 personas sobre 15 años son analfabetas según el Censo 92), el 6.03 % se ubica en sectores urbanos y el 18.27 % es rural. A pesar de que se han

logrado avances significativos por ejemplo en los resultados de las Pruebas SIMCE para los 4º años Básicos (Sistema de medición de la calidad de la Educación) con respecto a la realidad nacional. En 1988 los logros alcanzaban en promedio al 51.0 % en las 4 Pruebas, para 1992 sube al 60.3 %. En relación a los 8º años Básicos los logros son menores en 1989 el promedio fué del 53.2 %, para el año 1993 sube levemente a 53.6 % (Fuente: SECREDOC, IX Región, Oct. 1994).

La matrícula total regional para el año 1995 correspondió a 184.766 alumnos, de los cuales 50.973 eran de ascendencia mapuche (26.4 %). En Educación Básica se matricularon 139.906 de los cuales 441.202 son mapuches, (29,4%). La situación resulta altamente difícil para los educandos mapuches por pertenecer a una cultura diferente a la cual se imparte la educación, acrecentado el problema por el manejo del castellano como lengua no nativa, siendo el MAPUDUNGUN el idioma propio de los mapuches. En la región existe un Programa de Educación Rural Mapuche, el cual se está implementando recientemente. En la actualidad el 62,4% de la población escolar rural es mapuche.

El siguiente cuadro nos entrega los datos sobre matrícula mapuche a nivel de la IX Región, para el año 1995.

MATRICULA MAPUCHE
Según Sexo y Nivel Educacional (1995)

NIVEL EDUCACIONAL	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	%
DIFERENCIAL	161	111	2.272	0.53
KINDER	819	758	1.577	3.10
BASICA	21.410	19.792	41.202	80.83
MEDIA	3.755	4.167	7.922	15.54
TOTAL	25.377	24.828	50.973	100.00

MATRICULA MAPUCHE
Según Sexo y Lugar Urbano - Rural, año 1995

	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	%
TOTAL URBANA	12.703	12.991	25.694	50.40
TOTAL RURAL	13.442	11.837	25.279	49.60
TOTAL GENERAL	25.145	24.828	50.973	100.00

MATRICULA MAPUCHE CON RESPECTO A POBLACION ESCOLAR TOTAL DE LA IX REGION

Según Sexo y Urbano - Rural, año 1995 (En porcentajes)

MATRICULA TOTAL URBANA	152.616	16.8 %	POB. MAPUCHE
MATRICULA TOTAL RURAL	40.493	62.4 %	POB. MAPUCHE
MATRICULA TOTAL	193.109	26.4%	POB. MAPUCHE

Fuente: SECREDOC. IX Región, 1995

Al analizar los datos sobre matrícula mapuche, vemos que la población escolar más significativa se ubica en la Educación Básica (80.82 %), siendo relevante la de zonas rurales (25.279), en el contexto global de matriculados. Esto nos permite visualizar la importancia que tiene el sector escolar mapuche en la Araucanía, sin embargo las políticas educacionales no lo han tomado en cuenta. El acceso a la Educación Media es limitado, sólo el 15.54 % continúa en la educación sistemática debido principalmente a la falta de recursos económicos de las familias para solventar la educación de sus hijos por la lejanía de los establecimientos que la imparten, ubicados en zonas eminentemente urbanas.

OBJETIVOS

1. Presentar los aspectos teóricos-metodológicos, resultados y conclusiones de los Proyectos de Investigación en torno al tema.
2. Elaborar una Propuesta de Desarrollo Rural basada en los datos presentados.

PROCEDIMIENTO

A modo informativo se entregan antecedentes relativo a los aspectos teóricos-metodológicos de los Proyectos, sus resultados y conclusiones. En primer lugar se presenta la Escala de Aculturación para niños mapuches (EANM), luego la investigación Modernismo-Tradicionalismo en familias de escolares rurales mapuches y no mapuches, donde se incluyen los resultados sobre evaluación de Niveles de Desarrollo Cognitivo y de Pensamiento, según Piaget, en niños mapuches y no mapuches de las familias rurales estudiadas, ya que por problemas de espacio no es posible entregar todos los datos de la muestra original.

I.- ESCALA DE ACULTURACION (EANM)

1.1. Metodología empleada en la elaboración y aplicación de la Escala de Aculturación para niños mapuches

Se trabajó una muestra de 230 escolares mapuches de ambos sexos, cuyas edades fluctuaron entre los 6 años y 5 meses hasta 12 años y 5 meses, matriculados en 11 escuelas municipalizadas de las comunas de Pucón, Pto. Saavedra, Temuco, Vilcún y Villarrica, todas pertenecientes a la Provincia de Cautín, Novena Región.

El instrumento que se aplicó a la muestra estudiada fue una ESCALA DE ACULTURACION PARA NIÑOS MAPUCHES (EANM). La que está conformada por 5 subescalas basadas en 5 variables consideradas esenciales para determinar rasgos fundamentales de una cultura como son: FAMILIA, VIVIENDA, LENGUAJE, SOCIALIZACION Y RELIGION.

Se aplicó mediante la modalidad de entrevista individual con preguntas breves formuladas en castellano. Para las subescalas Familia y Vivienda, se utilizó 3 sets de láminas pares, consideradas como instrumentos de autoidentificación étnica. Un set contiene imágenes de familia chilena versus mapuche, otro presenta actividades al interior de una vivienda para ambos grupos, y un tercer set imágenes de actividades fuera de la vivienda tanto para mapuches como chilenos. Las láminas eran presentadas al escolar, quién debía señalar con cual de estos grupos se sentía más identificado. Según las respuestas se aplicaba el puntaje, 0 si manifestaba pertenecer al grupo chileno, y 1 punto cuando su autoidentificación correspondía a la etnia mapuche. Mayores antecedentes al respecto ver (Gaete,1992)

Las subescalas restantes: Lenguaje, Socialización Básica y Religión se trabajaron con ítemes de preguntas con respuestas dicotómicas y sin imágenes.

Una vez que la Escala de Aculturación fue aplicada, y sus resultados indicaron que era confiable como instrumento y válida para la muestra de escolares mapuches, se procedió a efectuar un Análisis de Contenido, a fin de poder plantear "Hipótesis Ex Post Facto".

1.2 Resultados obtenidos en la EANM.

Cuadro Nº1
GRADOS DE ACULTURACION SEGUN SEXO
(Cifras absolutas y relativas)

ACULTURACION	ALTA	%	MEDIA	%	BAJA	%	TOTAL	%
SEXO								
HOMBRES	33	39.3	39	50.0	37	54.4	109	47.4
MUJERES	51	60.7	39	50.0	31	45.6	121	52.6
TOTAL	84	100.0	78	100.0	68	100.0	230	100.0
		36.5		33.9		29.6		100.0

Al observar el cuadro Nº1, vemos que la variable aculturación presentó mayor tendencia al grado Alto (36.5 %), lo cual nos permite aseverar que el efecto de la educación sistemática en la escuela ha incidido en los escolares mapuches.

En cuanto al sexo, las mujeres presentan porcentajes mayores de Alta Aculturación (60.7 %) que los hombres (39.3 %), la Media fué igual para ambos sexos, y la Baja indica mayor porcentaje en los escolares hombres (54.4 %).

Se agrupó la variable edad en los tramos de 6.5 a 9.5 años categorizandolo como el de menor edad, y el otro que vá de 9.6 a 12.5 años en mayor edad.

Cuadro Nº2
GRADOS DE ACULTURACION SEGUN SEXO Y EDAD
(Cifras absolutas)

AÑOS	HOMBRES			MUJERES			
EDAD	ALTA	MEDIA	BAJA	ALTA	MEDIA	BAJA	TOTAL
6.5- 9.5	18	19	15	34	22	15	123
9.6-12.5	15	20	22	17	17	16	107
TOTAL	33	39	37	51	39	31	230

Según los datos obtenidos, podemos decir que a menor edad de las escolares mujeres mayor grado de aculturación (N=34), en cambio a mayor edad de los escolares hombres menor grado de aculturación (N=22). Los resultados indican que la edad podría considerarse como variable interviniente en este caso.

La variable lugar geográfico en que viven los escolares, tambien se trabajó, cuyos datos se presentan en el cuadro que sigue.

Cuadro Nº3
GRADOS DE ACULTURACION SEGUN COMUNAS Y LOCALIDADES
(cifras absolutas)

COMUNAS Y LOCALIDADES	ALTA	MEDIA	BAJA	TOTAL
TEMUCO:				
Licanco	1	11 *	11*	23
PTO. SAAVEDRA:				
Isla Huapi		4	18*	22
VILCUN:				
Gral. López y Cajón	9	11 *	9	29
Vega Redonda	5	32 *	21	58
VILLARRICA:				
Villarrica, Nancul y Lican Ray	48 *	12		60
PUCON:				
Pucón, Caburgua y Palguín Bajo	21 *	8	9	38
TOTAL	84	78	68	230

* Frecuencias más altas

Al analizar los datos del Cuadro Nº 3, vemos que en la localidad de Licanco, los escolares presentan igual distribución en los grados de aculturación Media y Baja (N=11), en cambio Isla Huapi tiene cifras significativas de Baja aculturación, muy pocos casos en el grado de aculturación Media, ninguno presenta Alta aculturación.

En ambas localidades, se observa en la realidad, mayor tendencia a mantener los patrones culturales ancestrales de la etnia mapuche, aún cuando Licanco queda a pocos kilómetros de Temuco, no así la Isla Huapi que se encuentra alejada de centros poblados mayores, pudiendo defenderse del impacto cultural foráneo.

En cuanto a las localidades de Cajón, Gral. López y Vega Redonda sus indicadores apuntan a grados de aculturación Media, las dos primeras son zonas semirurales, y sus escuelas están en el pueblo respectivo, pero los escolares vienen de zonas rurales, la influencia del medio geográfico puede ser la explicación de esos resultados, en cambio en Vega Redonda, la población escolar mayoritariamente es mapuche, y con amplio contacto interétnico en la localidad.

En las comunas de Villarrica y Pucón, las cifras nos entregan información relativa a grados de aculturación Alta, no presentándose datos de escolares con Baja aculturación en Villarrica, lo cual se debe al alto grado de contacto interétnico que hay en

ambas comunas, sobretodo en épocas de vacaciones por la afluencia de turistas, además que los niños que iban a las escuelas de Villarrica, Lican Ray y Pucón provenían generalmente de lugares rurales ubicados cerca de la ciudad. A la vez, los de Palguín Bajo, Caburgua, y Ñancul asistían a las escuelitas del lugar, pero igual están expuestos a los efectos de cambios socioculturales y del entorno físico, al estar ubicados en zonas eminentemente turísticas.

1.3 A modo de Conclusión:

Podemos decir que la investigación sobre el fenómeno de la Aculturación en escolares rurales mapuches, nos permite plantear algunas hipótesis ex post facto:

- A mayor edad de los escolares varones, menor grado de aculturación.
- A menor edad de las escolares mujeres, mayor grado de aculturación.
- Existe relación entre lugar geográfico y grado de aculturación.

Las dos primeras hipótesis, se podrían explicar en el sentido de que las niñas son más receptivas, a temprana edad, a los contenidos programáticos de la escuela. En cambio el niño varón, al tener más edad, manifiesta su identidad étnica a través de la cultura de pertenencia, seguramente reforzada por el grupo familiar.

La tercera hipótesis, resulta fácil de explicar, debido a que en los lugares geográficos, con menor contacto interétnico los escolares manifiestan tener menor grado de aculturación: es el caso de Isla Huapi y Licanco. En cambio, en todas las localidades turísticas de la muestra, Villarrica, Pucón, Lican Ray, Palguín. Bajo, los niños presentaban mayor grado de aculturación. Y en aquellas escuelas ubicadas en zonas semirurales, tales como Cajón, Gral. López, los escolares aún cuando provenían de lugares rurales, tenían grados medios de aculturación. Esto también ocurría en Vega Redonda, aún siendo área rural, debido al contacto interétnico.

De la tercera hipótesis se puede desprender la siguiente :

- A mayor contacto interétnico del escolar mapuche, éste presentará mayor grado de aculturación, y viceversa.

A partir del análisis de contenido de las subescalas, ha sido posible adentrarse en la compleja estructura de la Cultura Mapuche, la que mantiene su vigencia a través de variadas manifesta-

ciones socioculturales. Mediante el lenguaje o mapudungun, traspasa conocimientos pragmáticos de la vida cotidiana, educa a los niños y jóvenes, socializa, y también entrega contenidos rituales y religiosos, a veces expresados en el discurso social, de los relatos orales en general, o míticos en particular.

Los sistemas de creencias religiosas, están presentes en las ceremonias de rogativas, tales como Nguillatun y Machitun, en que participa toda la familia.

Los personajes míticos y de la naturaleza, aún son traspasados a las nuevas generaciones, por medio de relatos y cuentos de animales, los que tienen siempre una intencionalidad :

" El relato cumplirá así, una función de entretener, educar, conmover, recordar, animar y hasta en ocasiones, de acompañar en el trabajo. En todo caso, es coincidente en la inclusión de emociones, manera de concebir el mundo y transmisión de la cultura."

(Contreras,1990:50).

Persiste en algunos escolares, la creencia en los espíritus cuidadores de la naturaleza o Gnen, lo que tiene enorme importancia del punto de vista ecológico, al permitir mantener el respeto y cuidado de la naturaleza, considerada sagrada para el pueblo mapuche.

En relación con este tema, M. Ester Greve (1988) ha elaborado un paralelismo entre los sistemas de creencias Aymara y Mapuche, con respecto a dos categorías de espíritus cuidadores de la naturaleza: los del agua y de la montaña. En este sentido a modo de conclusión, la autora señala, que ambas categorías de espíritus forman parte de un subsistema de creencias relacionadas con el mundo terrestre. Que la naturaleza virgen, no tocada por el hombre, influye en la interacción de éste con su entorno natural, etc..p.75-76.

Finalmente, creemos que la educación sistemática impartida en zonas rurales con alta matrícula de escolares mapuches, debe ser pertinente al grupo, de modo que permita la mantención de los elementos esenciales de su cultura, con el objeto de evitar los conflictos culturales, a los cuales está expuesto el niño o el joven mapuche, tanto en la escuela como en su contacto con la sociedad mayor.

La lengua que es el vehículo de transmisión por excelencia, no se contempla en los programas de estudios, salvo contadas excepciones de educación bilingüe. En este sentido, G. Sepúlveda (1988) ha señalado, que la enseñanza idiomática es uno de los factores de que persista un divorcio, entre lo que se enseña y lo que se aprende. Ya que cada lengua o repertorio lingüístico va aparejado con un conocimiento, percepción, y comportamiento cultural. Y esto debe estar presente en la tarea pedagógica.

Junto a la lengua, la escuela debe contemplar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el manejo de realidades propias del grupo étnico, mediante el traspaso de su tradición oral, expresada en cuentos de animales, míticos y otros de entretenimiento, en vez de proyectar en sus mentes relatos o cuentos foráneos de personajes o entes inexistentes en su cultura de pertenencia.

2.- MODERNISMO-TRADICIONALISMO EN FAMILIAS RURALES.

2.1. Marco teórico de la Investigación Modernismo-tradicionalismo en familias de escolares rurales mapuches y no mapuches.

Para detectar los procesos de cambio psicosociocultural, al interior de las familias rurales estudiadas, en este Proyecto se ha optado por los planteamientos teóricos de Inkeles y Smith relativos a modernismo psicosocial. La motivación de logro de David McClelland. Además se emplea el enfoque sistémico para el análisis de la estructura y dinámica familiar, su interacción con la escuela y comunidad rural.

2.1.1. Modernismo psicosocial:

Los planteamientos de Inkeles y Smith se refieren al Síndrome del modernismo, constituido por un conjunto de indicadores psicosociales, que actúan interna y externamente conformando al hombre moderno, cuyos atributos esenciales son:

- Un cierto nivel de Educación Formal.
- Desempeño del rol ciudadano a través de la participación en la vida cívica y comunitaria.
- Mayor exposición a los medios masivos de comunicación social (radio, cine, prensa, TV).
- Tendencia a la movilidad social y al cosmopolitismo.

- Tendencia al cambio, la planificación e innovación.
- Afiliación a asociaciones comunitarias.
- Apertura a nuevas ideas y experiencias.
- Sentido de eficacia personal y social a partir del cambio en el curso de la vida familiar, social y comunitaria.
- Aspiraciones educacionales y económicas para la familia.

Los autores construyeron varias escalas para medir modernidad individual, las que fueron aplicadas a países con distintos niveles de desarrollo, incluyendo a Chile (1974).

En relación a los objetivos de la investigación, se empleó la Escala Short Form OM 12 que ha sido validada en contextos rurales de la IX Región (Gaete, 1989). Para el presente estudio, se han estandarizado algunos ítemes a fin de adecuarlos a la realidad de la muestra, conformada por familias rurales mapuches y no mapuches.

2.1.2. Motivación o n-logro:

La motivación o necesidad de logro (N-Logro) para David Mc Clelland es " una motivación que hace al individuo buscar el éxito en competencia con algún standard de excelencia y cuando lo logra, experimenta, en grado más alto que quienes no poseen tal motivación, el orgullo del trabajo bien hecho, de por sí, independientemente de las satisfacciones que, por ejemplo, sus resultados económicos le puedan producir " (1968:20).

Mc Clelland descubrió la existencia de individuos con un alta necesidad de logro, quienes sentían el deseo de tener éxito en cualquier actividad, no tanto por razones de prestigio y aceptación social, sino más bien por sentido de realización personal. Los individuos con alta n-logro tendían a trabajar más productivamente, aprender con más rapidez y evitar tareas rutinarias.

Para los efectos del estudio, nos interesó indagar estos enfoques sobre los aspectos psicológicos que inciden en el desarrollo, incluyendo preguntas sobre el tema, en el cuestionario aplicado.

2.2. Metodología :

El universo de estudio lo conformó 160 escolares rurales de Educación Básica, 80 mapuches y 80 no mapuches, con igual distribución por sexos, cuyas edades fluctuaban entre los 7.5 y 11.5 años, de 5 escuelas rurales de la Provincia de Cautín.

Del universo se extrajo una muestra correspondiente al 25 % de los escolares, lo que nos dió 40 escolares rurales y sus respectivas familias, las que conformaron nuestras unidades de análisis, con distribución por igual según etnia y sexo.

Se empleó como Técnicas de Investigación, el Estudio de Casos, y tres instrumentos de recolección de datos:

- 1). Una escala de medición de Modernismo-Tradicionalismo, estandarizando la Short Form OM 12 (Inkeles y Smith) ya validada en zonas rurales (Gaete, 1989).
- 2). Un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas precodificadas, para indagar aspectos relativos a estructura y dinámica familiar, caracterización socioeconómica de los hogares, etc.
- 3). Pauta de observación semiestructurada para indagar los aspectos etnoculturales de las familias en estudio, con apoyo de videograbación y fotografías.

La escala corresponde a la tipo Likert, está conformada por 16 indicadores los que permiten visualizar actitudes y opiniones sobre temas diversos. Cada ítem contiene cuatro alternativas de respuesta (muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo) que fluctúan entre 1 y 4 puntos, tienen en total mínimo 16 y máximo 64 puntos.

2.3. Resultados

Una vez aplicada la Escala de medición de Modernismo-tradicionalismo los puntajes se distribuyeron entre un mínimo de 36 y un máximo de 58 puntos. Por lo tanto, ninguna familia se ubicó en el tramo tradicionalista, que implicaba obtener 16 puntos en la escala.

A objeto de tricotomizar la variable en grados alto, medio y bajo de modernismo, se trabajó frecuencias absolutas y acumuladas para determinar triciles y los cortes respectivos, cuyas distribuciones se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 4
GRADOS DE MODERNISMO

Puntajes		Grados	N	%
34 a 44	=	Bajo	15	37.5
45 a 48	=	Medio	13	32.5
49 a 58	=	Alto	12	30.0
Total			40	100.0

Aún cuando se encontró un mayor porcentaje de familias en el grado bajo de modernismo (37.5 %), en los grados medios y alto se ubican el 62.5 % de las familias. Los datos obtenidos nos permiten rechazar el supuesto de ausencia de modernismo en zonas rurales, que se maneja frecuentemente.

En el cuadro N° 5, se presentan las distribuciones de frecuencias relativas de las 7 variables presentes en el estudio, medidas a nivel ordinal.

Cuadro N° 5
Distribución de frecuencias (%) en siete variables
medidas a nivel ordinal. (N = 40)

VARIABLES	GRADO			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Modernismo	37.5	32.5	30.0	100.0
Exposición a Medios de Comunicación Social	5.0	12.5	82.5	100.0
Aspiración Educ. para hijos	2.5	35.0	62.5	100.0
Aspiración de logro personal	65.0	27.5	7.5	100.0
Afiliación tipo comunitaria	7.5	72.5	20.0	100.0
Tendencia al uso de innovaciones o cambios	22.5	62.5	15.0	100.0
Aculturación del escolar *	79.0	21.0	0.0	100.0

* Corresponde a 19 escolares mapuches.

Es posible observar que en las familias estudiadas existe en Alto grado de Exposición a Medios Masivos de Comunicación (82.5 %) que se expresa en el uso de la radio, muchas veces también de TV.

Tienen grandes Aspiraciones educacionales para con sus hijos (62.5 %). En cambio las Aspiraciones personales son bastante bajas (65.0 %). Tendencia media a las Innovaciones o Cambios (62.5 %), como a la Afiliación tipo comunitaria (72.5 %).

En lo que respecta a la variable Grado de Aculturación en la muestra de escolares mapuches, el 79 % se ubica en el Grado Bajo, 21 % en el Medio y ninguno de los 19 niños en el Grado Alto.

La variable modernismo se trabajó según origen étnico en el Cuadro N° 6

Cuadro N° 6
GRADO DE MODERNISMO Y ORIGEN ETNICO
 (Frecuencias absolutas y relativas)

Grado de Modernismo	Origen Etnico				
	Mapuche	%	Chileno	%	Total
Bajo	7	35.0	8	40.0	15
Medio	6	30.0	7	35.0	13
Alto	7	35.0	5	25.0	12
Total	20	100.0	20	100.0	40

Los datos indican que el 35 % de las familias mapuches se ubican en el grado alto de modernismo versus el 25 % de las chilenas, lo cual no deja de ser interesante por tratarse de grupos indígenas a los que se les atribuyen siempre patrones de tradicionalismo y ausencia de modernismo.

Los resultados aparentemente pudieran resultar increíbles, al considerar los grupos indígenas como altamente tradicionalistas, en cambio, nuestro estudio nos señala que estamos en presencia de mapuches modernos, ésto se explica por el permanente contacto que tienen con diferentes organizaciones, gubernamentales y no gubernamentales, grupos de diferentes credos religiosos, técnicos y profesionales, investigadores nacionales y extranjeros, los cuales han influido en la adquisición de patrones de modernismo psico-social. En cambio, el campesino chileno no tiene mayor contacto con éste tipo de personas, no son requeridos por grupos interesados en promover cambios e innovaciones, en otros términos mantienen el anonimato.

Al trabajar la variable modernismo cruzada con otras, se pudo constatar que en las familias rurales estudiadas se cumplen las hipótesis siguientes:

- A mayor nivel de aspiraciones educacionales para los hijos, mayor es el grado de modernismo.
- A mayor grado de cosmopolitismo o movilidad geográfica, mayor es el grado de modernismo.
- A mayor grado de modernismo, mayor tendencia al uso de innovaciones o cambios.
- A mayor grado de modernismo, mayor nivel de aspiraciones (n-logro).
- A mayor grado de modernismo, mayor tendencia a la afiliación comunitaria.

- A mayor grado de modernismo, aumenta la percepción positiva hacia la escuela.

En general podemos decir que el modernismo psicosocial se encuentra presente en las familias estudiadas e incide en su vida familiar, personal y comunitaria.

Estructura y dinámica familiar.

En la muestra se contabilizaron 271 personas componentes de los 40 grupos familiares, lo que nos da un promedio de 7 integrantes por hogar, siendo 8 el promedio para las familias mapuches y 6 para las chilenas.

Predomina la familia nuclear, en ambos grupos, se detectaron sólo 7 de tipo extendida donde los escolares viven con sus abuelos. En 3 casos se constató la presencia de madres solteras adscritas al hogar paterno, otros 3 están a cargo de los abuelos en ausencia de sus padres que han emigrado por razones laborales y 1 abuela que vive sólo con su nieta.

La actividad económica de las familias mapuches es la agricultura de subsistencia. Los cultivos principales son trigo, remolacha, algunas leguminosas, junto a la crianza de animales menores para el consumo hogareño, y bovinos para el trabajo o como ahorro.

En 15 familias chilenas también es la agricultura de subsistencia la actividad productiva esencial, 4 familias viven en predios como apatronados, siendo asalariados agrícolas y 1 abuela jubilada jefe de hogar a cargo de una nieta escolar.

Con respecto al nivel de educación del grupo familiar, se observaron diferencias según ascendencia étnica.

Entre los chilenos no se encontró padres sin educación, 33 de ellos tienen estudios de Educ. Básica, 10 ya la han completado, 19 padres se ubican en el 2º nivel de Básica, y 4 en el 1er nivel, además 10 padres han cursado parte de Educ. Media 2 la han completado, 5 tienen sólo 1º Medio el resto entre 2º y 3º Año Medio.

Los padres mapuches presentan niveles educacionales más bajos, 5 no tienen educación formal, 4 madres y 1 padre, 23 padres poseen estudios en el tramo del 1er nivel de Educ. Básica, 9 en el 2º nivel, sólo 3 han completado la Educ. Básica. Ninguno de los padres mapuches ha logrado acceder a la Educ. Média. En general,

en ambos grupos, los padres carecen de alguna especialización técnica o profesional.

Sobre los niveles educacionales de la población infantil y juvenil, específicamente hermanos de los escolares estudiados, se observan niveles similares según ascendencia étnica. Por ser mayor el número de hermanos en las familias mapuches, 25 se encuentran en el 1er nivel de Educ. Básica y 28 en el 2º. En cambio en las familias chilenas, 14 hermanos estudian o llegaron al 1er Nivel y 15 se ubican en el 2º Nivel de Educ. Básica. Sólo 8 hermanos entre ambos grupos estudian Enseñanza Media, ninguno la ha completado.

Se observa gran estabilidad conyugal, la gran mayoría de los hogares no presenta separaciones, tanto en los de tipo nuclear como extendido. Sólo un número reducido de 4 dueñas de casa señaló haber tenido separaciones temporales, en 2 casos las esposas hicieron abandono de hogar, los otros 2 correspondió al marido, en todos ellos los problemas estaban superados al momento de la entrevista.

Al analizar los datos relativos a la estructura de poder dentro de la familia, vemos al marido desempeñando el rol de proveedor en 28 hogares, sin embargo ambos distribuyen el presupuesto, el lugar de residencia corresponde al varón, luego las compras más significativas como ser tierras, animales u otras es una decisión de ambos cónyuges.

Todo lo relativo a los hijos es asumido en forma compartida por ambos conyuge mayoritariamente, en algunos casos los hijos toman sus propias decisiones en relación a salir a trabajar fuera del ámbito del hogar o continuar estudios.

Las modalidades de disciplina y enseñanza en general son:

- En primer lugar los padres conversan con los hijos cuando se portan mal y los aconsejan, un número menor de padres los reprenden en esos casos, los castigos físicos son escasamente utilizados siendo leves y aplicados en general por la madre.
- La familia utiliza como refuerzo afectivo en el aprendizaje hacerles cariños a sus hijos, independientemente si se trata de varones o niñas.
- Se apoya al niño ayudándolo en sus tareas escolares, las familias mapuches lo hacen en menor medida, por falta de conocimientos.

- Narrar cuentos chilenos y relatos mapuche (epeu) es parte del aprendizaje cultural en ambos grupos familiares, en general difundidos por los abuelos o personas mayores de la comunidad mapuche. La familia y escuela en lo que respecta al grupo chileno.
- Enseñar juegos y cantos típicos es una modalidad educativa propia del hogar mapuche. En las familias chilenas se difunden juegos deportivos y/o cantos religiosos o infantiles escolares.
- Las madres mapuches le dan mayor importancia a la lactancia prolongada sobre los 2 años de edad del niño. En cambio las chilenas, hasta 1 año de vida.

Roles de la educación, la escuela.

- En ambos grupos de familias se proyecta el futuro de los hijos en primer lugar hacia carreras universitarias, le siguen en importancia las de tipo técnico, en 2 casos sus preferencias son las FF AA, otros 2 dicen que es decisión exclusiva de los hijos y por último 2 filias. mapuches quieren que sean campesinos agrícolas como ellos.
- Los padres de los escolares tienen una percepción muy positiva de la escuela, considerando más adecuadas a su realidad las que manejan innovación curricular. Las escuelas de Licanco, Cajón y Vega Redonda responden a esta modalidad.
- La familia visualiza a la escuela rural como un lugar de encuentro, donde los padres, apoderados y comunidad en general, pueden exponer sus inquietudes, aspiraciones y necesidades comunitarias, a objeto de canalizarlas hacia las instancias que correspondan, para lograr la concreción de ellas.

Rendimiento escolar.

Se observó que el 50 % de los escolares rurales durante el año 1992 obtuvo un rendimiento Bueno, el 27.5 % se ubicó en el tramo Regular, y el 22.5 % corresponde a un rendimiento Muy Bueno.

Al asociar ésta variable según sexo y origen étnico, no se encontraron diferencias significativas.

En cambio se determinó que la variable grado de aculturación tiene significancia en el rendimiento escolar de los niños mapuche, derivando en la siguiente Hipótesis Post-facto:

- A menor grado de aculturación menor rendimiento escolar.

Se establecieron los grados de dificultad que presentan las diferentes asignaturas para los escolares de la muestra, mediante el registro de la nota más alta y la más baja, según asignaturas.

La más difícil es Matemática para los escolares chilenos, en menor porcentaje para los mapuches.

Le siguen en dificultad la de Castellano para los escolares mapuches, e Inglés para los chilenos.

Las de Ciencias Naturales e Historia y Geografía se visualizan en tercer lugar, con cierta dificultad, por igual para ambos grupos de escolares.

Las asignaturas más fáciles, fueron en primer lugar Educación Física, luego Educación Técnico Manual, en tercer lugar Educación Musical y Artes Plásticas.

En cuanto a origen étnico la Educ. Física y Educ. Musical resulta más fácil para los niños chilenos que mapuches. En cambio la Educación Técnico Manual y Artes Plástica resulta ser más fácil para los mapuches que chilenos.

Niveles de Desarrollo Cognitivo y de Pensamiento

En la muestra de escolares se trabajó ambas variables, las que se manejaron a través de Pruebas piagetanas aplicadas en los dos Proyectos de Investigación previos a éste (1989 y 1991).

Se tricotomiza la variable Nivel de Desarrollo Cognitivo según puntajes asignados por estadios alcanzados por el escolar en:

- Pre-operacional, Transicional y Operacional Concreto. Los resultados indican que el 31.5 % de los escolares se ubican en los estadios Pre-operacional y Transicional con igual porcentaje, y el 37 % solamente a logrado el Operacional Concreto.

No se observan diferencias significativas según sexo, pero sí en cuanto a origen étnico, habiendo alcanzado el estadio Operacional Concreto el 52.6 % de los niños chilenos versus 47.4 % de los mapuches, encontrándose un porcentaje más alto de escolares mapuches en los dos primeros estadios de Desarrollo Cognitivo.

No fué posible cruzar ésta variable con Rendimiento escolar, debido a que las pruebas cognitivas corresponden a años diferentes y previos al registro de datos del 92, se parte del

supuesto que a la fecha ya los niños se encuentran en otros estadios.

La evaluación piagetana sobre Niveles de Pensamiento (Realista, Animista y Artificialista) en relación al mundo circundante, se llevó a cabo mediante entrevista a cada escolar relativa a ítemes que contemplan el origen del sol y de los árboles, sus características y atributos.

Los resultados en la muestra de escolares indican que el 95 % se ubica en el nivel de pensamiento Realista, sin diferencias significativas en cuanto a sexo, ni origen étnico.

Por las razones ya señaladas, no se cruzó ésta variable con Rendimiento escolar.

En las investigaciones anteriores relativas al tema se observó que no existía asociación entre la variable Aculturación del escolar y Niveles de Desarrollo Cognitivo y de Pensamiento, lo cual se corrobora en éste Proyecto.

Características Etnoculturales

A pesar que las familias mapuches presentan grados de modernismo y disposición al cambio, conservan costumbres ancestrales.

En un alto porcentaje de los hogares se maneja el **mapudungun** o lengua mapuche, especialmente entre los abuelos y progenitores, los niños lo hablan en menor medida, debido a que en la escuela no lo practican con sus profesores.

Casi todos los hogares cuentan con **ruka** de paja y fogón para cocinar, pero por otra parte, se adscriben al subsidio rural para construir la casa en que habitan.

En 12 hogares se llegó al matrimonio mediante el rapto, con y sin pago de novia.

Mantienen también sus ceremonias ancestrales, participando en las rogativas o **Nguillatun**, en los entierros o **Elugun**, y en forma generalizada siguen utilizando el **Mingaco** para las etapas de siembras y cosechas.

Con respecto al sistema de creencias, está muy difundida la idea de hacer el mal para dañar o enfermar, para lo cual recurren a la sanadora local o Machi.

Existen creencias en seres míticos, cuyos relatos se difunden entre adultos y niños. Los más conocidos son **Anchimallen**, luego **Witrannahue**, **Shumpall**, **Cherrufe** y **Chonchon**, en menor medida **Cuero de Diablo**, **Manquian** y cuentos de animales.

Sobre los mismos aspectos etnoculturales se consultó a las familias chilenas, en cuanto a salud, creencias y relatos.

La mayor parte de ellas acude al médico, posta u hospital, dependiendo del tipo de enfermedad, al tratarse de situaciones leves recurren a remedios caseros. Al igual que las familias mapuches está difundida la creencia de hacer o tirar el mal, por medio de la bebida, a la casa o en las cosechas, a objeto de enfermar o dañar económicamente.

Sobre relatos, existe bastante conocimiento y difusión de cuentos de la escuela tales como **Caperucita Roja**, **Blanca Nieves**, **Cenicienta**, entre otros, pero a su vez conocen la **Bola de fuego**, **Cuero de Diablo**, **Anchimallen** y **Chonchon** (Tué-tué), y están difundidos otros relativos a vida de ultratumba o sobre entierros.

2.4. A modo de conclusiones

En relación a las familias de escolares rurales mapuches y no mapuches podemos decir que:

- No se visualiza en ellas rasgos de tradicionalismo desde la perspectiva psicosocial.
- Son más modernas levemente las familias mapuches que las no mapuches (o chilenas).
- A Mayor grado de Cosmopolitismo (Movilidad geográfica) y Exposición a los medios de Comunicación de masas, se observa en ellas adquisición de patrones de Modernismo.
- El Modernismo les permite desarrollar la Tendencia a las Innovaciones (al Cambio), la Aspiración de logro y la Tendencia a la Afiliación Comunitaria.
- La Percepción positiva que tienen de la escuela depende del Grado de modernismo, la Aspiración Educacional para los hijos y del Grado de Comunicación familiar alcanzado.
- Se observa en ellas un alto grado de estabilidad conyugal y una estructura de poder igualitaria con roles compartidos
- Manejan modalidades de enseñanza al interior del hogar que les permite preservar su cultura originaria.
- Las familias mapuches mantienen sus costumbres ancestrales esenciales como la lengua, participando en sus ceremonias

rituales y difundiendo sus sistemas de creencias. A su vez, son capaces de adecuarse a los cambios e innovaciones modernas.

- Tienen altas aspiraciones educacionales para los hijos, espe- cialmente carreras universitarias.

Sobre los Escolares rurales de las familias estudiadas se observa que:

- Tienden en mayor porcentaje al Rendimiento escolar promedio anual considerado Bueno, cuyas notas se ubican en el tramo entre 5 y 5.9.
- En los niños mapuches el rendimiento escolar está asociado al Grado de Aculturación.
- La asignatura de Matemática presenta mayor grado de dificultad para los chilenos y la de Castellano para los mapuches.
- Las asignaturas más fáciles para los chilenos son Educ. Física y Educ. Musical, en cambio para los niños mapuches son las de Educ. Técnico Manual y Artes Plásticas.
- Los niveles de Desarrollo Cognitivo, según Piaget, se alcanzan más rápidamente en los escolares chilenos y en los mapuches se logran con mayor tardanza.
- En ambos grupos de niños según origen étnico se observa un nivel de Pensamiento de tipo Realista desde la perspectiva piagetana.
- En la muestra de escolares no se logró determinar asociación entre las variables Rendimiento Escolar y Niveles de Desarrollo Cognitivo y de Pensamiento.

III PROPUESTA DE DESARROLLO RURAL

El tercer objetivo del presente trabajo era presentar una Propuesta de Desarrollo Rural basada en los resultados obtenidos, articulando los subsistemas: **FAMILIA, ESCUELA Y COMUNIDAD RURAL MAPUCHE.**

Debemos aclarar que, debido a las diferencias culturales existente entre familias mapuches y no mapuches (chilenas), la inadecuación de la escuela a la realidad sociocultural del educando mapuche, la significativa matrícula básica rural de este grupo étnico y sus niveles de pobreza, la propuesta se orienta a dicha comunidad.

Es preciso en los umbrales del siglo veintiuno, resolver urgentemente los problemas endémicos derivados de la pobreza y marginalidad psicosociocultural que afectan a las comunidades

indígenas del continente, a objeto de pagar una deuda histórica con ellos, los habitantes primigéneos del territorio. Es urgente, por razones de justicia social.

En el continente se han ensayado muchas estrategias de desarrollo rural, las que sólo han favorecido a los sectores más dinámicos de la población generando producción a gran escala, intensa en capital y tecnología, con productos de alta rentabilidad especialmente orientados a la exportación.

En cambio, frente a esta realidad, un 78 % de los asentamientos rurales latinoamericanos se definen como pequeños, no incorporados al desarrollo económico y social de sus respectivos países. Esto significa que los modelos de desarrollo rural implementados en las últimas décadas en A. Latina están agotados, debido a que en nada han contribuido a mejorar las condiciones de vida de los pequeños campesinos.

La realidad que vive nuestra población indígena mapuche rural en la Araucanía se caracteriza por:

- una economía agrícola de subsistencia, crianza de animales menores para el autoconsumo, bovinos como fuente de tracción animal y para el ahorro.
- rendimientos bajos o estancados por suelos degradados, altos costos por insumos y comercialización inestable.
- ingresos que no aumentan, bajos niveles de vida, problemas de cesantía adulta y juvenil, alcoholismo.
- persistente migración a centros urbanos en búsqueda de nuevas oportunidades, las que no se satisfacen.
- creciente desaliento y frustración de los jóvenes.
- alta repitencia y deserción escolar en el nivel Básico

La implementación de una estrategia de desarrollo rural, requiere de ciertas bases psicosociales para su viabilidad: cambio actitudinal que promueva el uso de nuevas modalidades productivas tendencia a la asociación comunitaria y disposición a nuevos aprendizajes, en otros términos personas con mentalidad modernas capaces de innovar.

Los estudios empíricos en sectores rurales (Gaete, 1992 : a), p.90) y con familias rurales mapuches nos indican que en ellos están presentes las bases psicosociales modernas promotoras del desarrollo, sólo falta aunar esfuerzos para que esto se lleve a cabo.

Proponemos, por lo tanto, un Desarrollo rural basado en las

potencialidades humanas de sus actores sociales, que promuevan el endodesarrollo. El objetivo central es lograr que los pequeños productores descubran y utilicen por sí mismo los recursos existentes en el ámbito familiar, comunitario y medio ambiental, tendiente a mejorar la producción, productividad e ingresos, elevando su calidad de vida y satisfaciendo sus necesidades básicas.

Esta estrategia de desarrollo endógeno permite descubrir en sus actores capacidades de auto-dependencia, autogestión personal, familiar y comunitaria, latentes en sectores de marginalidad. Potencialidades que deben ser trabajadas, para mejorarlas y encauzarlas adecuadamente en beneficio de todos.

El trabajo empírico en los sectores estudiados, nos ha permitido constatar el gran impacto que tiene la escuela rural en la comunidad local, considerada como un lugar de encuentro. En sectores como Isla Huapi, Vega Redonda y Licanco, el o los profesores son verdaderos agentes de cambio, junto a los líderes mapuches (lonkos), al promover actividades comunitarias tendientes a detectar y resolver los problemas de mayor urgencia que los afectan. Lo que demuestra la existencia las capacidades y potencialidades personales y comunitarias.

De esta forma, han conseguido la instalación de Postas de Salud, ripiado de calles intransitables, agua potable, luz eléctrica donde es factible, entre otros logros demostrar capacidad de convocatoria y unión comunitaria.

Los Programas de Innovación Curricular también han despertado interés tanto a nivel de escolares como de la comunidad, sobretodo cuando contribuyen a mejorar la producción y promueven cambios tecnológicos accesibles a su realidad. La Propuesta contempla ampliar su cobertura y especialidades.

En una Propuesta de Desarrollo Rural la Escuela tiene un rol protagónico por dos razones:

- 1) Debe adoptar el conocimiento tradicional como sustento etnopsicosociocultural en el proceso de aprendizaje.
- 2) Integrar el conocimiento nuevo, no existente en la tradición, que sea de utilidad a la comunidad rural para satisfacer sus necesidades de vida y de trabajo, incorporándolo al curriculum y difundirlo a la población.

La educación ya no se concibe como acción unidireccional y sectorial de la escuela, sino como proceso de

reproducción y cambio cultural, relacionando la comunidad y los servicios respectivos. Los nuevos tiempos requieren una concepción educativa diferente e innovadora que contemple las adecuaciones siguientes:

- a) Curriculum social y culturalmente funcional, pertinente a las características cognitivas de los escolares mapuches y necesidades, intereses y expectativas de la comunidad mapuche.
- b) Curriculum funcional a la realidad local, regional, calendario escolar basado en las características climáticas, ecológicas y productivas de la zona.
- c) Elaboración de materiales didácticos y textos bilingües (mapuche-castellano) que incorporen la riqueza de la etnoliteratura mapuche en el aula.
- d) Ampliar la cobertura de asignaturas, en los Programas de Innovación Curricular, para promover aprendizajes con talleres y prácticas agrícolas, pecuarias, manualidades, economía doméstica, salud y nutrición, cooperativismo, organización y comercialización entre otros requerimientos comunitarios.
- e) Incorporar actividades extra-programáticas para que participen escolares, padres, apoderados y comunidad en general, en la difusión y aplicación de conocimientos tradicionales y otros innovadores que permitan resolver problemas diversos.

Que el curriculum sea cultural y socialmente pertinente, permite adecuarlo a los requerimientos cognitivos del educando los que se desarrollan mediante la endoculturación. En la actualidad sólo sirve al niño socializado en la sociedad mayor, las pruebas piagetanas lo confirman. Implica además satisfacer los requerimientos comunitarios, evitando el abandono y la repitencia por los bajos rendimientos del escolar. Ya se comprobó empíricamente la hipótesis - **A menor grado de aculturación menor rendimiento escolar**. La educación impartida no sirve para manejarse competentemente en el medio rural, ni menos mapuche.

La lengua es un factor significativo en la reproducción cultural, los niños mapuches no lo están manejando con sus maestros en circunstancia que está activa en la familia y la comunidad especialmente los mayores. Por esto, se propone la elaboración de material didáctico y textos bilingües (mapuche-castellano) para que el escolar conozca la riqueza cultural de su pueblo expresada en la etnoliteratura. Ampliamente estudiada en la Universidad de la Frontera, donde se cuenta con material al respecto, que requiere institucionalización educativa oficial.

La Innovación Curricular se está aplicando en escuelas rurales, pero es necesario ampliar el espectro de especialidades a seguir por parte de los educando a objeto de lograr ciertas competencias laborales al finalizar el 8º Básico. La matrícula mapuche indica que son pocos los que acceden a la Educ. Media. De esta forma la familia podría contar con un miembro activo del punto de vista laboral, al completar el ciclo Básico. Hoy por hoy, ningún niño sale preparado en este sentido. Además estos programas pueden tener efectos multiplicadores al difundir y capacitar a los miembros de la familia en determinadas especialidades.

La familia mapuche, especialmente la mujer mantiene el rol de sanadora en el hogar recurriendo a la medicina herbolaria, o a la **machi** en caso de enfermedades no identificables, para los controles periódicos o emergencias están las postas rurales y como último recurso el hospital debido a la lejanía.

Por estas razones creemos que es importante el rol de la posta rural, la cual se puede transformar en un centro comunitario de salud, para detectar potencialidades en: prácticas médicas tradicionales de autocuidado familiar de gran eficiencia, junto con introducir conocimientos avanzados con modernas tecnologías de salud, adecuadas a la realidad, de bajos costos que puedan ser incorporadas a las prácticas tradicionales. Por ej. las madres deben saber preparar sueros caseros para combatir diarreas infantiles evitando de esta forma la deshidratación y desnutrición. Sabemos que la lactancia materna prolongada es práctica cultural entre las madres mapuches, pero a su vez, deben tener acceso al conocimiento científico de que sobre el año el lactante no recibe los mismos nutrientes, siendo ineficaz en el tiempo.

Producción agropecuaria.

La propuesta se orienta al pequeño productor familiar mapuche, quien puede ampliar sus conocimientos ancestrales con apoyo técnico básico e intercambio de ideas y nuevas experiencias para lograr :

1. Diversificación de cultivos y especies animales, integrándolos mediante la utilización de subproductos y desechos de un sub sistema productivo como insumos del otro y viceversa.
2. Elección de plantas y animales (semillas, razas, especies) adecuadas al medio ambiente, para elevar la productividad, evitar las enfermedades y carencia de insumos externos.

3. Elección de épocas y condiciones más adecuadas para la aplicación de determinadas prácticas de cultivo o manejo animal.
4. Uso de fertilizantes realmente necesarios para cubrir carencias sobre la base de análisis previo de suelo.
5. Utilización del estiércol, desechos orgánicos o abono verde como fertilizantes o fuentes de energía.
6. Rotación de cultivos para mejorar fertilidad del suelo y disminuir la incidencia de plagas y enfermedades.
7. Control de maleza en tiempo oportuno, mediante uso de mano de obra familiar o con implementos de tracción animal.
8. Control de plagas en base a las competencias que ejercen ciertas plantas sobre otras y a la vez sobre insectos dañinos.
9. Uso de métodos prácticos de captación, almacenaje, conducción y utilización de agua con fines productivos, de alimentación, para regadío, obtención de hidroenergía (ruedas y turbinas).
10. Aplicación de técnicas tradicionales para conservación de forraje (henificación y ensilaje), evitar dependencia externa.
11. Utilización de cercas con estacas vivas (membrillo, sauce, leguminosas, que tengan utilidad múltiple, para alimentación humana, animal y como fuente de combustible.
12. Manejo sanitario básico, tales como vacunación, combate a los parásitos o endoparásitos, baños antisépticos entre otros.

Hemos esbozado a grandes rasgos los componentes de una PROPUESTA DE DESARROLLO RURAL SUSTENTABLE, ENDO-GENO EN BASE A POTENCIALIDADES que contemple como actores sociales a LA FAMILIA, ESCUELA Y COMUNIDAD RURAL MAPUCHE.

La propuesta pretender descubrir potencialidades latentes en dichas comunidades, que promuevan el progreso humano y material, sustentable en el tiempo dentro de un equilibrio sistémico: medioambiente, tecnología, comunidad e individuo autorealizado con autonomía, libertad y dignidad humana.

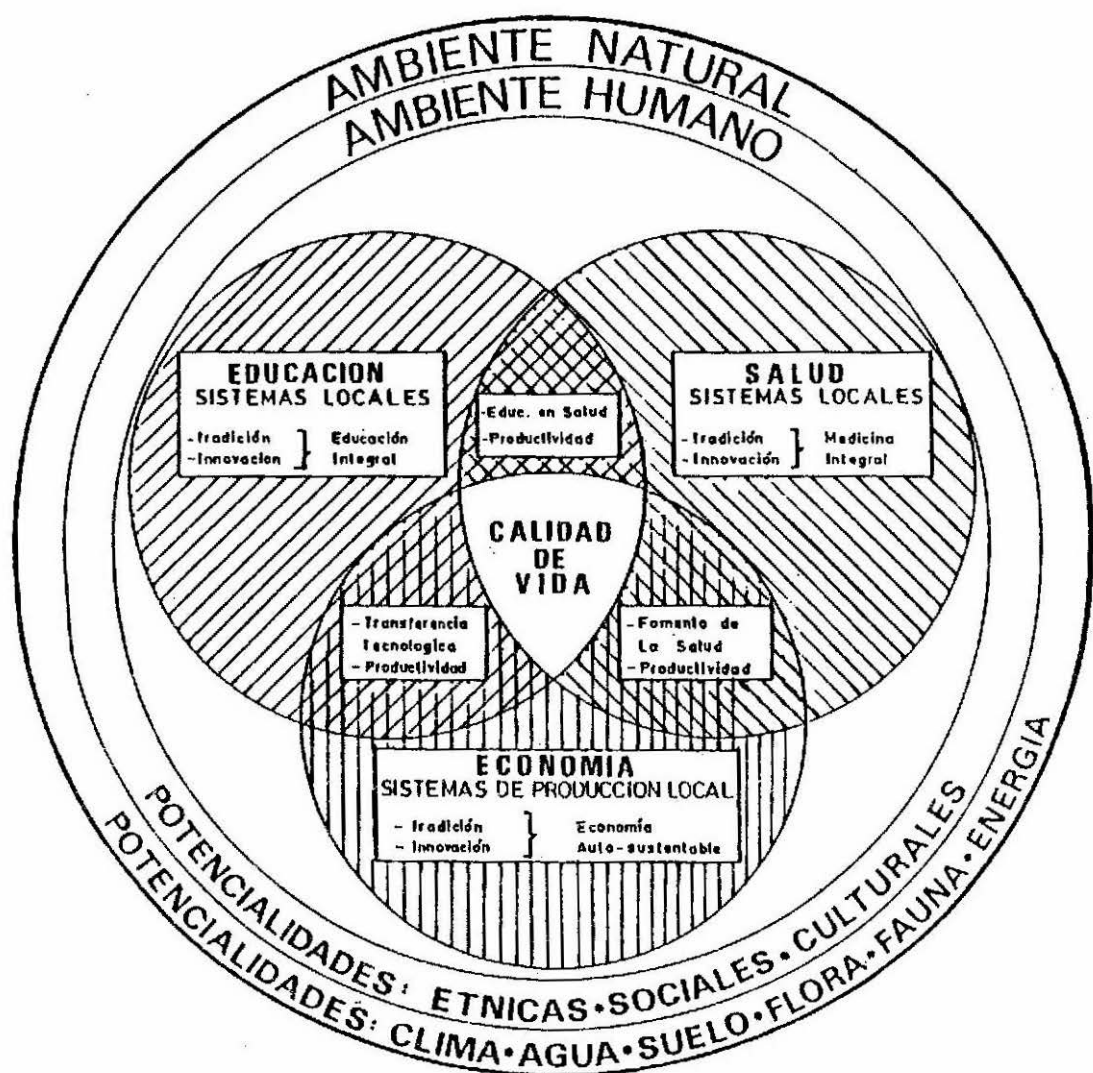
Operatividad y funcionalidad de la Propuesta.

Sera viable lo propuesto, en la medida que la escuela rural asuma su compromiso de formar integralmente al educando, promoviendo sus potencialidades y a la vez capacitándolo en

actividades productivas propias del entorno agroecológico. Siendo motor de desarrollo al integrar a la familia y la comunidad en la transmisión y creación de conocimientos para la vida familiar y agroproductiva.

A partir de la escuela rural, se pueden desarrollar Programas especiales orientados a la comunidad local, apoyados por el municipio respectivo y los diversos organismo públicos y privados promotores del desarrollo rural, para aunar esfuerzos técnicos, profesionales y financieros, coordinando actividades para la programación de Encuentros-Talleres comunitario. Empleando metodologías participativas e investigación-acción, que permitan realizar diagnósticos situacionales, a objeto de priorizar y analizar los problemas que requieren tratamiento, para luego discutir en conjunto vías de solución, implementar las tareas que se llevarán a cabo, y por último ejecutar y evaluar cada una de las etapas del proceso de estrategias organizativas encaminadas a impulsar el desarrollo rural comunitario.

Se anexa un Diagrama elaborado por H. von Baer, Rector de la Universidad de la Frontera, (ver en Lara, p.31) sobre Desarrollo Sustentable en Comunidades Locales, el cual es aplicable a la Propuesta de Desarrollo Rural que hemos presentado.



DESARROLLO SUSTENTABLE EN COMUNIDADES LOCALES

BIBLIOGRAFIA

- Amtmann y Fernandez (1984) "La Educación en el Desarrollo Rural. Limitaciones y potencialidades". En Estudios Sociales Nº 39. Trimestre 1. CPU .
- Borsotti, Carlos (1984) Sociedad Rural, educación y escuela en Aires. Rep. Argentina.
- Contreras, Veronica (1990) "Los relatos orales Mapuches: Proyecto literario y educativo". En Actas de Lengua y Literatura Mapuche, 4. pp. 45-52. Universidad de La Frontera. Temuco, Chile.
- Gaete, Amelia (1989) "Desarrollo Rural en la IX Región de Chile mediante utilización de Microcentrales Hidroeléctricas". En Estudios Sociales Nº60. Trimestre 2. CPU. pp. 121-137.
- (1992 a) "Desarrollo Regional y Modernismo Psicosocial". En Revista Frontera Nº 11. Universidad de La Frontera, Temuco. pp. 87-95
- (1992 b) "Vigencia de la tradición oral en escolares rurales mapuches". En Actas de Lengua y Literatura Mapuche, 5, pp. 239-252. Universidad de la Frontera. Temuco.
- (1993) "Aculturación en escolares rurales mapuches de la Provincia de Cautín, IX Región". En Revista de Sociología, Nº8. Dpto. de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. pp. 95-105.
- Godoy, J. (1985) "Alcances sobre la Educación Rural". En Educación y Desarrollo Rural. Amtmann y Moraga Editores. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.
- Inkeles Y Smith (1974) *Becoming Modern. Individual Change in Six Developing Countries*. Harvard University Press. Cambridge.
- Inkeles Alex (1983) *Exploring Individual Modernity*. Columbia University Press. New York.
- Lara, M. Raquel (1992, compiladora) *Desarrollo Rural en la Araucanía. Estrategias, Carencias y Propuestas de Acción*. Ediciones Universidad de La Frontera. Temuco.
- Mathiesen De G. M.E.(1989) "Modernidad y funcionamiento familiar en la Provincia de Concepción". En Revista de Sociología Nº4. Universidad de Chile. pp. 31-46

- Mc Clelland, David (1968) *La Sociedad Ambiciosa. Factores Psicológicos en el Desarrollo Económico*. 2 Tomos. Ediciones Guadarrama. Madrid.
- Rossetti, J. (1987) "En la escuela también nos enseñan a ser mujeres". Doc. Discusión Nº 32. CIDE. Santiago de Chile.
- Sepulveda, Gaston (1988) "Educación y futuro en la IX Región". En Estudios Sociales Nº 55. Trimestre 1. CPU.
- Stuchlick, Milan (1974) *Rasgos de la Sociedad mapuche Contemporánea*. Ediciones Nueva Universidad. Universidad Católica de Chile.
- Tedesco y Parra (1984) "Marginalidad Urbana y Educación Formal" En La Educación popular en América Latina. Editorial Kapelucz. Buenos Aires. Argentina.

UNA CLIMATOLOGIA URBANA PARA TEMUCO.

Jorge Hernández González.

Departamento de Ciencias Sociales

A MODO DE INTRODUCCION:

I.- CIENCIA Y GEOGRAFIA.

En el siglo XX, el gran desarrollo de la ciencia se ha justificado esencialmente por haber proveído los medios necesarios para saber, comprender y controlar confiablemente lo que está pasando en el mundo en que vivimos; en su momento histórico, ello ha sido la base de los cambios deseados por las sociedades que han sustentado la investigación científica y/o que han estado en condiciones de darle aplicabilidad, en beneficio de grandes o pequeños grupos humanos. Así, se podría explicar, sin ambages, la mayoría de los logros de la centuria que termina; aunque también percibamos que a la ciencia se le ha escapado la resolución de algunos problemas fundamentales del hombre moderno, seguramente, porque éste aún no logra definir consensualmente lo que quiere o no quiere, ni tampoco se ha encontrado en la diversidad. En este escenario, la Geografía moderna no ha escatimado esfuerzos por ubicarse dentro del paradigma científico actual y de demostrar en la práctica, su utilidad social; por lo menos así lo demuestra una permanente autocrítica teórica y metodológica.

Gracias a ello, no podemos dejar de reconocer que la Geografía ha jugado, juega y jugará, cada vez más un rol imprescindible en el desarrollo de la Humanidad; ha logrado ser definida como una ciencia concernida con el desarrollo racional y con la comprobación de teorías explicativas y predictivas de la distribución espacial y la localización de diversas características, físicas o humanas, de la superficie de la Tierra¹; ha logrado armarse de un cuerpo teórico propio teniendo como centro gravitante el espacio del hombre, entendido como absoluto o percibido, explicable analítica o sistémicamente, al servicio del mercado, del desarrollo sustentable o de la solidaridad social.

¹ Yeates, M., en Peña, O. (1978): "Términos de referencia para la investigación en Climatología". Inform. geogr. U. de Chile, N°25, pp. 69.

II.- CLIMATOLOGIA Y CLIMATOLOGIA URBANA.

Por su parte, la Climatología, la Geografía del clima², ha evolucionado desde una etapa meramente descriptiva (que recopila datos meteorológicos para determinar el estado medio o diferencias de la atmósfera en diversas épocas del año) a otra más explicativa, más especializada en los campos climáticos sustantivos (Agroclima, Clima urbano, etc.) y también más integrada al resto del espacio geográfico: como análisis de las relaciones y acciones fundamentales del sistema de proceso-respuesta Tierra-atmósfera con referencia al hombre y sus actividades³. En este nuevo contexto, sirvan de ejemplo en Chile los fundamentos que expone Peña⁴ en su defensa del punto de vista genético en las clasificaciones climáticas: la Climatología, al superar el estadio descriptivo y formal de simple manipuladora de datos empírico-cuantitativos y analíticos para buscar clasificaciones climáticas, ha permitido que éstas se transformen en adecuadas herramientas de explicación del origen y la disposición areal de algunos rasgos del espacio geográfico, útiles a eventuales proyectos de reordenación y mejor aprovechamiento del territorio. La Climatología Urbana, surge con gran fuerza en la segunda mitad del siglo XX en el mundo europeo y en América del Norte, como una respuesta científica natural a uno de los tantos problemas que se asocian con el crecimiento desmesurado de las ciudades; con ella, se trata de hacer en las ciudades lo que el climatólogo hace en una región, en un país, en un continente o en el mundo: determinar diferencias o características climáticas espaciales, explicarlas integradamente a otros fenómenos geográficos, así como examinar sus relaciones con la economía y con la calidad de vida o confort climático del hombre, siempre y cuando esas características se fundamenten en la estructura, funcionalidad o problemas urbanos asociados; se espera, con este aporte del climatólogo, poder rectificar las incongruencias y disfuncionalidades espaciales existentes y desarrollar una acción preventiva contra posibles incompatibilidades espaciales en el futuro⁵.

Normalmente, cuando hablamos del clima de una ciudad estamos pensando en un fenómeno puntual, porque en los mapas

² Blüthgen, J. (1966); "Allgemeine Klimogeographie". W. de Gruyter, Berlín.

³ Terjung, W. (1976); "Climatology for Geographers". Ann. Ass. of Amer. Geogr. 66 (2): 199-222.

⁴ Peña, O. (1978); op. cit. pp. 67-75.

⁵ Abler et al, 1971, "Spatial Organization. The Geographer's View of the World". Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N. J.

de pequeña escala, que son los más conocidos, la ciudad aparece como un punto; a ello se agrega el hecho que, a excepción de las grandes metrópolis, rara vez hay más de una estación meteorológica completa que pueda registrar las diferencias espaciales. En esto también vale la percepción temporal del fenómeno climático que existe mayoritariamente entre la gente y a su tendencia a considerar como dignos de atención sólo las grandes diferencias en las variables meteorológicas, hecho poco común al interior de una ciudad, examinado sincrónicamente. Pero, dado el rápido crecimiento que ha experimentado en las últimas décadas el espacio urbano, horizontal y verticalmente, y asociado a una mayor complejidad estructural y funcional, ha obligado a las disciplinas que lo estudian a ir al nivel de la meso y microescala, para poder entender, planear o controlar el desarrollo de cualquier ciudad de rango medio o superior: es como intentar descubrir las varias ciudades que existen dentro de cada una.

III.- EL CASO DE TEMUCO.

Temuco, es una ciudad de rango medio ubicada en el centro sur de Chile, a 38° 45' de lat. S. y 72° 40' de long. W, que equidista unos 100 kms. del Océano Pacífico y de la Cordillera de los Andes. Climáticamente, corresponde a la región mediterránea chilena de depresión intermedia, donde a través del año se alternan las influencias anticiclónicas y ciclónicas⁶, con un período seco estival corto si lo comparamos con el de Santiago u otras ciudades intermedias. Su temperatura media anual es de 12°C, con máximas medias en el mes más cálido de 23,6 °C y mínimas medias en el mes más frío de 3,9°C⁷. Pluviométricamente, en el período 1931-1960 el promedio anual fue de 1308,4 mm; pero, en el de 1961-1990 descendió a 1157,4⁸; en ambos períodos el mes más seco fue febrero (39,4 y 40,8 mm respectivamente) y el más lluvioso, en el primero, Mayo (217,7) y en el segundo, Junio (177).

El Censo de Población de 1952, nos indicaba que la población urbana regional era de un 35%; pero, en sólo 40 años, ese valor se elevó al 61,3%⁹. La región de la Araucanía, tradicionalmente rural, también se veía afectada por la explosión del fenóme-

⁶ Romero, H. (1985); "Geografía de los climas" IGM, Stgo. pp. 68.

⁷ Ciren-Corfo, (1992); "Informe Distritos Agroclimáticos IX Región" Ficha 17.

⁸ Dirección Meteorológica de Chile: Informes climatológicos de Estación Maquehue, Temuco; precipitaciones acumuladas 1931-1960 y 1961-1990

⁹ INE, (1993); Síntesis estadística regional N° 40. Temuco

no urbano del siglo XX, con todos los problemas sociales o ambientales que ello involucra. En la región, agrava esta situación el mayor desequilibrio urbano que significa el caso de Temuco que, en el mismo período cuadruplicó su población mientras las otras ciudades tienen leves aumentos.

Temuco ha crecido de 200 hás. y 16.000 habitantes en 1901, el 7% de la población regional, a más de 3.300 hás.¹⁰ y 210.000 hab., el 27% del total regional en 1992¹¹. En ella, ahora se distingue perfectamente un centro y una periferia; un centro, que corresponde al Temuco de principio de siglo, instalado en un terreno homogéneo correspondiente a la terraza fluvial superior del río Cautín (110 metros s.n.m) y una periferia que se extiende hacia las terrazas inferiores del mismo río, incluyendo el llano de inundación (85-100 m: unidades vecinales 17, 27, etc.) y hacia las colinas aledañas (120-160 m; unidades vecinales 11, 39, etc.) Esta expansión elimina, modifica o integra a nuevos factores climáticos naturales (altitud, exposición de laderas, cercanía al río, retroceso del bosque nativo, secado de pantanos, etc.), que darán más variedad al clima local. Pero, en esta situación de cambio, tal vez sea más importante el mismo fenómeno urbano, que se va incorporando cada vez con más fuerza, modificando todo el paisaje y por ende el clima: mayor densidad poblacional, edificaciones, calles pavimentadas, mayor consumo de energía, intensificación del tráfico vehicular, etc. hacen que se diferencien más el clima de la ciudad con el de su entorno rural, el del centro con el de la periferia y el de un barrio con el de otro, de acuerdo a su localización y a su función urbana predominante. En estas circunstancias, se puede hablar con propiedad de un clima urbano que conviene estudiar o controlar como cualquier otro recurso, para una población humana cada vez más exigente de su medio y que ahora también tiene que pensar y poner en práctica un desarrollo sostenido.

La nueva diferenciación espacial hace necesaria una climatología a mesoescala, que sirva de antecedente a la planificación o planeamiento urbano, porque las variaciones de la radiación solar, de la temperatura, de la humedad del aire, del viento y de las precipitaciones afectarán de distintas maneras al hombre, sus obras y sus actividades.

¹⁰ IGM, (1986), "Geografía de la IX Región de la Araucanía", pp. 248; Navarrete, G. (1957), "Historia de la ciudad de Temuco"; Lara, R. (inédito): mediciones planimétricas de Temuco.

¹¹ INE. (1993); op. cit. pp. 7

IV.- ANTECEDENTES EN CLIMATOLOGIA URBANA.

Estudios realizados en otras ciudades, como Londres¹² o Bahía Blanca¹³, permiten aseverar que éstas son fuentes permanentes de generación de calor debido a las actividades industriales y comerciales de sus habitantes, a los sistemas de calefacción y al empleo de vehículos. Además, los materiales de construcción utilizados (cemento, ladrillos, fierro, etc.) conducen casi tres veces más rápidamente el calor de como lo hace un suelo arenoso y húmedo o de cubierta herbácea superficial, convirtiéndose así, en almacenadores y liberadores de calor, originando una fuente adicional de energía¹⁴. El comportamiento térmico de la ciudad se va a diferenciar del rural por las distintas propiedades de la materia inerte y del vegetal ante la radiación solar. La temperatura del espacio urbano será función de la temperatura del aire más la que corresponde por la radiación solar absorbida y los restantes intercambios térmicos entre todas las superficies pertenecientes al medio. Según Rivero¹⁵, de estos procesos resulta: la temperatura media de la ciudad es superior a la del medio rural; la diferencia dependerá principalmente del coeficiente global de reflexión de la superficie urbana; el estudio de las variaciones térmicas nos dice que la desigualdad entre las temperaturas de los dos medios es más significativa de noche que de día; la capacidad térmica de la ciudad dará lugar a un retraso entre el momento en que se produce en ella la máxima temperatura y el instante en que ocurre igual fenómeno en la periferia. A conclusiones semejantes llegan Piccolo y Capelli¹⁶, basándose en la obra de Oke¹⁷, estudiando la isla de calor en Bahía Blanca: "la denominada isla de calor es uno de los efectos más conocidos del proceso de urbanización e indica que las ciudades son, en general más cálidas que su periferia; su causa principal es la variación espacial del flujo de calor sensible y de la radiación neta de onda larga. La forma e intensidad de este fenómeno varía con el tiempo y el espacio, siendo un resultado de las características meteorológicas, geográficas y urbanas". De igual

¹² Chandler, T. J. (1962); "Diurnal, seasonal and annual changes in the intensity of London's heat-island". Meteorological Magazine.

¹³ Piccolo, M. y A. Capelli (1987); "Isla de calor invernal en Bahía Blanca". Anales II Congreso Interamericano de Meteorología. 14.1.1-4.

¹⁴ Lowry, W. (1967); "El clima de las ciudades". La ciudad: Selecciones Scientific American. Ed. H Blume.

¹⁵ Rivero, R. (1988); "Arquitectura y clima" Ed. Univ. Nac. Aut. de México, pp.183.

¹⁶ Piccolo-Capelli, (1987); op. cit. pp. 27-48.

¹⁷ Oke, T. R. (1978); "Boundary layer climates". Methuen & Co. Ltd. Press, London. 372 pp.

manera, Aceituno y Ulriksen¹⁸ cuando analizan el efecto de isla calórica en Santiago, señalan que las ciudades presentan temperaturas mayores que el entorno suburbano, originando un núcleo cálido que coincide con las zonas de mayor densidad residencial, comercial, industrial y vehicular; que este fenómeno ha sido denominado isla calórica urbana, estudiado en ciudades de diferentes tamaños en otros países. Para el caso de Santiago dicen que ese fenómeno se presenta por lo menos durante la noche, cuando se detectan diferencias de 3 a 4 grados celsius entre el centro de la ciudad y los barrios periféricos.

Posteriormente, Salinas¹⁹ logra medir diferencias mayores a 10° C entre el centro y el entorno suburbano en algunas noches. Romero²⁰, afirma que Santiago, como toda gran ciudad, desarrolla una importante isla de calor, que se extiende en forma concéntrica por aproximadamente 3 kilómetros. Además del efecto térmico mencionado, los edificios modifican las condiciones aerodinámicas urbanas. Piccolo y Capelli, citadas con anterioridad, señalan que cuando la velocidad del viento regional es apreciable se generan torbellinos y ráfagas que caracterizan a ciertas bocacalles de las ciudades y resultan molestas al habitante, especialmente cuando se registran bajas temperaturas. Desde el punto de vista hídrico, las ciudades cuentan con medios de rápido escurrimiento del agua de lluvia a través de alcantarillas, desagües y colectores. De esta manera, es escasa la evaporación y por lo tanto el aporte de las precipitaciones a la humedad relativa del ambiente urbano no es importante. En las zonas rurales, por el contrario, afirman Piccolo y Capelli, el agua está disponible en mayor grado; ella permanece en superficie, se infiltra en el suelo permeable o es utilizada por la vegetación²¹. La ciudad influye en el clima también porque contiene gran cantidad y variedad de partículas en suspensión y contaminantes, especialmente por la existencia de calles sin pavimentar o procesos inadecuados de combustión. Las primeras determinan un aumento en la temperatura debido a su capacidad de absorción de calor, mientras que las segundas alteran peligrosamente la calidad de vida de sus habitantes.

¹⁸ Aceituno y Ulriksen, (1981) "Efecto de isla calórica en Stgo. Resultados preliminares". Tralka, Vol. 2, NNº 1, 39-56.

¹⁹ Salinas, F. (1982); "Estudio experimental del efecto de isla calórica en la ciudad de Stgo." Memoria para optar título Ing. Civil, U. de Chile, Stgo.

²⁰ Romero, H. (1989); "La complejidad e interacción de los vientos de Stgo. y sus efectos en la contaminación atmosférica". Ponencia X Congreso Nac. de Geog. Valparaíso.

²¹ Piccol-Capelli, (1985); "Clima urbano Bahiense: una experiencia de verano". Cont. cient. Soc. Arg. de Est. Geog. T. II, pp. 382. Mendoza.

V.- UNA PROPUESTA DE CLIMATOLOGIA URBANA PARA TEMUCO.

1) Presentación del problema.

El problema urbano regional planteado y todos estos antecedentes teórico-prácticos sobre climatología local, nos hacen pensar que sería oportuno aplicar los estudios de climatología urbana a la realidad de Temuco, porque es evidente que el desconocimiento científico sobre esta temática podría estar relacionado con más de alguna disfuncionalidad socio-espacial de la capital de la Araucanía. Hoy, ello es factible gracias a los datos que podrían proporcionar las estaciones meteorológicas fijas (algunas con registros desde principio de siglo), la interpretación de las imágenes de la serie NOAA, con resoluciones al km., y, especialmente, con los registros más "finos" y "oportunos" que podrían obtenerse de estaciones meteorológicas móviles, durante algunos días representativos de tipos de tiempo, en las estaciones climáticas del año. Con respecto a esta última condición, profesores de Geografía de la Universidad de la Frontera y de la Universidad Nacional del Sur, Argentina, más la colaboración de la Municipalidad de Temuco, se proponen iniciar pronto un proyecto de investigación que incluya ese objetivo y lograr una imagen témporo-espacial del clima urbano de Temuco; se considerarían en él, variables térmicas, hídricas, hídricas y eólicas entre otras, a un nivel de mesoescala, cosa que permita distinguir sectores climáticos dentro de Temuco y diferenciarlo de su entorno rural, materias actualmente de sumo interés para el planeamiento urbano²².

2) Fundamentación teórica e hipótesis.

Teóricamente, este estudio se sostendrá en una concepción geográfica de la climatología urbana, al privilegiar el problema de la dimensión espacial y social, desde una base sistémica y aplicada, donde el clima se considere un recurso natural, integrado a la realidad humana en el geosistema. Sobre esta base, en dicho proyecto se trabajarían las siguientes hipótesis:

a) La expansión de Temuco ha hecho más significativas las diferencias climáticas internas y las con su entorno rural, a tal punto que ya están afectando de distintas maneras el uso del

²² Hernández, J. et al. (1995); "El clima urbano de Temuco", Proyecto DIDUFRO 1996, en proceso de evaluación.

espacio urbano y el confort climático de sus habitantes, que en la práctica se manifiesta en valores desiguales del suelo, mayor costo de mantención de viviendas y bienes públicos, aumento de casos en ciertas enfermedades, etc.

b) A pesar de su forma oblonga y de tener un tamaño más de 10 veces inferior al de Santiago, en Temuco también se genera una isla de calor, aunque sólo sea importante en los días invernales y sin viento.

c) La isla de calor, reforzada por la presencia de los cerros Nielol y Conunhuenu, provocan una convergencia de vientos hacia el sector central de la ciudad en los días que debiera reinar la calma o vientos con otras direcciones de acuerdo al gradiente barométrico regional; por este mecanismo, se transportarían contaminantes de la periferia al centro y, por efecto convectivo, del centro a la periferia.

3) Etapas de trabajo.

a) Antecedentes.

Determinar el clima urbano de Temuco implica antes que nada reconocer el clima de esta ciudad a macroescala, considerando especialmente variables térmicas, hídricas y eólicas, así como las clasificaciones dadas desde diversos puntos de vista (genético, efectivo o aplicado), en el contexto nacional o zonal. A esta escala se hace indispensable también el análisis de los controles o factores climáticos "transversales" (latitud y relativos a la dinámica atmosférica) y "longitudinales" (como relaciones océano-continente y relieve continental), porque del entrecruzamiento espacial de estos factores resulta la diferenciación areal climática del territorio chileno²³.

Cumplir con esta primera tarea requiere esencialmente registros completos por unos 30 años de una estación meteorológica por lo menos, en el ámbito urbano de Temuco. Esto, más que se cumple con la estación de Maquehue (ubicada en la periferia de la ciudad) y en otras de la Dirección General de Aguas, aunque sólo para precipitaciones. Además, para la última década, podrían ser muy significativos registros logrados en la Universidad Católica de Temuco y en la Universidad de la Frontera (Departamento de Física). A 20 kms. de Temuco, en el medio rural, la Estación Agro-

²³ Romero, H. (1985); op. cit. pp. 14.

climática de Carillanca (INIA) podría servir de control para los principales parámetros desde 1964 a la fecha.

El análisis del clima urbano exige también disponer de antecedentes propiamente urbanísticos: historia de la ciudad, estructura y funciones urbanas, disfuncionalidades espaciales, calidad de vida de sus habitantes, etc. Al respecto, los antecedentes son variados y abundantes, encontrándose en la Municipalidad de Temuco, Seremi-Minvu y Serplac IX Región, Universidades, etc., aunque la mayor parte de las veces aparezcan desligados de los fenómenos climáticos.

b) Mediciones en terreno.

El objetivo de esta etapa sería pasar de la macroescala a la mesoescala de análisis climático. Sincrónicamente y con estaciones móviles se registrarán datos meteorológicos en lugares representativos de la ciudad. Ello permitiría establecer diferencias espaciales internas en cuanto a temperatura, viento y humedad atmosférica. Estas mediciones puede ser contrastadas con los valores que indiquen, más o menos a la misma hora, estaciones meteorológicas fijas, imágenes de satélites de la serie NOAA y mapas sinópticos de la zona, que habitualmente entregan los informes del tiempo.

c) Análisis.

Como es típico en los trabajos de esta naturaleza, en esta etapa se analizan cuantitativa y cualitativamente los datos obtenidos, buscando medidas de tendencia central y de dispersión, correlacionando variables, calculando índices o determinando propiedades de las variables, en referencia a las hipótesis. Para ello, se recurrirá a programas computacionales estadísticos y a sistemas de infomación geográfica²⁴.

d) Resultados o metas.

Con los antecedentes y análisis señalados con anterioridad se pretende obtener para Temuco diversos parámetros climáticos que no busquen la generalización, sino la diferenciación areal del clima de la ciudad. Ello se concretará en mapas de temperatura, humedad y viento, gracias a los cuales se vislumbren zonas o microrregiones climáticas que sirvan de herramientas para explicar o dirigir el desarrollo urbano de la capital de la Araucanía.

²⁴ Lab. de Geog. Ufro, tiene instalado SIG Arc-info, Idrisi y otros.

A MODO DE CONCLUSION.

A fines del siglo XX, los problemas que aquejan el hábitat del hombre, rural o urbano, son de una magnitud y complejidad increíbles, como nunca antes se había visto en la historia de la Humanidad, a pesar del gran adelanto científico-tecnológico conocido por todos. La solución de esos problemas podría reducirse, en la mayor parte de los casos, a una sabia política de toma de decisiones con respecto al espacio geográfico, entendido éste como un geosistema donde se consideren científicamente los vínculos entre sociedad y naturaleza. Aquí, surge la necesidad de afinar los estudios geográficos a la escala de análisis que corresponda a la real dimensión espacial del problema, integrando interdisciplinaria o transdisciplinariamente los fenómenos de la naturaleza con los de la sociedad.

La climatología urbana que en esta oportunidad se propone para Temuco es una respuesta a esa demanda...y lo hacemos simplemente porque, como ya lo señalara algunas décadas atrás el geógrafo ruso Anuchin, "los hombres de este mundo hemos decidido intervenir positivamente en el medio ambiente". Agreguemos, que ello es un deber moral, si nos llega a la conciencia la "vigilancia" de las generaciones futuras las que, seguramente, tendrán mejores medios para evaluar nuestra conducta académica y social.

BIBLIOGRAFIA.

- Abler et al. 1971. "Spatial Organization. The Geographer's View of the World". Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J.
- Aceituno y Ulriksen, 1981. "Efecto de isla calórica en Santiago. Resultados preliminares". Tralka, Vol. 2, Nº 1.
- Anuchin, V.A. 1975. "Teoría de la Geografía". En: Nuevas tendencias en Geografía. Inst. de Est. de Adm. Local, Madrid. pp. 71-99.
- Bluthgen, J. 1966. "Allgemeine Klimageographie". W. de Gruyter, Berlín.
- Bravo y Quintanilla, 1982. "Microclimatología aplicada para la defensa del ambiente de la región metropolitana". Contribuciones Científicas y tecnológicas. Nº Especial. Area Geo-ciencias III. Ed. Univ. de Santiago.

- Capelli et al. 1985. "El clima estival bahiense". Rev. Univ. de Geog. Vol. 1, Nº 1. UNS, Bahía Blanca.
- Cappelli y Piccolo, 1988. "Incidencia de factores geográficos locales en las temperaturas máximas del área de Bahía Blanca". Rev. Univ. de Geog. Vol. 3, Nº 1. UNS, B. Blanca.
- Cappelli y Campo, 1994. "La transición climática en el sudoeste bonaerense". UNS, SIGEO, Nº 5. B. Blanca.
- Ciren-Corfo, 1992. "Informe distritos agroclimáticos IX Región", Ficha Nº 17.
- Chandler, T.J., 1962. "Diurnal, seasonal and annual changes in the intensity of London's heat-island". Meteorological Magazine.
- IGM-Chile, Col. Geog. de Chile: Romero H., 1985, "Geografía de los climas". Hernandez, J. et al., 1986, "Geografía de la IX Región de la Araucanía".
- INE, 1993. "Síntesis estadística regional", Nº 40. Temuco.
- INIA, 1992. "25 años de observaciones agrometeorológicas, Estación Carillanca". Rouanet y Landaeta. Temuco.
- Lowry, W. 1967. "El clima de las ciudades". La ciudad. Selecciones de Scientific American. Ed. H. Blume.
- Navarrete, G. 1957. "Historia de la ciudad de Temuco". Memoria para optar título Arquitecto, U. de Chile.
- Oke, T. R. 1978. "Boundary layer climates". Mathuen & Co. Ltd. Press, London.
- Peña, O. 1978. "Términos de referencias para la investigación en Climatología". Informaciones Geográficas, Univ. de Chile, Nº 25. Santiago.
- Peña y Schneider, 1982. "Diccionario de Climatología". Ed. Universitaria de Valparaíso, U. Católica.
- Piccolo y Capelli, 1985. "Clima urbano bahiense: una experiencia de verano". Contribuciones científicas, Soc. Argentina de Est. Geog., 47 Sem. de Geog. T. 2. Mendoza.
- Piccolo y Capelli, 1987. "Isla de calor invernal en Bahía Blanca". Anales II Congreso Interamericano de Meteorología, 14.1. Buenos Aires.

- Piccolo et al. 1989. "Variación espacial del viento en el área de Bahía Blanca". Rev. Geofísica del IPGH, Nº 31.
- Rivero, R. 1988. "Arquitectura y clima". Ed. Universidad Nac. Autónoma de México.
- Romero, H. 1989. "La complejidad e interacción de los vientos de Santiago y sus efectos en la contaminación atmosférica". X Congreso Nac. de Geog. Valparaíso.
- Salinas, F. 1982. "Estudio experimental del efecto de isla calórica en la ciudad de Santiago". Memoria para optar al título Ingeniero Civil, Univ. de Chile, Santiago.
- Terjung, W. 1976. "Climatology for Geography". Ann. Ass. of Am. Geogr. 66 (2): 199-222.
- Ulriksen, P. 1993. "Factores meteorológicos de la contaminación atmosférica en Santiago". Cap. III Contaminación Atmosférica de Santiago. Estado actual y soluciones. Editores Sandoval-Préndez-Ulriksen, Santiago.

PERSPECTIVAS TEORICAS ACERCA DEL CONCEPTO DE "SÍ MISMO"

Berta Herrera Guerrero

Departamento de Ciencias Sociales

I PRESENTACION

Múltiples y variados son los problemas que surgen cuando intentamos conocer la naturaleza del ser humano, estos adquieren un mayor grado de complejidad cuando se relacionan con la satisfacción de aspiraciones personales y sociales.

En este ámbito, una cuestión que ha sido permanente, quizás con mayor fuerza hoy, tiene que ver con el conocimiento de sí mismo, la auto-valoración y la búsqueda de identidad en los jóvenes. En el presente trabajo nos hemos propuesto realizar una revisión y discusión bibliográfica, acerca del conocimiento de "sí mismo", con el objeto de hacer una sistematización de los aportes realizados por diferentes autores e investigadores.

II. DESARROLLO.

El concepto de sí mismo, ha sido un tema de interés, para el hombre desde tiempos antiguos. A fines del siglo pasado se inició un proceso que tiende a poner énfasis en los orígenes de la autopercepción, ésto lo podemos encontrar en algunas expresiones y pensamientos de psicólogos y sociólogos, principalmente en Estados Unidos.

William James (1890) en sus "Principios de Psicología", sostenía que "en el más amplio sentido posible el 'sí mismo' de un hombre es la suma total de todo aquello que puede llamar propio, no sólo su cuerpo y sus poderes psíquicos sino sus ropas y su casa, su esposa e hijos, sus antepasados y amigos, su reputación y sus obras". Como parte de este extenso concepto, James integraba lo que entendía por "el sí mismo social", es decir, aquello que corresponde al reconocimiento que cada sujeto recibe de otras personas.

Otro investigador, como es el caso del sociólogo Charley H. Cooley (1902), realizó algunas contribuciones que tienen especial importancia, en el sentido que afirma que lo personal y lo

privado de cada persona, su propio "sí mismo", es algo de carácter social. Cooley toma el concepto que había propuesto James y lo desarrolla: en el "sí mismo social" subraya y destaca los aspectos interaccionales de éste, en particular, lo que denomina como "sí mismo espejo".

Algunos autores como Allport (1937), contribuyen de manera significativa en el proceso de reconocimiento en el estudio del "sí mismo" como un área que debe tener un enfoque de tipo científico. En este contexto, Carl Rogers (1947), destacó la importancia de la autoestima, como uno de los factores que son claves en el desarrollo de "la noción del Yo"; él la denomina "la necesidad de consideración positiva de sí mismo". También existen contribuciones que realizan autores como Snigg y Combs(1949), Hall y Lindsey (1970) y Fritts (1971), todos ellos aportaron en la conceptualización del "sí mismo", procediendo a distinguir tres aspectos fundamentales en esta noción:

- a) El "sí mismo " entendido como objeto
- b) El "sí mismo" considerado como ejecutor, y
- c) El "sí mismo" entendido como observador y juez.

Mc Candless (1961), realiza en este proceso un interesante aporte cuando procede a enumerar algunas cualidades de lo que denomina el auto-concepto, a saber, se refiere a la complejidad, la congruencia, la exactitud, la consistencia y la flexibilidad. Otro autor como Maslow (1954), en sus publicaciones, hace referencias al tema de la autoestima; específicamente él considera que la autoestima es un factor esencial y una necesidad básica, para que el individuo pueda lograr un mejor conocimiento de "sí mismo" y proyectar su desarrollo como persona y como profesional.

También otros investigadores han profundizado los estudios sobre el tema, particularmente Diggory (1966), Coopersmith (1967) y Rosenberg (1967 y 1976), han realizado importantes contribuciones en el campo de la naturaleza, origen y factores que determinan el "sí mismo". Sus estudios demuestran, en general, la importancia que tiene el concepto de "sí mismo" en la estructuración de la personalidad y en la forma como el individuo se relaciona con el medio en el cual se desenvuelve.

Los autores e investigadores referidos nos indican que existen muchas teorías acerca del concepto que nos preocupa; sin embargo, es posible destacar tres aspectos que son fundamentales:

1. El concepto de "sí mismo" no es innato, más bien corresponde a algo que el sujeto aprende a través de la interacción con el medio físico y social en que habita.
2. Este concepto no corresponde a una estructura unitaria, pareciera que es algo que se encuentra integrado por varios componentes.
3. El concepto de "sí mismo" tiene una característica dinámica.

Por otra parte, se puede expresar que existen una serie de conceptos que tienen un significado distinto y que, al mismo tiempo, aportan interesantes elementos para enriquecer y comprender el concepto de "sí mismo"; es el caso de términos como autoconcepto, imagen de sí mismo, autoestima, autovaloración, por mencionar algunos.

Investigadores como Torsher (1976) y March (1987), demuestran el carácter multifacético del concepto, a la vez que realizan una jerarquización del término autoconcepto. Ellos coinciden en afirmar que la persona tiene varias concepciones de sí misma, el sujeto no sólo tiene una visión de sí; sin embargo, esas diversas concepciones tienen distintos niveles de incidencia en la formación de la personalidad; en este sentido, el propio individuo se encarga de priorizar, jerárquicamente, los aspectos que considera más importantes en el concepto que tiene de "sí mismo".

Coopersmith (1967), señala que la autoestima "expresa aprobación o desaprobación, señala cuán capaz, importante, exitosa y digna de valor se siente la persona", cuando logra tener una visión de sí. Autores como Mussen, Conger y Kagan (1974), Tocco y Bridges (1973), señalan que existe un importante número de variables que inciden en el concepto de "sí mismo" que tienen los niños; no obstante, también, afirman que ninguna de ellas es lo suficientemente importante como lo es el concepto de "sí mismo" y de autoestima que poseen sus propios padres. Esto significa que los padres que tienen un concepto de "sí mismo" que es positivo, una alta autoestima y, al mismo tiempo, tratan a sus hijos con respeto y aceptación, brindándoles estímulos y apoyo, incidirán del mismo modo en la formación de la personalidad de ellos y en la visión de "sí mismo" que se formen los niños.

Junto a lo anterior, existen diversas investigaciones que demuestran el importante y decisivo rol que juegan las concepciones que la persona tiene de sí, en las percepciones que ella tiene del mundo, en la orientación que le otorgan a su conducta y al modo como interactúan con el medio, en el cual se desenvuelven.

Cuando Rosenberg (1972), analizó las variables clase social y autoestima, logró comprobar que los niños de clases sociales más altas se aceptan a sí mismo, es decir, ellos se estiman más que aquellos niños que pertenecen a estratos sociales más bajos ².

Papalia y Wendkos (1980), coinciden en sostener que "la clase social es un factor primordial en la formación del concepto sobre el futuro" ³. Ellas, en general, plantean que la mayoría de las personas reciben una gran influencia en el hogar en el cual se crían y este aspecto se encuentra directamente relacionado con las propias imágenes que el sujeto construye de "sí mismo".

También, encontramos vinculado con el contexto de "sí mismo", el concepto de identidad social, que es definido por B. Zegers (1981), "como la integración en el concepto de sí mismo, del rol de amigo, de hijo, de miembro de la sociedad, responsable y comprometido, pero que a la vez se comporta en función de valores personales"⁴.

A partir de lo expresado, se puede decir que para definir el concepto de identidad en los Sujetos se deben tomar en cuenta dos factores que son fundamentales:

- a) Por una parte, la presencia o ausencia de un período de decisiones, y
- b) Por otra, el grado de compromiso personal del sujeto en las áreas ideológicas y ocupacionales.

Al respecto, Zegers establece cuatro estados de identidad en los jóvenes:

1. Identidad lograda: se refiere a aquellos individuos que han vivido un período de toma de decisiones y que han seguido su propia elección ocupacional y sus propias metas ideológicas.
2. Identidad hipotecada: corresponde a las personas que se han comprometido con una determinada ocupación y una determinada posición ideológica. Estos compromisos y posiciones corresponden a elecciones paternas y donde están ausentes las decisiones propias del sujeto.

2 Rosenberg, Morris: "La autoimagen del adolescente y la sociedad" Edit. Paidós, Bs.Aires, 1972, pág. 48.

3 Papalia, Diane y Wendkos Olds, Sally: "Psicología del Desarrollo". Edit. McGraw Hill, México, 1980, pág. 558.

4 Zegers, Beatriz: "Proposición de un modelo analítico de la psicología del concepto de sí mismo". Tesis para optar al título de Psicólogo. P:U:C: Santiago, 1981, pág. 205.

- 3 Difusión de la identidad: alude a los jóvenes que no tienen un conjunto de planteamientos ideológicos y ocupacionales, independiente o no que hayan experimentado un período de decisiones personales.
4. Moratoria. Se refiere a los individuos que se encuentran comúnmente luchando por temas de carácter ocupacionales y/o ideológicos. Es decir, corresponde a sujetos que viven crisis de identidad.

En relación a la identidad, algunos sujetos que intentan lograr autonomía e independencia de los adultos viven claros procesos de búsqueda de identidad personal, ellos, habitualmente jóvenes, sienten diversos grados de frustración y fracaso cuando no les es posible lograr el objetivo que se han propuesto. Ampliando esta idea Atria (1993), nos expresa que "el desarrollo de la identidad supone una interconexión entre las vivencias personales, que se guardan en el sustrato de la vida íntima, con los proyectos de vida. Esto significa que la identidad supone la construcción del puente que liga nuestro pasado personal con la proyección de nosotros mismos imaginada hacia el futuro"⁵.

Sin embargo, para aminorar el grado de frustración del sujeto en el desarrollo de la identidad, es necesario un conocimiento de "sí mismo" que sea realista; en este contexto, nos parece que es primordial conocer las propias capacidades y habilidades que tiene la persona, de manera que los requerimientos que le plantea la sociedad en la cual vive, al mismo tiempo, constituyan posibilidades que ella pone a su disposición para cumplir las metas que, tanto la persona como la sociedad, le plantean.

En nuestro país, existe suficiente evidencia empírica que nos muestra que los jóvenes consolidan la formación de la identidad, rasgo importante de una personalidad madura entre los 18 y 20 años, período en que cursan sus primeros años de universidad. (López y Vargas, 1992)

III CONCLUSIONES.

El concepto de "sí mismo" es el resultado de las experiencias sociales que tienen los sujetos y, por lo tanto, no es algo de carácter individual o personal, esas experiencias deben tener en cuenta algunas variables de socialización, de carácter primario o

5 Atria, Raúl: "La Educación Superior desde el mundo de la vida". Revista Estudios Sociales N° 78. 1993, págs. 173 -174.

secundario. No obstante, también debemos considerar, factores de carácter psicológico y por tanto individual.

En virtud de ello, se puede afirmar que el concepto de "sí mismo" es un concepto psicosocial, cuestión que, en último término, es elaborado en un contexto de expectativas sociales y estereotipos culturales. En este sentido, constituye un problema que puede ser estudiado por diversas disciplinas, es el caso de la psicología, la psiquiatría y la sociología.

IV. BIBLIOGRAFIA

Arzola, Sergio (1986) "Las aspiraciones, valores sociales, y orientaciones personales de los estudiantes".(A.S.O.P.E.). Investigaciones D.I.U.U.C. 139-84. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Atria, Raúl (1993) "La Educación Superior desde el mundo de la vida". Revista Estudios Sociales, N° 78, C.P.U., Santiago, Chile.

Lindgren, Henry C. (1976) "Introducción a la Psicología Social". Editorial Trillas, México.

Mead, George H. (1967) "Mind, self and Society". University of Chicago Press Phoenix Edition.

Papalia Diane y Wendkos Olds, Sally (1980) "Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia". Editorial Mc Graw- Hill. México.

López, R. y Vargas, V. (1992) "Un enfoque prospectivo en la Formación de profesores". C.P.U., Chile.

Rosenberg, Morris (1957) "Occupations and values". Illinios U. S. A. The Free Press, Glencoe.

Rosenberg, Morris (1973) "La autoimagen del adolescente y la sociedad". Editorial Paidós, Buenos Aires.

Yawkey, Thomas (1980) "The self-concept of the young". Brigham Young University Press.

Zegers, Beatriz (1981) "Proposición de un modelo analítico de la psicología del concepto de sí mismo". Tesis para optar al título de psicóloga. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.

OPCIONES LÉXICAS EN EL HABLA DE TEMUCO: SU DISTRIBUCIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA.

**Miguel Lasch Feldberg
Oriana Oñate Fierro**

Departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación

1. INTRODUCCION

Este es un primer informe del examen de nueve alternativas léxicas, para comprobar o desechar la hipótesis de que una u otra opción de cada alternativa covariaba con edad, escolaridad, sexo, o estrato socioeconómico en Temuco.

Tres de las alternativas resultaron tener efectivamente una correlación con una o más de las variables, permitiendo interesantes conclusiones. En otras cinco de las alternativas, los informantes hicieron uso casi exclusivo de una sola opción.

A pesar de que tratamos de apartar la atención del aspecto lingüístico, pretextando evaluar la confiabilidad de unas ilustraciones, todos los informantes evitaron absolutamente el uso de la variante "ganarse", que habíamos escuchado a menudo en observaciones asistemáticas, no intencionadas. Esta actitud de evitar nos hace pensar que los entrevistados no se sintieron plenamente relajados, y mantuvieron un cierto nivel de formalidad.

2. HIPOTESIS

Partimos de la base de que "todo vocabulario es inevitablemente inestable por naturaleza."¹ Los elementos de una lengua no son totalmente homogéneos en el tiempo, ni en el espacio geográfico, ni en los diversos conglomerados que conforman una sociedad.

Entre las variedades relativas a la diversidad geográfica, decidimos examinar la lengua hablada en la ciudad de Temuco. Todas las palabras observadas pertenecen al "léxico disponible"² dentro del "léxico básico" según los define López Morales³

¹ Weinreich 1976:114

² López Morales 1979:176

³ ibid

Entre los diversos elementos que componen el léxico de un sistema, escogimos "...formas distintas para referentes idénticos, ...axila/ sobaco... piel/pellejo"⁴ que podían ser portadoras de significado social, "... what might be referentially "synonymous" could at the same time be a socially meaningful distinction"⁵ de entre los cuales nos fijamos en el tiempo aparente (edad del sujeto observado), en el sexo, en el nivel educacional alcanzado, y en el estrato socioeconómico de cada hablante, determinado según su domicilio, como se explica más abajo en 3.4.

Quisimos verificar así la "...incidencia que tienen en el vocabulario justamente variables como el nivel sociocultural..."⁶

Nuestra hipótesis general era que, de cada una de las opciones en cada alternativa, era una la preferida en cada uno de los parámetros considerados. Supusimos que la producción de una opción no excluía la comprensión de otra u otras opción (es). Por ejemplo, si el informante declaraba que la ilustración representaba un 'bolsillo', asumimos que este mismo informante también comprendería 'cartera'. Esta suposición se justifica porque "...change occurs by degrees, and intelligibility is preserved among the different groups of speakers".⁷

3. SUJETOS

Para este estudio tomamos en cuenta a

- chilenos mayores de 15 años,
- residentes en Temuco por lo menos desde los 12 años de edad o antes,
- hablantes nativos de castellano,
- sin defectos psíquicos u orgánicos,
- excluyendo a profesores de Educación Básica, profesores de Castellano, profesores de Lenguas Extranjeras y Locutores (por las deformaciones profesionales que podrían presentar).

Para garantizar que los informantes fueran representativos, se visitaron barrios de la ciudad en días y horas escogidos aleatoriamente, y se recorrió casa por casa en calles también determinadas aleatoriamente, dentro de cada unidad vecinal representa-

⁴ López Morales 1979:18

⁵ Sankoff 1980:18

⁶ Pavez et al.1989:154)

⁷ Sankoff 1980 : 38

tiva de un estrato socioeconómico. Con el fin de asegurarnos de que los informantes fueran realmente representativos de Temuco, se comenzó cada entrevista por preguntar al sujeto desde qué edad había vivido en la ciudad. Si había llegado a Temuco después de los trece años de edad, se le agradecía y se le dejaba de lado, pues ya a esa edad el habla de una persona suele estar bastante consolidada y poco vulnerable a influencias del ambiente.

Los informantes se distribuyeron de la siguiente manera:

3.1 Sexo: 51% masculino, 49% femenino

3.2 Edad:

- De 15 a 25 años ("jóvenes")
- mayores de 25, hasta 35 años ("adultos 1ª. etapa")
- mayores de 35, hasta 55 años ("adultos 2ª. etapa")
- mayores de 55 años ("mayores")

Estas son las mismas etapas de edad usadas anteriormente.⁸

La distribución de las formas lingüísticas en el "tiempo aparente", es decir, a lo largo de la dimensión formada por las clases de edad de la presente población, nos permite extrapolar y suponer cómo era el habla cuando los "mayores" eran "jóvenes", y, contrario sensu, cómo probablemente será cuando los actuales "jóvenes" sean "mayores".

3.3. Escolaridad. Agrupamos a los informantes en cuatro categorías, manteniendo las mismas de trabajos anteriores ⁹:

- menos de 6º EB cursado
- 6º EB cursado, hasta 3º EM
- 4º EM cursado y más
- profesionales titulados.

3.4 En cuanto a la estratificación social, se tomó en cuenta el trabajo de Lara 1993, y se decidió concentrar la observación en las siguientes Unidades Vecinales:

Nº 18 "Pichi-Cautín" y Nº 27 "San Antonio", representantes del Estrato bajo,

Nº36 "Villa Estadio" y Nº20 "Tucapel", representantes del Estrato medio-medio,

⁸ Lasch y Navarrete 1989

⁹ ibid

Nº 7 "Los Jardines" y Nº 9 "Sofo", representantes del Estrato alto. Por razones de simplificación, no se tomaron en cuenta los estratos denominados 'medio-bajo' y 'medio -alto'.

	Hombres	Mujeres	Total
Estrato Bajo	52%	48%	31%
Estrato medio-medio	41%	59%	34%
Estrato Alto	59%	41%	34%
Total informantes	51%	49%	100%

El tamaño de la muestra, 93 informantes, se justifica ya en estudios anteriores¹⁰ y al ver a grandes investigadores trabajando con muestras de 122, 120, 79, 48, 45 y 25 sujetos¹¹ y la declaración de que "the basic patterns of class stratification emerge from samples as small as 25 speakers."¹²

4. METODOLOGIA

Elicitamos la información requerida por medio de entrevistas personales en el domicilio o lugar de trabajo del informante. Frente a la paradoja del observador: "sociolinguists would like to know how speakers speak when they are not being observed, but the only way to find out is by observing them"¹³, tuvimos que adoptar una estratagema. Queríamos mantener por todos los medios a los sujetos observados por debajo del umbral de la atención consciente,¹⁴ manteniéndonos lo menos invasivo posible en la conducta del sujeto, sin mencionar jamás la Lengua o el uso de la Lengua.¹⁵ No queríamos que adoptaran una actitud artificial, por estar conscientes de que su habla era objeto de observación .

Por ningún motivo los entrevistados debían darse cuenta de que nos interesaba observar las palabras que ellos contestaban. En consecuencia, recurrimos al artificio de decirles que estábamos evaluando una serie de dibujos, para ver si realmente representaban lo que el dibujante había pretendido representar. "Este es un test de percepción visual, porque estos dibujos se van a utilizar

¹⁰ Lasch y Navarrete 1989

¹¹ Sankoff 1980:23

¹² Labov 1972:204

¹³ McMahon 1994:234

¹⁴ Labov 1982:48

¹⁵ *ibid.*

con niños", les anunciábamos. Y la verdad es que, aunque no lográramos una total relajación e intimidad, los entrevistados parecían haber creído nuestros falsos pretextos, y no mostraron estar conscientes de que era su habla lo que estábamos observando.

Para no malograr esta atmósfera, en casos de dudas lingüísticas nunca insistimos en obtener una nueva respuesta. Y, cuando un sujeto se autocorregía, anotábamos su primera respuesta, que suponíamos más auténtica. Hubo más de una persona entrevistada que contestó primero una palabra, luego se corrigió, presumiblemente porque estimaba más apropiada la segunda respuesta. Estas autocorrecciones también fueron registradas y estudiadas, por ser testimonio de actitudes lingüísticas subyacentes que los informantes consideraban 'correctas'. Todos los informantes fueron entrevistados por ambos investigadores actuando en equipo, evitando de este modo un eventual sesgo en la captación de las respuestas.

La selección de las alternativas léxicas observadas fue condicionada por la metodología de las entrevistas, es decir, se pudo incluir solamente aquellas alternativas que eran susceptibles de ser representadas gráficamente.

La ilustración de una cama sirvió para elicitación *'almohada/cabecera'*, la de un escritorio, para *'cajón/gaveta'*, la de una entrada con retratos y letreros *'Estreno'* y *'mayores de 18'* para *'teatro/cine'*, la de una vitrina con herramientas, para *'ferretería/mercería'*, la de un escaparate con medicamentos y un letrero *'de turno'*, para *'farmacia/botica'*, la de un hombre en blue-jeans con bolsillos de parche, para *'bolsillo/cartera'*, y el mismo pantalón para *'cinturón/correa'*. La ilustración de una malla para compras, para elicitación *'malla/pilhua'*, y la de un hombre que primero estaba con evidentes señales de frío, y luego sentado al lado de una estufa, para *'acercarse/ganarse'*. En todos los dibujos hubo distractores, para así reforzar la idea de la evaluación visual de ilustraciones.

Las preguntas de los investigadores siempre se refirieron a la identificación de uno de los elementos de cada dibujo. La mente del encuestado estuvo siempre centrada en el significado, siendo el significativo solamente una manera de designarlo. Así, en una lámina aparecía una silla (distractor), una cama con una almohada verde, un escritorio con un cajón azul, y un piano con pedales anaranjados (distractor). En otra lámina, una pescadería (distractor),

un cine, una farmacia, y una ferretería. En otra lámina, un hombre en blue jeans destacándose los bolsillos de parche y el cinturón, y en la mano, una pilhwa. Y una lámina con un hombre temblando de frío afuera de la puerta, y luego, el mismo hombre, sonriente, sentado junto a una estufa. Ante la pregunta "¿Qué es lo que Ud. ve de color?", el sujeto creía estar evaluando la confiabilidad del dibujo.

En cada alternativa, el encuestador señalaba el dibujo, y anotaba la respuesta del encuestado en su protocolo de entrevista, el cual no era observable para el encuestado. Hay sujetos que insisten en ver los papeles del investigador; para el caso que aquél fuera a mirar por encima del hombro del investigador y se malograra el pretexto de la entrevista, la palabra tampoco aparecía escrita, solamente figuraba un carácter identificador (T/C por 'teatro/cine', N/R por 'cinturón/correa', etc.).

Así, una entrevista se completaba cuando se habían registrado las variables sociales del sujeto, y sus reacciones lingüísticas ante cada significado ilustrado por un dibujo.

No pudimos encontrar un pretexto viable y que calzara con la estrategia utilizada, para observar la alternativa "mineral/ panimá-vida", que sabemos que existe y suponemos que es generacional, y "cloro/clorinda/agua cubas", que también podría deberse a factores de edad. Por lo tanto, estas palabras no pudieron ser observadas.

5. RESULTADOS

Para sistematizar y graficar los resultados, contamos con la muy valiosa colaboración del académico Sr. Daniel Saldivia Cuevas, del Departamento de Educación de la Universidad de la Frontera.

Sólo tres de las nueve alternativas evaluadas parecieron tener relación con los parámetros evaluados.

'Almohada/Cabecera' mostró una relación directa con el estrato socio-económico de los informantes, siendo la opción 'cabecera' preferida en el estrato bajo (57%), y la opción 'almohada' por los estratos medio y alto (66% y 69% respectivamente)(Anexo 1).

Si analizamos la variable sexo de los sujetos, tanto hombres como mujeres prefieren 'almohada', siendo el porcentaje de mujeres levemente superior al de los hombres(62% frente a 59%).

En el parámetro edad, las preferencias favorecieron a la opción 'almohada' en todas las etapas etarias excepto la de los 'adultos 2a. etapa'(36 a 55), edad en que se equipararon.

'Bolsillo/Cartera': 'bolsillo' fue preferido a 'cartera' en todos los estratos sociales. Sin embargo, su prevalencia fue menor en el estrato bajo (62%), comparado con 74% y 94% en los estratos medio y alto respectivamente.

En el parámetro escolaridad hay una relación más directa: sólo 40% de los sujetos con menos de 6º EB prefiere 'bolsillo', sin embargo, según aumenta la educación sube su frecuencia, con 75% en los sujetos con 6º EB, 83% con 4º EM y 80% en los profesionales. (Anexo 2).

'Teatro/Cine': predominó la opción 'cine' en todos los estratos sociales, etapas etarias y niveles de escolaridad. El estrato bajo se inclina por 'cine' con 84%, el medio con 75%, el alto con 63%. (Anexo 3).

6. DISCUSION

Los resultados nos pueden llevar a pensar que las nuevas generaciones están aceptando cada vez más los términos 'bolsillo' y 'cine'. En todo caso, 'bolsillo' es la forma de mayor prestigio.

El par 'almohada/cabecera' necesita más análisis, pero en todo caso, 'almohada' goza de mayor prestigio. En una encuesta piloto realizada en negocios de camas, 'almohada' ocurrió en 100% de los casos, y al preguntar por 'cabecera', fue tildada de expresión campesina.

Las otras seis alternativas no resultaron productivas. En los pares 'cajón/gaveta', ferretería/mercería', 'farmacia/botica' y 'cinturón/ correa', la casi totalidad de las preferencias se volcaron hacia el primer miembro del par. En el caso de 'malla/bolsa/bolso/pilhua', la gran mayoría prefirió 'bolsa', pero más por razones del mundo material que por razones lingüísticas: ya no existen las pilhuas (mallas de fibras vegetales, hechas artesanalmente) y las compras se efectúan casi todas en bolsas plásticas.

Y en el caso 'acercarse/ganarse', hemos escuchado innumerables veces "Gánate para acá", "Ganémonos a la sombra", "Gánese al lado del fuego" en observaciones no dirigidas; nuestros informantes, no obstante, no usaron este verbo, prefiriendo parafrasearlo con diversas realizaciones. Suponemos que esto se debió

a cierta formalidad que, a pesar de nuestros esfuerzos en sentido contrario, persistió durante las entrevistas.

7. CONCLUSIONES

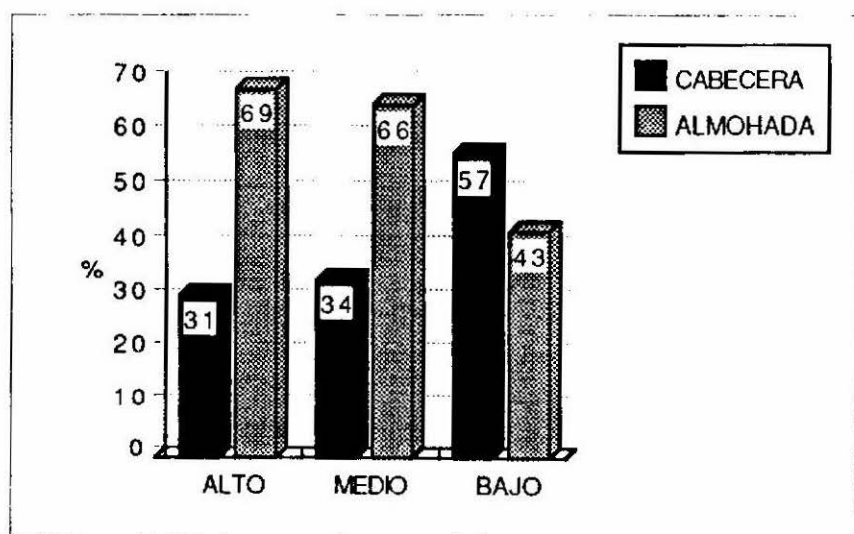
El léxico del habla de Temuco está claramente en movimiento. Algunas palabras no ocurren porque son más propias de otras partes de Chile (mercería), otras son de otra época (botica, correa), otras se evitan en situaciones formales o semi-formales (ganarse), y otras corresponden a objetos de museo (pillhua).

Designar una sala cinematográfica como 'teatro' parece estar definitivamente en retirada. La permanencia más larga en el sistema escolar contribuye a erradicar 'cartera' en favor de 'bolsillo'.

La variable 'sexo' merece mayor estudio futuro.

Las personas que designan una sala de cine como 'cine', y dicen 'bolsillo' y 'almohada', probablemente sean de nivel socioeconómico medio o alto.

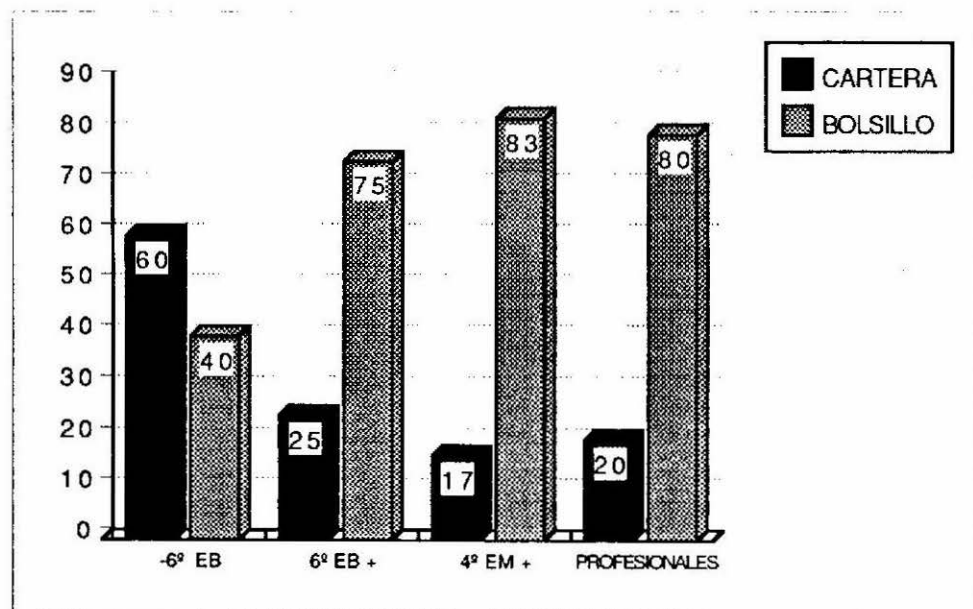
ANEXO 1
ANALISIS LEXICO: ALMOHADA/CABECERA
Estratos Sociales



ANEXO 2

ANALISIS LEXICO: BOLSILLO/CARTERA

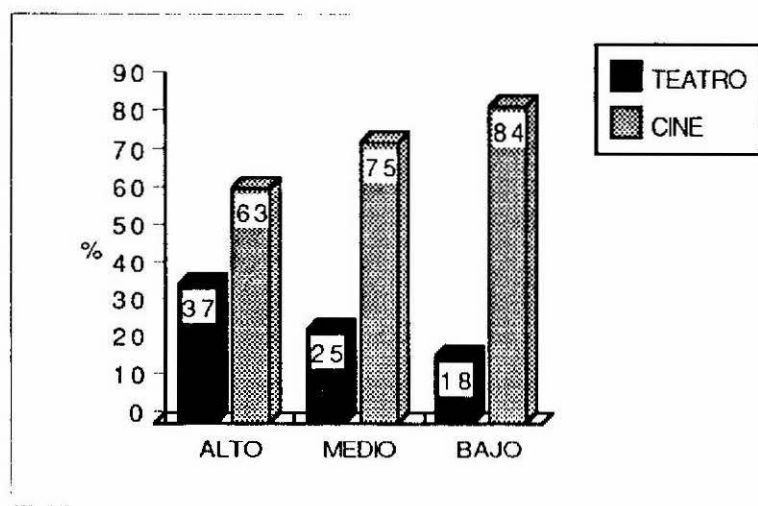
Niveles de Escolaridad



ANEXO 3

ANALISIS LEXICO: TEATRO/CINE

Estratos Sociales



8. BIBLIOGRAFIA

- Labov, William, 1972: *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, William, 1982: *The social stratification of /r/ in New York City Department Stores*. Washington, Center for Applied Linguistics.
- Lara Rocha, Ma. Raquel, 1993: *Diferenciación Social Intraurbana y Delincuencia Infanto-Juvenil* Tesis de Grado, Temuco, UFRO.
- Lasch Miguel y Navarrete Jorge, 1989: *Importancia sociolingüística de la expresión 'por nada'*. 8º Seminario SoChil, Santiago.
- Lopez Morales, Humberto, 1979: *Dialectología y Sociolingüística*. Madrid, Hispanova.
- Lopez Morales, Humberto, 1989: *Sociolingüística*. Madrid, Gredos.
- McMahon, April, 1994: *Understanding Language Change*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Pavez, Ma. Mercedes et al. 1989 "Aplicación del Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI)...." en *R L A* vol. 29.
- Sankoff, Gillian., 1980: "A Quantitative Paradigm for the Study of Communicative Competence", in *The Social Life of Language*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Weinreich, Uriel, 1976: "Unilingüismo y Bilingüismo" en: Martinet A., ed. *El Lenguaje y los Grupos Humanos*. Bs. Aires, Nueva Visión.

FILOSOFIA Y CIENCIAS, EN EL OFICIO DE ENSEÑAR A APRENDER *

Anna María Olcese Batalla

Departamento de Ciencias Sociales

*"LAS IDEAS SE TIENEN; EN LAS CREENCIAS SE ESTÁ "PENSAR EN LAS
COSAS" Y "CONTAR CON ELLAS" José Ortega y Gasset*

PRESENTACION

Este artículo tiene como punto de partida, mostrar que Filosofía y Ciencia son actividades ideatorias, que permiten a los futuros profesores liberarlos de la tendencia de contar con creencias, las que impiden cuestionarse y de ese modo se tiende a visiones absolutistas y dogmáticas. Esta actitud es contraria a la actitud que debiera tener quien ejerce el difícil oficio de enseñar a aprender. Sólo si el docente ejerce en sí mismo una autonomía y libertad de pensamiento frente a lo establecido, logra creatividad imaginativa, respeto y mesura frente a otras ideas.

Por otra parte, se muestra como Filosofía y Ciencia tienen en esencia, conciencia de los límites del saber que se desprende de ellos. Si el docente adquiere esta misma conciencia, estará abierto a otras formas de interpretación simbólica, como por ejemplo el arte. A partir de ésto, podrá incentivar, una admiración y pasión compartida con sus alumnos, por relacionar, integrar la experiencia, a partir de los conocimientos surgidos de diversas creaciones culturales, las que les facilitaron el aún más difícil oficio de aprender a vivir, ideando un mundo mejor.

Se propone por último, ver que la docencia en la acción, es en definitiva y en esencia una oportunidad creciente de diálogo y comunicación entre docentes y alumnos, frente al hombre y sus creaciones culturales, sabiendo que, aunque hay mucho avanzado, queda aún mucho por realizar. De ahí que, el aprender para enseñar a aprender, es algo permanente a que permite al hombre integrarse activa y libremente a participar en la construcción de sí mismo y de un mundo que compartimos, y que debemos idear cada vez en mejor forma.

* Ponencia presentada en Encuentro Nacional de Currículum Educativo y Metodología especiales de la Enseñanza, Enero 1994, Universidad de La Frontera.

II DISCUSION

Si tomamos el concepto de ideas, en el sentido de Ortega, para designar todo aquello que en nuestra vida aparece como resultado de nuestra preocupación intelectual, y que por lo mismo sólo existen mientras son pesadas, y que requieren por lo tanto ser formuladas; observamos con asombro que el hombre en su vida cotidiana e incluso intelectual, se mueve o funciona con creencias e incluso ideas científicas, que al no ser revisadas operan como creencias.

Estrictamente hablando, se podría entender por ideas, aquellas ocurrencias que operan como pensamientos, los que surgen en relación a cosas, que no son las cosas mismas, siendo sólo interpretaciones de diferentes índoles y que obedecen a cuestionamientos sobre las cosas y sus relaciones. De estas ocurrencias-ideas que han sido formuladas, dos merecen en este caso nuestra atención: Las filosóficas y las científicas.

1. Las ideas filosóficas y su relación con la práctica pedagógica.

Las ideas filosóficas deben ser sostenidas desde lo imaginario, son meras teorías que tienen como propósito fundamental la autognosis, con el fin de lograr el conocimiento que se relaciona con las cosas que permita una visión integradora o cosmovisión, la que abarque todas las posibles relaciones del hombre con el mundo. Las ideas filosóficas han surgido siempre del asombro y de la duda, y por lo tanto de un alejamiento de las creencias; tienen además el carácter de lo originario y original (Jaspers) en el sentido que surgen de esa autognosis que enfrenta al hombre con sus interrogantes esenciales, donde las creencias se tambalean. Es por ésto, que la Filosofía no aparece nunca como progresiva, es más bien hermenéutica, y en esencia se confunde con las historia del pensamiento humano, en un afán de ahondar y combinar nuevas ideas que incorporen, lo que otras han dejado de lado, en su interpretación de la relación Hombre-Mundo.

Ya desde Platón y Aristóteles, se consideraba el origen de la Filosofía, en el asombro, la admiración y la duda, es decir, surge ésta de la posibilidad de pensar y repensar lo pensado. Más aún, posteriormente la duda opera como método a partir de Descartes, pues sólo el que duda de una idea-creencia, tiene la posibilidad de tener una ocurrencia que, al ser pensada y repensada, se va formulando o expresando en ideas.

Ahora bien, cuando los productos de la Filosofía, que son ideas sobre las cosas y no las cosas mismas, son tomadas como lo real o con lo cual contamos, se han transformado en creencias; es decir, actuamos conforme a ellas, sin pensar más en ellas. Estas ideas-creencias operan como ideologías, se estancan y se hacen dogma de fe, por ello mismo dejan de ser filosóficas, pues niegan el sentido más profundo de la misma, el cual es: un ir de camino (Jaspers), amor a la sabiduría y no posesión de la verdad (Sócrates). Por otra parte, el hombre cuenta con la razón, cree de tal modo en ella, que sólo muy tardíamente, la misma Filosofía, comenzó a cuestionarse acerca del conocimiento (Gnoseología, Epistemología, Lógica). Sin embargo, y a pesar del cuestionamiento que se realice, se opera a partir de la misma razón, ya sea para afirmar que la razón es lo único que hace posible descubrir la realidad de lo que las cosas son (racionalismo); o como creen algunos que afirman que las razones son por esencia conocimiento relativo (positivismo). Una y otra posición, son cuestionamientos acerca de los límites y posibilidad del conocimiento (Epistemología).

Considerando lo expuesto sobre lo que es la Filosofía y sobre lo que no debe ser, podemos intentar relacionarla con la Educación como praxis y a la Pedagogía como teoría o ciencia de la educación.

En relación a la práctica educacional, es necesario rescatar tanto para el educador como para el educando, algunas de las actitudes filosóficas, que le permitieron desligarse de actitudes contrarias en esencia al oficio de aprender. El asombro, la duda, la disciplina, la rigurosidad en la aplicación de métodos, la intuición, la capacidad de imaginación, la consciencia de los límites del conocimiento, etc., los ayudarán en el ejercicio del diálogo y la comunicación; en un clima de respeto mutuo y de colaboración, en el que maestro y discípulo se comprometen libre y responsablemente, a encontrar las ideas-creencias que surgen de todo ámbito de la cultura, con flexibilidad y apertura a nuevas ideas, sin incorporarlas en forma ciega o dogmáticas; sólo de este modo no se separarán teoría y práctica y el educador será en todo momento, también un pedagogo, y no un formador o transmisor de conocimientos, lo cual es contrario al oficio de enseñar a aprender.

2. Sentido de la ciencia en el hacer pedagógico.

Según Léonidas Hegenberg: "La ciencia es un mito de nues-

tro tiempo, primer dato con que nos enfrentamos a medida que observamos con ojos mas atentos el mundo que nos rodea" ¹

Es necesario explicar que, considera mito en el sentido que contamos con las explicaciones de la ciencia, del mismo modo como se contaba en la antigüedad con las explicaciones míticas, es decir, sin poner en duda los resultados y fundamentos de la misma. Para el hombre común, la ciencia opera como el transfondo más creíble, es decir, opera como creencia.

Para que los alumnos adquieran, si es que no la tienen en forma espontánea, una actitud científica se debería desmitificar esa fe ciega en los resultados y explicaciones de la ciencia, mostrando que la labor científica se ha desarrollado y progresado, gracias a que el conocimiento que resulta de la misma, puede ser revisado críticamente, con el fin de formular nuevas hipótesis, explicaciones, predicciones etc., sobre los hechos y fenómenos. Se tendría que desbaratar la idea, comúnmente aceptada, que todo argumento de la ciencia (en abstracto) se transforma en argumento de autoridad. Para ésto, es necesario hacer comprender a los alumnos que la verdad de la ciencia no es de certeza absoluta; es por el contrario una certeza fundada en la validación de sus hipótesis, y que el concepto de validez lleva consigo el de refutabilidad y progreso.

3.- Integración de la cultura en las prácticas pedagógicas.

Tenemos por lo tanto, que ni Filosofía ni Ciencia otorgan certeza absoluta, ninguna satisface sólo y plenamente, las interrogantes que el hombre se plantea en su relación con los hombres y con las cosas. Ambas reconocen sus límites, al no poder dar una imagen abarcadora y clara de todo lo existente. Saben, que las ideas que proponen acerca de los objetos, no llegan al ser mismo, y que en el trato o relación con la realidad, se elaboran otras ideas que responden a otras inquietudes, como por ejemplo: el arte, la religión, la política, la economía, el derecho. La diversidad y amplitud de las creaciones culturales nos dan cuenta de ésto. Consecuentemente, se tendría que ver el modo en que la Filosofía y Ciencia pueden intervenir en el quehacer educativo, integrando activa y dinámicamente al hombre con la cultura. El diálogo entre alumnos y docentes será desde variadas perspectivas, profundizando en la riqueza y dinámica cultural, para de ese modo, relacionarla y ponerla al servicio de quien la genera: el hombre. La

¹ Hegenberg Léonidas: "Introducción a la Filosofía de la Ciencia, Edit. Herder Barcelona 1979, pp.22.

cultura no es una capacidad de amontonar conocimientos, aparece más bien como una cualidad del ser. Entendida de ese modo, el docente debe evitar uno de los principales defectos de la educación, el pretender enseñar todo, con el resultado de no saber casi nada de nada. La memoria que se atiborra de cifras, datos, fechas, teorías, etc., produce en el pensamiento humano un efecto indeseado, de desintegración, atomización, parcialización, todo ésto, contrario a la capacidad relacional, reflexiva, que permite la integración de experiencias, en forma cada vez más abarcadora, y la posibilidad crítica y seleccionadora, necesarias para la creatividad y para una sana orientación en el mundo de la cultura.

Si deseamos lograr que el alumno se integre con la cultura, se le otorgarán un conjunto de elásticos sistemas que podrán, desde sí mismo y a partir de su capacidad intuitiva, del dominio reflexivo y de la capacidad valorativa, aplicarlos en su vida y en relación a sus especiales circunstancias.

4.- Incidencias axiológicas y antropológicas en prácticas educativas.

En relación a lo expuesto, se hace necesario aclarar cómo entendemos la Educación. La definiremos, como: La práctica de los medios aptos para desarrollar las posibilidades humanas. Entendemos por posibilidades humanas todo lo concerniente al hombre en relación a los valores. Los prototipos humanos, derivados de antropologías filosóficas, nos muestran una fundamentación y orientación de los valores que se consideran sustantivos y necesarios para desarrollar las posibilidades humanas. Ninguna visión antropológica, que surja de la reflexión filosófica, ha podido obviar la dimensión axiológica. Una educación que no sea meramente socializadora y de acuerdo sólo con las ideas imperantes o con las políticas de turno, procurará reflexionar sobre las diferentes visiones antropológicas y valóricas que pueden sustentar una orientación del Hombre en el Mundo, dejando un margen a la opción y libertad de los educando. Sin embargo, no significa que el educador no sustente, abierta y libremente su preferencia u opción, más aún, esto es deseable para mostrar que el actuar no sólo obedece a una opción meramente racional, sino también estimativa y de libre adhesión, lo cual no significa que se invaliden otras opciones, pues ninguna de ellas puede demostrarse o comprobarse debido a que es una reflexión de otra índole: metafísica.

Por otra parte, al referirnos a los medios aptos, lo, hacemos en relación y en referencia a las ciencias y tecnologías que inter-

vienen en la educación; las que otorgan fundamentos teórico-prácticos para la acción educativa.

La pedagogía se constituye en base a saberes, ideas, reflexiones interpretadoras de la acción educativa. En este sentido, opera sobre algo en construcción, después y en relación a la acción y a la práctica educacional. La pedagogía no abarca toda la complejidad y variabilidad de la Educación. Con ésto queremos indicar, que una pedagogía vuelta de espaldas a la realidad educacional, es fantasía e idealismo, desvinculada con su objeto de estudio. Del mismo modo, una práctica desprovista de reflexiones y saberes educacionales (pedagogía), se transforma en un quehacer mecánico, instructivo, adoctrinante y carente de significación.

En el oficio de enseñar a aprender, no entendemos el aprendizaje en un sentido behaviorista, donde la educación se sustenta en técnicas orientadas a determinadas respuestas y por ende manipuladoras. Vemos este oficio como algo complejo como un esfuerzo de comunicación, en que maestro y discípulo se enriquecen en diferente forma, a partir de los conocimientos que son puestos en relación al ser humano, donde la capacidad cognitiva y crítica operará para que sean utilizados y aplicados en la vida. De este modo, la educación que surge del aprendizaje no sólo será un saber sino, un saber para saber actuar.

La educación como se ha considerado y propuesto, muestra dos dimensiones claramente vinculadas: Ciencia y Filosofía. Se insiste en ésto, pues, la educación como práctica, como oficio, como profesión y como una acción social, requiere saberes que la nutran, vitalicen y sustenten. Así logrará mantenerse unida y vinculada a su peculiar objeto: el hombre en relación a la sociedad y a la cultura.

5.- Filosofía y Ciencia en la praxis educativa

Una interrogante siempre problemática es: ¿La educación implica un saber pedagógico como un saber distinto, o por el contrario, la pedagogía se confunde con otros saberes constitutivos de los cuales se nutre?

En la actualidad es usual hablar de Ciencias de la Educación, este plural de algún modo aclara el problema. No habría una ciencia de la Educación y por lo tanto, la Pedagogía (Teoría) se realiza a partir de variados conocimientos científicos que le otorgan posibilidades paradigmáticas y de aplicación en el ámbito

de la Educación (praxis). Por otra parte, la pedagogía no sólo aplica conocimientos que surgen de la Ciencia, persigue una finalidad, una dimensión que responde al para qué educar. Las ciencias otorgan teorías que justifican el empleo de técnicas en búsqueda de eficacia y eficiencia en el aprendizaje, u otros que facilitan conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas. Estas ciencias lo hacen conforme o supeditadas a lo que se considera necesario, importante o mejor, a fines y dimensiones valóricas a las cuales se tiende. Esto último, implica una antropología filosófica o visión de hombre subyacente, y una dimensión del valor de lo humano.

En este punto es cuando vemos que en la Educación interviene el optar, el elegir, la libertad y la voluntad de decisión en la opción de fines y valores, sustentados en visiones antropológicas y metafísicas.

En todo proceso educativo, se educa siempre para algo. En este para qué se busca realizar aquello que es considerado como lo que perfecciona al ser humano y lo deseable de lograr en el proceso. Una actitud cientificista en materia educacional es insostenible. Muchas de estas posiciones, aparentemente neutras y asépticas, que sólo pretenden objetividad, utilizan un sofisma basándose en la autoridad científica, y esconden un deseo de poder, y un autoritarismo en materia educacional, anulando opciones que, a juicio de ellos, no son científicas. O por el contrario, estas posiciones aparentemente neutrales y antiprejuiciosas, esconden un temor al compromiso y al ejercicio de la libertad de pensamiento y de elección, facilitando el oportunismo y la indiferencia. Tal neutralidad es presa fácil de sistemas educacionales impositivos donde la acción educativa se hace indiferentemente, transformándose en aliada y reproductora de sistemas.

El cienticismo, con su pretensión de valor absoluto, deja de lado interpretaciones teológicas y filosóficas por considerarlas superadas. Pretende, que la finalidad humana y la dicha del hombre serán logradas sólo en base a las ciencias y a las tecnología y sustenta en forma inconciente, una especial antropología y metafísica subyacente, que no se explica. En este sentido, es precientífica, es una forma de concebir al Hombre y al Mundo, descansa en una postura monista y reduccionista que, en última instancia, es metafísica.

La verdadera actitud científica, como expresáramos, sabe de sus límites, y que la verdad se alcanza progresivamente. En esta

búsqueda, hay errores y aciertos, y descubre, que la realidad muestra dimensiones que no pueden ser analizadas, descompuestas y verificadas. Reconoce algo distinto a lo meramente físico: La vida, la creatividad humana, el libre albedrío, la libertad de pensamiento, el amor, los que no pueden ser conocidos y verificados científicamente.

La inconsistencia del ser humano, el hecho que sobrepasa los mecanismos condicionantes neurofisiológicos y psicosociales, nos señalan que el hombre no puede ser tratado como algo simple. Muestra otra dimensión que no es verificada, pero si es vivida en comunicación, en la dimensión de la subjetividad de un alter-ego, y de un universo personal.

Una educación que capta esto, no pretende saber más de lo que puede saber, y se incentiva en participar creativa y dinámicamente, en ese mundo que los seres humanos estamos construyendo. Lo hace a partir del convencimiento que la dimensión humana no está determinada totalmente, pero que tampoco es totalmente libre, rescata siempre la humildad del no saber de todo y el orgullo de saber que puede conocer cada vez más y mejor, para construir la utopía de una historia y un mundo más armónico y pleno para los seres humanos.

BIBLIOGRAFIA

Ortega y Gasset, José. Ideas y Creencias. Revista de Docente S.A. Madrid, 1965.

Jaspers, Karl. La Filosofía. Breviarios F.C.E. México- Bs. Aires, 1965.

Hegenberg, Léonidas. Introducción a la Filosofía de la Ciencia. Edit. Herder, 1979.

LIBERTAD Y ETICA

Eva Rodas Bayot

Departamento de Trabajo Social

El término libertad tiene dos acepciones. En primer lugar significa un estado, "ser libre" opuesto a "ser esclavo" o "estar prisionero" manifiesta, por lo tanto, la ausencia de atadura o servidumbre, e implica, muchas veces, la desvinculación de un pasado. Se es libre por cesación o alejamiento de una circunstancia pasada que impedía la libertad. A este primer sentido de libertad se le llama "liberación".

En segundo lugar, la libertad significa la posibilidad de decidir la propia acción; se ejercita en el presente mirando hacia el futuro y pertenece al mundo de la relación, determinando el modo de acercarse a personas o cosas; esto es "libertad"

La liberación constituye al hombre como persona, en estado de persona; la libertad es el ejercicio de la actividad personal. La primera es requisito y salud; la segunda es vida y acción. Comunemente se habla de libertad sólo en el primer sentido; así es como la entienden los llamados movimientos liberadores. Su impulso tiene una razón muy válida: la liberación es requisito indispensable para ser hombre y no animal o cosa; pero no hay que detenerse en ella: la liberación es sólo un preliminar para la libertad.

La libertad, como se ha dicho, decide en cada caso la relación que el individuo establece con personas o cosas. Su esencia ha constituido siempre problema. Generalmente, se describe como una opción en un cruce de caminos, pero hay que preguntarse si los dos términos de esta opción el (bien y el mal) son dos caminos de libertad. Parece que no. Para conservarse libre hay que elegir lo bueno.

El problema de la libertad del hombre, y su búsqueda, es posiblemente lo más radical y central del mundo contemporáneo. Tal vez siempre fue así, ya que la libertad es precisamente lo que distingue e identifica al hombre por encima de todas las otras criaturas: es su única verdadera posesión que no le puede ser quitada. Lo que sucede hoy en día, es que se ha agudizado la conciencia

del potencial y posibilidades de la libertad, así como de sus límites, amenazas y violaciones.

De ahí, el poder de convocación de todas las formas de liberación humana y de todas las reivindicaciones de las libertades del hombre: las libertades públicas, la liberación de los pobres y oprimidos, de la mujer, de las minorías étnicas; la libertad de conciencia y religión y, también la libertad de escoger; de cumplir los deseos, de realizarse y de ser dueño del propio destino.

Nunca se ha hablado tanto de libertad y de liberación, seguramente porque hablamos y predicamos más de aquello que tenemos menos o no tenemos en absoluto. Porque el ser humano no ha resuelto nunca (y menos ahora) el problema de la búsqueda de la libertad. Ni siquiera sabe, a ciencia cierta, lo que es la verdadera libertad y la liberación del hombre.

El no saber lo que es la verdadera libertad no sustrae al hombre moderno de su búsqueda, ya que éste cree saber en qué consiste y en dónde se encuentra lo que va a liberar y a darle la plenitud y felicidad que conlleva la auténtica libertad. Ahora y siempre, la libertad de los hombres está condicionada y, a menudo, alienada por la pasión de imitar. La imitación es la cara sutil de la alienación. Desde el o la adolescente que imita a los ídolos del espectáculo, hasta los países que imitan modelos de progreso inconvenientes para ellos. Por imitación, se adoptan estilos ajenos, se acepta la permisividad moral, la adicción a los vicios, se practica la violencia. Por imitación, se crean movimientos de reivindicación importados e innecesarios.

Dos caminos se cruzan ante el hombre: uno, el egoísmo, lleva a vivir para sí; el otro, la hermandad y la dedicación, a vivir para los demás. Cada opción egoísta mengua las posibilidades de altruismo. Para usar rectamente la libertad hay que enfrentarse con el otro como persona, respetando su calidad humana; la hermandad pide igualdad y que los pies se apoyen en la misma tierra.

En la actualidad, nos encontramos con un hombre moderno poscristiano, para quien toda verdad es relativa. Para él, la idea de verdades o principios absolutos son amenazas contra la libertad personal. Esa libertad es lo único absoluto. Los valores objetivos universales, la filosofía y la religión dejan de tener significado. Sólo las ciencias positivas (tecnología para la producción en vista del consumo), las ciencias de la historia (de cualquier origen) y las ciencias de la mente, son capaces de conducir a la libertad, puesto

que se piensa, que la aplicación de lo radical y científico, lleva a suprimir las necesidades del hombre, y se considera que, en la supresión de toda necesidad limitante, está la libertad.

Esta actitud es uno de los vestigios de la modernidad racionalista, aún en vigencia: toda forma de limitación a la libre expansión de la naturaleza humana, es mala. Con ello se crea una nueva ética (la ética de la libertad entendida en este sentido) y se rompe con la tradición de la ética judeo cristiana.

Esta ética de la libertad que, en forma extrema, considera legítimo y bueno todo lo que es posible elegir y realizar, considera una opresión todo límite, que la tradición moral pone a esas realizaciones. No todo lo que es científica o racionalmente posible hacer, es moral hacerlo.

La ética, como sabemos, es el estudio de la bondad o malicia de la conducta humana. Los principios éticos generales adquiridos por medio de esta ciencia pueden aplicarse a las áreas particulares de la actividad humana. Todo hombre, todo científico, tiene el deber y el derecho de deliberar interdisciplinariamente para encontrar las normas que rijan su conducta y el ejercicio de su profesión.

En un primer tiempo, la ética, se ocupó de regular las relaciones entre los individuos; ejemplo de ello es el decálogo de Moisés. En posteriores avances se preocupó, de tratar las relaciones entre los individuos y la sociedad. Hoy, recordando a Ortega y Gasset, la ética se preocupa de la conciencia del hombre y sobre sus decisiones, sugiere que la ética debe ocuparse de la vida misma y de responsabilizar al hombre frente a "su vida y sus circunstancias".

Esta preocupación, expresada por Ortega y Gasset, ha sido un hecho manifiesto por Testar,¹ al decidir abandonar su actividad convencido de que "la ciencia sin conciencia no conduce sino a la ruina del hombre".

El crecimiento económico y científico, en países como el nuestro, crea situaciones insólitas en las cuales personas ubicadas en distintas ocupaciones deben tomar decisiones que tienen que ver con la moralidad, en diferentes situaciones de acción. ¿Qué es la moralidad?, ¿qué es moralmente bueno o malo?, ¿son sólo

¹ Testar, Jacques, que es el "padre de la primera niña-probeta (Amande nacida en 1982). Investigador en el campo de la biogenética. Citado por Gonzalo Higuera en su artículo: ¿Prudencia o miedo? publicado en la revista Razón y Fe, marzo 1987, p. 315.

palabras?. Las palabras son símbolos que sustituyen a la realidad; pero algunos términos como bien, maldad, bondad, belleza, verdad, justicia, entre otros, son vocablos que expresan realidades que nos conducen a serias dificultades cuando queremos describirlas con claridad. Estas palabras, que expresan realidades tan ambiguas a veces, han sido preocupación, a través de la historia, de los filósofos, quienes tratan de determinar la realidad que encierran dichas palabras.

Ahora bien, todas las teorías éticas desarrolladas a través de los siglos, se distinguen entre sí por el criterio de moralidad que profesan y estos criterios, siempre se refieren a una teoría sobre la naturaleza del hombre. Sin embargo, poseen un elemento común y, es la tesis de que el hombre nace incompleto pero con potencialidades específicas que lo capacitan para acercarse a su naturaleza, a su realización y plenitud, pudiendo llegar a ser persona buena. Es así, como el bien moral para el individuo consiste en acciones que lo acerquen al ideal de naturaleza humana. El hombre está obligado por su misma naturaleza a desarrollar en él lo genuinamente humano y a evitar acciones deshumanizantes.

El ser humano dispone de muchas potencialidades que son características exclusivas de él. La ética tiene la tarea de estudiar y clasificar estas características para determinar qué es lo genuinamente humano y, por lo tanto, lo moralmente bueno.

Para Platón (429-347 a.C.), existe un mundo de "formas ideales que son los arquetipos perfectos de todas las cosas. Así, todo sobre la tierra participa de las formas ideales por una semejanza más o menos cercana. Existe, además, un arquetipo o forma ideal de hombre. El entendimiento relaciona, de alguna manera, al hombre con esta forma ideal e indica cómo él debe acercarse a su naturaleza perfecta. La vida moralmente buena consiste en desarrollar la naturaleza humana de tal manera que se asemeje en lo posible a esta forma ideal de hombre.

Por otro lado, Aristóteles (384- 322 a.C.), rechazó la teoría platónica de un mundo real, existente, de formas ideales. Según él, no existen separadamente ideas o esencias universales de las cosas, sino que ellas se realizan en cada ser concreto que existe. "La esencia de un ser es un principio real que hace a un ser lo que es". Esta esencia o naturaleza de un ser es la causa y la fuente de sus actividades. Todos los seres, entonces, pueden ser clasificados de acuerdo con su esencia o naturaleza específica: se reconoce a los seres por su naturaleza propia. No se puede ver o tocar la natura-

leza de los seres, pero se puede deducir su existencia en sus actividades. Se puede percibir el crecimiento y las actividades específicas de diferentes clases de seres y se puede afirmar que existe una energía, una causa que explique tales operaciones. Los efectos tienen que tener una causa. De un piñon siempre sale una araucaria, y un peral da peras y no uvas. Aristóteles llamó a la fuente de las actividades específicas de los seres, la "forma sustancial".

Aristóteles, entonces, sostuvo que los seres humanos tienen una naturaleza específica como todos los demás seres. La gran diferencia entre el hombre y los otros seres consiste en que los seres humanos tienen **inteligencia y libertad** mientras que los demás seres son dirigidos por fuerzas ciegas y por los instintos. El hombre es libre en muchas de sus actividades y puede obrar con libertad de acuerdo con su naturaleza racional o en contra de ella; puede obrar de una manera humana o inhumana. "El acto moralmente bueno (señala la teoría aristotélica) es aquel que libremente crea lo propio del hombre en nosotros y nos acerca a nuestra auto-realización". Los actos que están en conformidad con nuestra naturaleza son actos moralmente buenos.

En la aplicación concreta de dicha teoría, una gran parte dependerá de la comprensión que se tenga del hombre. Se pudiera afirmar que la naturaleza humana es compleja, que resulta difícil conocerla lo suficiente para usarla como guía práctica en la determinación de la moralidad de las acciones. Sí se puede admitir que el hombre es un ser complejo. Pero, también se puede afirmar, con tranquilidad, que se conoce bastante la naturaleza humana para tomarla con un criterio práctico; los principales impulsos existenciales y sus metas son el objeto de la inmediata experiencia humana. Nada es más cercano al hombre que su propia naturaleza.

Es así, que sin mucha reflexión filosófica se puede afirmar, que el hombre conoce sus necesidades y las exigencias para vivir con decencia. El hombre experimenta que sus necesidades individuales, tanto materiales como espirituales, son mayores que su poder individual para satisfacerlas. Esta experiencia lo lleva a la aceptación de la necesidad moral de cooperación social, al reconocimiento de la exigencia de la confianza mutuas y a la aceptación de la autoridad legítima. Así, el hombre entiende que tiene que respetar la vida de sus semejantes, ser fiel, guardar sus promesas y los acuerdos, respetar la propiedad justa de los otros.

La historia del hombre ha demostrado un constante acuerdo acerca de los principios básicos de la moralidad y de las exigencias de la justicia. Parece que los hombres han tenido siempre una intuición natural de las principales características de la naturaleza humana y de lo que significa de verdad ser humano y llevar una vida moralmente buena. Los seres no humanos, no libres, obran de acuerdo con su naturaleza y, por ello, el problema de la responsabilidad y de la moralidad y de la libertad, no se les aplica. El hombre, siendo libre, puede obrar en conformidad con su naturaleza o irse contra ella; puede proceder como un ser social o bien obrar en forma antisocial.

Indudablemente, tomar decisiones morales relacionadas con los complicados y recientes avances científicos y la sobrevaloración del "tener" por sobre el "ser", no es una tarea fácil. La perfecta claridad sólo puede conquistarse después de una larga y madura reflexión, basada en el estudio e investigación.

¿Por qué se juzgan ciertas acciones buenas o malas?. ¿Es que cada persona ha sido educada correctamente en su infancia en cuanto a la moralidad de ciertas acciones? ¿Cómo puede el hombre, cumplir con la tarea de comparar los actos que va a realizar con el criterio de moralidad, a fin de llegar a formar un juicio moral?.

Un acto humano es una entidad compleja. Se puede distinguir en él: el objeto, el motivo, las circunstancias, y las consecuencias previstas o imprevistas. Las obras que tratan de los principios fundamentales de la ética exponen la forma de comparar estos elementos del acto con la norma de la moralidad. "El fin no justifica los medios" es un principio citado en referencia con este precedimiento. Significa que un buen motivo no cambia la malicia fundamental de un acto. No se permite matar a un inocente ni secuestrar un avión para llamar la atención mundial sobre la violación de los derechos humanos. Una buena intención no justifica la realización de un acto que por su propio objeto es moralmente malo.

La libertad del hombre de escoger lo que más le gusta o le interesa, o lo que le parece conveniente; o la libertad para escoger el "éxito" por sobre todo, no constituye la verdadera libertad. La liberación del hombre, en términos de hacerse capaz de escoger entre más y más alternativas, minimiza la auténtica libertad hasta trivializarla. Escoger información, entretenimientos, lugares donde viajar, variedad de cosas y de marcas de cosas, diversidad de vicios

o de compañía sexual, de hacer lo que le venga en ganas sin importar a quien destruir o dañar, etc., es una triste caricatura de la libertad. Ese modo de entenderla va unido a la idea del éxito, pues pareciera que el uso de la libertad tiene como meta el éxito sin , muchas veces, consideraciones éticas. Generando así, un verdadero culto al éxito, hasta el punto de convertirlo en el sustituto de la libertad.

Cuando se busca la libertad, en la perspectiva del escoger para triunfar y tener éxito, es bueno hacerse a sí mismo ciertas preguntas. Preguntas pragmáticas, como es pragmática su búsqueda de libertad. ¿Cuánto tiempo me suele durar la felicidad dada por las cosas que elijo? ¿Percibo que el deseo de escoger y de adquirir y de experimentar no se satisface nunca? ¿No es, el éxito buscado, algo muy subjetivo y relativo, algo sumamente cambiante, que parece eludirnos siempre? ¿He conocido a alguien exitoso que haya sido realmente feliz, a causa de sus éxitos?. Por último, a qué llamo éxito?.

BIBLIOGRAFIA

Berman, Morris; 1992. "Cuerpo y Espíritu. La historia oculta de occidente" Editorial Cuatro Vientos Stgo.Chile.

De Mello, Anthony; 1988. " Autoliberación Interior" Editorial Lumen Argentina.

Fromm Erich; 1984. "La Revolución de la Esperanza. Hacia una tecnología humanizada". Ed.Fondo de Cultura Económica. Madrid, España.

Guardiner. R. 1979 "Una ética para nuestro tiempo". Ediciones Cristiandad, Madrid, España.

Stanislav, Grof. 1993. "Sabiduría antigua y Ciencia Moderna" Editorial Cuatro vientos. Santiago, Chile.

Varga, Andrew; 1978. "On being human: principles of ethics". Paulist Press, New York, USA.

EDUCACION INTERCULTURAL BILINGUE: UNA EXIGENCIA DE LA MODERNIZACION Y MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCACIONAL.*

Guillermo Williamson Castro

Departamento de Educación

INTRODUCCION

El país está en cambio profundo; la sociedad se moderniza y transforma culturalmente; los trabajadores en general, campesinos, pobladores, jóvenes, empleados públicos, indígenas, hacen esfuerzos por encontrar modos de organización adecuados a estos tiempos de cambio epocal como han definido algunos e integrarse activamente, beneficiándose, de los procesos de modernización en marcha. La educación chilena está haciendo inversiones extras cercanas a los 500 millones de dólares (Programas MECE) para, en una década, mejorar sustancialmente sus niveles de calidad y equidad.

Los movimientos sociales deben aprender de la historia, de su historia. La sociedad y el estado deben aprender de los movimientos sociales en su construcción de autonomía como sujetos sociales productores de la historia y de la cultura. La educación es tanto un fenómeno escolar, como un modo de reflexión crítica sobre el hacer, de transmisión cultural al interior de las comunidades de vida y acción. Es un proceso social, base del desarrollo y condición de la inserción personal, activa y crítica, a los cambios, que debe ser considerada en el contexto más amplio de los procesos que vive el país y sus ciudadanos construyendo autonomía. Aquí los pueblos indígenas tienen una larga experiencia histórica.

A esa reflexión quiere contribuir este artículo. Su tema eje es la modernización del estado y de la educación y los pueblos indígenas. Es hablar de modernización y democracia, participación social y diversidad cultural. De educación en su más pleno sentido social. Temas de hoy y sobre todo de mañana. Esta breve expo-

* Este artículo recoge ideas planteadas por el autor en su ponencia en el Seminario "Modernización del Estado y Pueblos Indígenas", organizado por FUNDEI y CONACIN, con auspicio de CONADI. Santiago, Agosto, 1995. Representa sus ideas personales y no necesariamente, de las instituciones a la que está vinculado.

sición de ideas la dividiré en dos comentarios, aventurándome a campos que superan lo estrictamente educacional y mi área de especialidad. Es un riesgo. Primero me referiré al proceso de modernización como contexto de la educación intercultural bilingüe; en segundo lugar, algunas reflexiones sobre la educación intercultural bilingüe, en ese contexto.

I. REFLEXIONES SOBRE EL TEMA MODERNIZACION COMO CONTEXTO Y COMO OBJETIVO DE LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE.

1. Sobre la modernidad y la modernización.

Me parece necesario, en primer lugar, señalar lo que no entiendo por modernización, en términos generales y en relación a aspectos del tema que nos preocupa:

1.1. Asumiendo ideas de M. A. Garretón (1993) señalamos que no consideramos como modernización algunos discursos comunes: la asociación necesaria del concepto al neo liberalismo y a la racionalidad occidental; la asimilación a post modernidad (norte europea y norte americana) sin tener en consideración la realidad latino americana; y criticamos los integrismos de cualquier orden que la niegan. Es posible pensar una educación que recoja el legado cultural del continente. Que asuma las subjetividades colectivas. Las expresiones de significados integrados a los modos cotidianos de existencia. Las utopías de integración sin disolución. Que recoja e incorpore las alegrías, dolores, intereses, sentimientos, trabajo de los niños y jóvenes latinoamericanos.

1.2. Es falsa la dicotomía modernización vs. tradición.

La modernidad de una sociedad siempre está en referencia a un pasado; sin embargo esto no significa negar todo ese pasado. Hay instancias que se mantienen, evolucionando, en la historia de la humanidad y que serán constituyente del futuro, por lo menos del de los próximos siglos. Muchas de ellas tienen que ver con el gran esfuerzo civilizatorio de construir la solidaridad humana y el sentido de comunidad. Por ejemplo: la familia, como núcleo de desarrollo de la afectividad y socialización. Otro ejemplo, que dice respecto de las luchas sociales y populares: las formas de ayuda mutua y cooperación económica. La fuerza de la palabra dada y de las lenguas deben ser reconocidas en las prácticas sociales cotidianas. En fin. La modernización debe constituir una nueva etapa

del desarrollo humano que integra lo mejor de su pasado, elimina lo negativo (por ejemplo, la violencia del estado y de la propia sociedad; una educación elitista y autoritaria; el crecimiento y la ganancia como motor de desarrollo personal y colectivo) y propone una cultura superior de humanización, integrando nuevos temas de preocupación, como el ecológico, la internacionalización económica, la globalización de ideas y de las comunicaciones, los derechos humanos, la economía de la solidaridad.

1.3. La modernización no puede definirse por categorías de racionalidad económica o tecnológica, sino sociales. No debe ser excluyente respecto de grupos definidos como "tecnológicamente atrasados", económicamente "no viables", de "economías informales o tradicionales". Tampoco debe plantearse de modo adaptativo: la incorporación pasiva a la sociedad, por ejemplo, de "los pobres o indigentes" (esperamos que rápido ello no sea el eje central de un programa de gobierno, sino de asistencialidad focalizada). Debe ser concebida integradoramente participativa. Los variados grupos sociales que constituyen nuestra sociedad deben tener y conquistar su espacio en la definición, desarrollo y beneficios integrales del proceso de modernización: deben constituirse en ciudadanos de la modernidad. ¿De qué modernidad hablamos?. De una que debe ser discutida y construida por todos cuantos habitamos este país, es decir, democráticamente. De una que se está haciendo, naciendo.

No hablamos de una modernización autoritaria, que se impone por la fuerza de la institucionalidad heredada, del poder del dinero y el capital, de ideologías asumidas impuestas al sentido común como nacionales o consensuales, de una racionalidad tecnológica dominante. Hablamos de una modernidad que aún está en construcción y en discusión en muchos grupos sociales dispersos. Que requiere de la democracia para alcanzar un grado de consenso y acuerdo. La modernidad chilena debe reconocer el carácter cultural diversificado y de país económico y socialmente aún subdesarrollado; con graves y crecientes diferencias sociales y geográficas; con riqueza y diversidad cultural interna; con un paisaje cultural y natural que ofrece oportunidades y plantea riesgos; con una particular inserción en los mercados internacionales. Con dimensiones de pasión y subjetividad, expresadas en las existencias cotidianas de sus hombres y mujeres, que se articulan con el pensamiento occidental y la herencia de la razón y sus instituciones. Como bien señala Garretón (1993), la modernidad es la búsqueda "híbrida" o "mestiza" de las dimensiones de la

racionalidad occidental con la expresividad y comunicación entre los sujetos latinoamericanos, a los que se suma la memoria histórica de los pueblos. Y es aquí donde nuevamente la contradicción modernización vs. tradición se vuelve falaz: los pueblos construyen, por mil caminos de diálogo crítico y encuentro de voces casi silentes (escritos y voces de los que algunos llaman "vencidos") su propia memoria histórica. La modernización y la educación debe recoger esta palabra, encarnada en modos de asociación y expresiones culturales, para que exprese el sentir de sus ciudadanos, sus utopías, sus esperanzas.

2. Sobre la modernización del estado y de la educación.

La modernización del estado, eje del actual gobierno y de su Ministerio de Educación tiene que ver con la pregunta que el Ministro G. Arriagada (1994) hacía en un artículo de prensa: ¿"Qué estado queremos para nuestro país en estos últimos seis años del siglo XX?. Un Estado para quién para quiénes?". A lo que respondía: "uno que sea capaz de buscar fórmulas innovadoras que permitan la cooperación entre el sector público y el privado, los trabajadores y los partidos de modo de movilizar el máximo de los recursos humanos y materiales de nuestra sociedad para una modernización que sea democrática y justa". Señala que se está pasando de un Estado interventor a uno más democrático, de una "cultura de súbditos a una de ciudadanos", donde "las personas tienden a concebirse como ciudadanos, es decir, como titulares de unos derechos que pueden y deben exigir una relación con los agentes públicos mucho más simétricas, donde la gente juega un rol activo, demandante, reivindicativo y crítico". Finaliza diciendo que un "Estado más moderno no es sólo un Estado más eficaz y eficiente. Es también un Estado más transparente y mejor sintonizado con la sociedad".

Estas ideas me parece que se pueden proyectar en las siguientes afirmaciones:

- a. La modernización del Estado implica una mayor democracia social y democratización de sus decisiones, entendida como una mayor participación de los ciudadanos en las decisiones político administrativas que les afecten;
- b. Implica un reconocimiento a que no existe "una gente", sino que nuestro país es culturalmente heterogéneo, socialmente diverso, con diferencias de clase que establecen relaciones desiguales ante el poder, la decisión y los beneficios del trabajo colectivo;

c. Implica construir formas efectivas de participación de sujetos sociales, cuidando de no subordinarlos (se), en su proceso de construcción de autonomía cultural y social, al Estado;

d. Implica encontrar modos de resolver los conflictos de intereses y los problemas históricos del país, sobre la base del diálogo crítico, del consenso consecuente y de la cooperación en las acciones.

3. La contribución de los pueblos indígenas.

En ese marco, el Ministro Arriagada, en el mismo discurso señalaba que para modernizar el estado, hay que "aprender del mundo empresarial". También hay que aprender del mundo popular, de los trabajadores asociados, de los indígenas. Creo, y a riesgo de dejar muchas ideas y aportes fuera, que hay tres aprendizajes importantes desde el mundo indígena, para la sociedad chilena, su educación y el estado:

a. La idea de "Desarrollo con Identidad" que ha planteado la CONADI. Desarrollo sí, pero no cualquiera. Un desarrollo que nos identifique como pueblo, como ciudadanos, con todo aquello que tenemos culturalmente de común y de heterogéneo. Una modernidad que recoja nuestra memoria, historia, cultura, luchas, utopías propias. Educación para un desarrollo con identidad implica colocar el tema cultural con gran fuerza de construcción pedagógica. Implica comenzar a plantear y reconocer en el discurso educativo y pedagógico, nociones y prácticas de educación intercultural, de bilingüismo, de crítica cultural, de replantear la lucha contra las diversas formas de discriminación.

b. La posibilidad de que los movimientos sociales, los sujetos sociales, puedan participar de su propio desarrollo. Puedan ir elaborando en forma progresiva sus propuestas de cambio social y cultural. Los pueblos indígenas han ido avanzando en forma progresiva en su organización: asociaciones productivas, profesionales, gremiales; comunidades; se han integrado a cooperativas, sindicatos, juntas de vecinos, partidos. Ello ha afirmado la idea de sujetos sociales que construyen reivindicación incluso educacional al estado y sociedad y que hacen proposiciones. La diversidad de movimientos sociales expresa riqueza cultural, variadas interpretaciones de sí mismos y sus relaciones con otros. Hay grupos indígenas pensando la educación en Convenciones organizadas por CONADI: su educación en el marco del desarrollo del país y de su propio desarrollo, buscando superar la contradicción entre nosotros y los otros, los indígenas y el país.

c. La posibilidad de que la sociedad civil, a través de representantes electos, puedan participar con decisión efectiva en el ejercicio del poder político-administrativo de gobierno. La participación de consejeros indígenas, elegidos democráticamente, en un proceso que debe perfeccionarse, junto a consejeros nombrados por autoridades de gobierno, en el mismo Consejo Nacional de CONADI, con poder de decisión, constituye, a mi juicio, una de las expresiones más avanzadas de modernización democrática del Estado. Sin duda hay que ser cuidadoso en su extensión a todos los campos de la gestión pública: el riesgo del corporativismo es muy grande, del populismo, de la destrucción de la autonomía organizacional, de corrupción. Pero implica una avanzada en descubrir los modos de que la sociedad organizada participe de decisiones que les afecten. Las comunidades discutiendo y decidiendo sobre la educación de sus hijos en los proyectos educativos de los establecimientos, consejeros indígenas aprendiendo y decidiendo sobre programas educacionales en CONADI, son caminos a explorar y de los cuales aprender.

4. Condiciones de desarrollo de la sociedad para una modernización democrática del estado y educación.

1. Para que el estado se modernice efectivamente creo que, entre muchas, son necesarias algunas condiciones que abarcan el conjunto de la sociedad y que están estrechamente vinculadas a la educación:

a. Considerar críticamente, con sus contradicciones, elementos de progreso y retardo, de desarrollo y estancamiento, de integración y exclusión, el proceso de modernización que vive el conjunto de la sociedad y particularmente de la educación.

El país, el mundo, están cambiando profundamente. La cultura, la educación, la información, las comunicaciones y comunidades humanas, se están modernizando a pasos agigantados, con efectos que a lo mejor no imaginamos. Este es un hecho que no puede ser negado, ocultado o desconocido y que hay que asumir y tratar de participar socialmente en su carácter. El esfuerzo debe estar en profundizar la mayor democratización que progresivamente vive el país, donde los temas de participación, derechos humanos y calidad de vida, en su mayor amplitud, no están exentos de ser considerados. Son, además, temas absolutamente pertinentes para que exista la posibilidad de una educación intercultural indígena que, por su parte, debe construirse

considerando el gran esfuerzo de mejoramiento de la calidad y de modernización educacional que impulsan el país y el Ministerio de Educación.

b. El tema indígena es también parte de la preocupación creciente de grupos sociales comprometidos con una modernización no excluyente y del propio gobierno, por reconocer la diversidad en nuestro país.

No somos idénticos, somos iguales en derechos pero somos diferentes en los modos de vivirlos. Así como los educadores, desde Paulo Freire (y antes) criticaron al llamado "alumno tipo" por ser expresión de una visión homogeneizante y elitista de la educación, también crecientemente se va criticando una visión uniforme de ciudadano. Se va encontrando en las fronteras culturales, en los encuentros de los distintos, en la construcción de sueños comunes a partir de perspectivas sociales de mundo no contradictorias sino diversas, variadas formas de existir ciudadanamente. La multiculturalidad que está siendo colocada hoy por los pueblos indígenas, será, a mi juicio, uno de los temas más ricos de explorar en este fin de siglo, en el comienzo del próximo.

c. La diversidad requiere reconocimiento y respeto: alegría de que así sea. Pero también implica en diferencias y muchas veces conflictos, legítimos, pero conflictos que deben ser resueltos.

Aquí es importante articular la lucha social por ampliar los espacios de decisión de los excluidos, los discriminados, los que van en carros de tercera o de cuarta (que aún existen por miles) con la resolución democrática de problemas a través del consenso.

Mi reciente experiencia en el Consejo Nacional de CONADI me muestra que ello es posible. En CONADI la decisión es "por acuerdo" (aunque también se usa el consenso). Ello requiere una suerte de pedagogía social basada en un marco cultural de decidir por conversación; de educarse en otra dimensión del uso y sentido del tiempo.

d. Condiciones especiales de reconstrucción y desarrollo para los diversos pueblos indígenas, que les permitan construir un espacio cultural y social particular en el país, de modo a que puedan hacer su contribución específica al conjunto de la sociedad.

Ha habido avances en los últimos años en esta dirección: la Ley indígena, ayer la CEPI y hoy la CONADI, recursos (aún limita-

dos) para compra de tierras, la firma de convenios internacionales, dan cuenta de un esfuerzo, inicial pero sostenido, del gobierno y sociedad, en crear condiciones de desarrollo indígena con identidad. El reconocimiento a esta identidad, en programas nacionales o regionales de varios Ministerios (Planificación y Cooperación, Vivienda, Interior, Bienes Nacionales, Educación, Salud) es otro esfuerzo en este sentido. A ello se suman los avances en las posibilidades de organización, libertades públicas, democratización de los gobiernos locales, de regionalización, etc.

Con capacidad reflexiva crítica, de relación social con otros distintos, con sentido práctico. Supone un proceso más equitativo de distribución social de los conocimientos y de menor diferenciación de niveles de logros de aprendizaje en relación a sus diversos grupos sociales, pueblos o regiones. Exige procesos educativos donde los hombres y mujeres, desde la infancia, vayan aprendiendo los contenidos culturales necesarios para vivir y participar de la construcción de la modernidad, de la ciencia, de la producción y servicios; que vayan desarrollando la creatividad en el cotidiano, la responsabilidad en el trabajo, la capacidad de tomar decisiones pensando en el bien común, la cooperación como modo superior de trabajo; que preparen al hombre y mujer para el ejercicio de sus derechos ciudadanos, de las libertades y de la responsabilidad social y política; que se experimente una concepción de economía solidaria; que permitan la construcción armónica de una identidad propia y social/cultural capaz de encontrarse con la identidad del otro.

e. Finalmente y, no por ello menos importante, una sociedad moderna y democrática requiere ciudadanos con cada vez más altos niveles de instrucción, con más información, con mayor y mejor educación.

Todo ello conforma un contexto nacional, a mi juicio, más favorable para el desarrollo indígena y para realizar efectivamente todo el potencial de su aporte al país.

II. LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGUE.

1. Lo realizado.

No me voy a referir a lo realizado en el tema por el Ministerio. Ha sido poco y lo que interesa es lo que viene. Las Becas indígenas (asumidas con CONADI), acciones en el ámbito de la cultura (exposiciones, estímulo a publicaciones, biblioteca), alguna

experiencia intencionada como la realizada en el marco del Programa MECE/RURAL en el Alto Bío Bío, los Jardines étnicos de JUNJI, el apoyo a Universidades en investigación y formación de profesores bilingües, conforman un cuadro de iniciativas particulares, aún no integradas en una política pública sobre el tema. La constitución en marzo de este año del Grupo de Trabajo MINEDUC/CONADI para Educación Intercultural Bilingüe y la elaboración de un programa para 1996, ha sido un primer paso más estructurado en la dirección de integrar esta temática en el programa habitual del Ministerio de Educación, con acciones específicas que tienden a promover, progresivamente, la conformación de un sistema pedagógico de educación intercultural bilingüe.

2. Cuestiones generales de educación.

Algunas ideas generales que deben enmarcar un programa de educación intercultural bilingüe impulsado por el estado.

a. La mirada del tema debe ser desde la escuela, de los establecimientos, de los procesos pedagógicos, contextualizados cultural, local y ambientalmente. La perspectiva de construcción de programas debe partir desde el proceso de relaciones sociales (por tanto culturales) de aprendizaje que se produce en el currículum cotidiano.

b. Manejar una conceptualización que permita abordar el tema pedagógico desde el punto de vista del encuentro multicultural. Interculturalidad es el concepto más usado y quizás pertinente, sin embargo, me parece que el de multiculturalidad ofrece una noción de redes culturales de encuentros y relaciones, de mayor riqueza, permite también concebir nociones no sólo entre culturas donde se enfrentan nociones de dominación y subordinación, sino también entre aquellas que se encuentran en situación de exclusión.

c. La Educación intercultural bilingüe se concibe como un derecho ciudadano para los indígenas y como un deber del Estado, obligado por la ley de ser cumplido bajo la forma de un sistema. La discusión respecto al carácter que debe tener este sistema me parece que es central: ¿un sistema administrativo/institucional; un sistema escolar comunitario; un sistema pedagógico/curricular?. Esta es una discusión pendiente no sólo para interpretar el mandato de la ley, sino para poder contar con un horizonte más claro y orientar acciones estratégicas.

d. La lengua, como factor de identidad y de comunicación, es un factor esencial aunque no excluyente de cualquier estrategia pública en este ámbito educacional. El bilingüismo requiere un reconocimiento oficial de las lenguas indígenas y de la diversidad lingüística del país, lo que estará considerado en la próxima propuesta ministerial de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos.

e. Debe reconocerse que este no es un campo de actividad educativa en el cual nada exista, nada se haya realizado, nada esté proyectado. En la sociedad son múltiples las instituciones indígenas, religiosas, universitarias, no gubernamentales que desarrollan acciones de enseñanza intercultural y/o bilingüe. Las experiencias en los programas MECE/RURAL y Proyectos de Mejoramiento Educativos, entre otros, enseñan que son varios los profesores y los establecimientos que realizan experiencias en sus escuelas o en proyectos con esta temática. Independientemente de la adecuación a modelos o concepciones de educación intercultural bilingüe, aquí hay una fuerza social importante. Hay un esfuerzo de gente, indígena y no indígena, por integrar la cultura de la vida a la de la escuela y crear puentes curriculares entre ellas. Hay mucho que recuperar y aprender. El papel del estado, del Ministerio, debe ser menos ejecutivo y más de colaboración, buscando mecanismos, instrumentos de diseño, gestión y ejecución compartida de proyectos con la sociedad y sus organizaciones.

f. La educación intercultural bilingüe es un requerimiento de las políticas de mejoramiento de la calidad de la educación, para alcanzar sus objetivos de calidad y equidad. La modernización educacional y los procesos de mejoramiento de la educación, como los programas MECE/Básica y MECE/Media, tienen necesariamente un límite, un techo en sus objetivos, si no se considera la variable interculturalidad y bilingüismo, para aquellos niños que están afectados por esta problemática. Hemos comprobado, en sectores rurales, que los esfuerzos por mejorar y aumentar los logros de aprendizaje, en escuelas con fuerte población escolar indígena, se encuentran con barreras pedagógicas, que hacen parte del currículum cotidiano en innovación: en el diálogo profesor-alumno, en las categorías de enseñanza de aspectos específicos de ciencias, de refuerzo a comportamientos de baja auto estima, de construcción de nociones de cálculo, de consideración de modos de pensamiento, etc.

g. Necesidad de integración de la educación a otros esfuerzos sociales y públicos. Concretamente los programas educacionales de las escuelas, instituciones privadas y del estado, deben vincularse a los esfuerzos compartidos por los pueblos indígenas y la CONADI. Vincularse a las Areas de Desarrollo que se han definido o definirán; a los procesos de compra de tierra y desarrollo rural; a las acciones educacionales definidas por la Unidad de Educación y Cultura de CONADI; reconocer los resultados de las Convenciones Indígenas sobre educación y asumir sus proposiciones; etc.

h. Hay que plantearse el tema de los educadores, de los profesores. Los esfuerzos de formación de docentes, indígenas y no indígenas, en pedagogía intercultural, es un requerimiento principal y estratégico. Hay Universidades que están llevando a cabo experiencias en este campo, integrando el tema a sus currículums de formación o preparando docentes bilingües. Y están los profesores que están: las estrategias de perfeccionamiento, a mi juicio, son tan fundamentales como las de formación; serán éstos los que en las próximas dos décadas se harán responsables por el cambio pedagógico que se busca. Y están los educadores de los educadores: en los centros de formación, en los programas de desarrollo, en los supervisores y equipos nacionales y regionales del Ministerio de Educación, en los extensionistas de la transferencia tecnológica. Todo ello requiere una profunda asociación entre la producción de conocimientos generada en la investigación superior o en las experiencias de desarrollo, con la docencia y el campo de la producción cultural y pedagógica. El factor humano es crítico en las posibilidades o no de llevar a cabo políticas y programas de educación intercultural bilingüe que sean exitosos, masivos, que efectivamente contribuyan a la identidad y existencia indígena, cuanto a la cultura y sociedad global.

i. Finalmente, la participación de las comunidades organizadas en el diseño curricular, en la construcción de los proyectos educativos de las escuelas, en los Planes Anuales de Desarrollo de la Educación Municipal, en el control de calidad a los sostenedores municipales y particulares, en la gestión y auto gestión escolar, es otro factor crítico. La adecuación curricular a los intereses, necesidades y expresiones sociales y culturales de las comunidades, tiene como condición la participación comunitaria. Esto implica, a lo menos:

* buscar mecanismos de articulación entre los programas ministeriales de mejoramiento de la educación y este requerimiento;

* "educar" (se) la comunidad en pedagogía, en los modos de interpretar los procesos de cambio en desarrollo para que puedan hacer un aporte efectivo al currículum;

* desarrollar experiencias metodológicas de investigación participativa, para determinar los ejes temáticos en torno a los cuales se puede organizar el diseño de las situaciones y actividades de aprendizaje en el currículum.

BIBLIOGRAFIA

Arriagada Herrera, Genaro. Modernización del Estado: La visión del gobierno. Diario La Epoca, Domingo 11 de Diciembre de 1994. Págs. 5A y 5B.

Garretón, Manuel Antonio. (1993) América Latina: Cultura y Sociedad en el fin de Siglo. In: Revista La Piragua, CEAAL, N°6, 1er. Semestre, Santiago

Williamson C., Guillermo. Educación Intercultural Bilingüe: una tarea social con colaboración estatal. Exposición presentada en Seminarios de Educación Intercultural Bilingüe, organizados por CONADI y MINEDUC, Iquique, Temuco, Abril, 1995.

ENTREVISTA

MICHEL FOUCAULT, UN FILÓSOFO MARGINAL

Tatiana Diener C.

Periodismo, Universidad Austral de Chile.

PRESENTACION

Susana Paponi y Flavio Gigli, profesores de filosofía de la Universidad Nacional del Comahue de Neuquén, discuten algunos aspectos de la obra de Michel Foucault, su estilo y su originalidad para abordar temas poco convencionales desde la perspectiva de la filosofía clásica: la locura, la cárcel, la sexualidad, por ejemplo.

Los docentes argentinos, que comenzaron a estudiar los textos de Michel Foucault hace cuatro años y, hace dos, desarrollan el proyecto de investigación "Michel Foucault y los Sistemas de Pensamiento", recientemente visitaron Temuco para exponer el tema "Michel Foucault y la Sociedad Disciplinaria", en un seminario organizado por la Línea de Filosofía del Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de la Frontera y coordinado por la profesora de filosofía Ana María Olcese. Con ocasión de este evento, realizado los días 16, 17 y 18 de Agosto de 1995, entrevistamos a los académicos invitados. Sus respuestas contribuyen a clarificar algunos aspectos del pensamiento foucaultiano.

El filósofo francés, Michel Foucault, nació en Poitiers en 1926 y murió en París en 1984, a los 57 años. En el desarrollo de su pensamiento se reconoce la influencia del filósofo Louis Althusser, con quien inició sus estudios en la École Normale Supérieure. También, de Bataille, Bachelard, Blanchot, Deleuze, Heidegger, Hyppolite, Kant, Nietzsche, Sartre, Binswanger, Freud, Marx, Robbe-Grillet, por nombrar algunos.

Enseñó en la Universidad de Clermond-Ferrand entre 1960 y 1968. Después, estuvo dos años en la Universidad de Vincennes y, a partir de 1970 -año en que fue elegido miembro del Collège de Francia, la institución de investigación y enseñanza más eminente de ese país-, hasta su muerte, tuvo a su cargo la cátedra Historia de los Sistemas de Pensamiento. Entre sus obras, se pueden mencionar Locura y Civilización (1961), Las Palabras y las Cosas (1966),

Vigilar y Castigar (1975), Nacimiento de la Clínica (1972), La Arqueología del Saber (1969), Poder y Saber (1980) e Historia de la Sexualidad (1976-1984).

ENTREVISTA

En el libro *La Pasión de Michel Foucault*, su autor, James Miller, se refiere al filósofo como post-estructuralista o post-modernista, ¿en qué sentido es calificado de tal?

Flavio Gigli: Para empezar, creo que ese tipo de rótulos intelectuales entorpecen mucho el análisis, porque cuando uno intenta etiquetar a un filósofo, lo que está tratando de hacer es encasillarlo dentro de un molde, para que este molde pueda definir sus características más importantes. Por ejemplo, hay diferencias sustanciales entre un idealista como Hegel y un idealista como Kant. Hay diferencias tan grandes, tan importantes, que se pierden si uno trata de etiquetarlos. Por esto, me parece que Foucault es Foucault y me tiene sin cuidado si es tachado de estructuralista o post-estructuralista, de anarquista intelectual o post-moderno.

En todo caso, Foucault estudió muy a fondo el estructuralismo y se reconoce heredero de algunas de sus ideas, sobre todo en la primera parte de su obra, como también se reconoce heredero de algunas ideas de Marx o de Nietzsche. Pero, a mí me parece que lo fundamental en Foucault es ver cómo él, a partir de esta pequeña deuda intelectual con estos grandes pensadores, puede llegar a construir un pensamiento propio.

Susana Paponi: De Foucault se ha dicho que es estructuralista, positivista, post-estructuralista, post-moderno, así es que parece que a todo el mundo le cuesta clasificarlo, incluso a quienes tienen esa intención.

Pero, para dar una respuesta con cierto contenido teórico y tratando de interpretar qué es lo que quieren decir cuando dicen que es post-estructuralista, creo se refieren a que Foucault reivindica al sujeto, al contrario del estructuralismo que, en general, tiende a trabajar con estructuras y con la desaparición del sujeto.

Y, cuando se dice que es post-moderno, en realidad, creo que no se sabe lo que se está diciendo. Sin embargo, algunos fundamentan esto diciendo que Foucault habla de la multiplicidad de historias, de posicionar al sujeto en otro lugar, de considerar aquello que la historia clásica no considera, por ejemplo, el tema de sujetos puntuales, como un loco o un preso. Pero, a mí me parece

que ningún post-moderno que se aprecie, estaría muy contento de asumirlo dentro de su bando.

Flavio Gigli: Además, pretender clasificar a Foucault o a cualquier otro pensador, produce un fenómeno sumamente inmovilizante, una especie de parálisis intelectual, porque si antes de leer la obra de Descartes, uno aprende que Descartes es racionalista, luego, la lectura de Descartes, se enfoca en función de esa idea. Hay una distinción kantiana que a mí todavía me sigue gustando, a pesar de que tiene casi tres siglos. Kant distinguía entre aprender filosofía y aprender a filosofar. En el primer caso, se aprende filosofía cuando uno aprende lo que dice Aristóteles, lo que dice Platón, lo que dice Santo Tomás, Hegel, es decir, uno aprende un conjunto de ideas. En el segundo caso, cuando uno aprende a filosofar, aprende a pensar y, evidentemente, se aprende a pensar cuando ha leído una serie de pensadores, importantes en la historia de la filosofía, pero a partir del conocimiento adquirido, uno aprende a desarrollar la propia capacidad, aprende a tener criterio propio, a tener personalidad intelectual.

Susana Paponi: Claro. Hacer filosofía no significa comentar el último texto de tal filósofo, como una especie de erudición de ficha bibliográfica. Eso no es hacer filosofía, eso no es hacer historia. Foucault, en uno de sus cursos, dice que la gente sabe diferenciar entre alguien que ha trabajado, ha filosofado, ha construido pensamiento y alguien que se ha dedicado exclusivamente a repetir lo que sabe.

Flavio Gigli: Para eso están los manuales. Allí se puede aprender filosofía o, incluso, yendo a clases de filosofía, pero con esto sólo se aprende la receta, la doctrina y no es suficiente.

El estilo peligroso de Foucault

Michel Foucault declara que hay que tener un *estilo peligroso* para hacer filosofía, ¿a qué se refiere?

Flavio Gigli: La filosofía es peligrosa cuando introduce temas que son problemáticos. El *estilo peligroso* de Foucault tiene que ver con cuestiones que son urticantes, que son hasta desagradables. El tema de la cárcel, que Foucault analiza en su libro *Vigilar y Castigar*, evidentemente, no es un tema agradable. Tampoco lo es el tema de la docilidad de una sociedad... de una sociedad que puede ser la nuestra. Entonces, el filósofo sí se convierte en un personaje peligroso. Los textos de Foucault, por

ejemplo, estuvieron prohibidos durante la dictadura militar en la Argentina. Sólo se conocía su libro *Las Palabras y las Cosas*, pero *Vigilar y Castigar* y otros relacionados con el tema de la cárcel, eran imposibles de conseguir.

Susana Paponi: Ese estilo peligroso no sólo tiene que ver con preocuparse de temas marginales o molestos, sino que analizar esos temas, también de una forma urticante. Se trata de hacer un discurso distinto, no aplicar parámetros existentes y, a la vez, analizar cómo funciona la cárcel, por ejemplo, para qué sirve, cómo se sostiene.

Flavio Gigli: Otro punto que no hay que perder de vista es cómo, para Foucault, la filosofía es peligrosa o el filósofo es peligroso, en la medida en que todas estas cuestiones tienen que ver con la vida cotidiana, con la propia vida. Foucault participaba muy activamente en la sociedad de su época, y esto se puede rastrear históricamente. Por ejemplo, cuando el régimen franquista condenó a muerte a unos guerrilleros de la ETA, Michel Foucault, junto a otros intelectuales y artistas franceses, viajaron a España en defensa de estos políticos, pero inmediatamente fueron devueltos, después de un enorme escándalo en el aeropuerto. Esto, por citar un hecho puntual en la vida de Foucault, porque en todo momento participó y puso el cuerpo a estos problemas sociales.

Retomando el tema de la cárcel, éste no surge como una preocupación entre gallos y medianoche, sino que, Foucault está directamente involucrado con los problemas de la cárcel, de los presos políticos, de las dificultades habitacionales, sexuales, medicinales, toda una serie de problemáticas concretas, vitales de los presos y de las cárceles. Por todo esto, el estilo de Foucault es peligroso.

Susana Paponi: Él no cree que hacer filosofía sea preocuparse por los temas de la Escuela Metafísica Clásica, sino que su interés teórico, intelectual y cotidiano es su vida personal, lo que está ocurriendo en ese momento, en el presente, la actualidad. Es decir, se plantea averiguar qué están garantizando los fenómenos que ocurren, en términos de poder, de saber, de organización social. De este modo, Foucault instala la filosofía en la vida cotidiana de los hombres, hace filosofía.

En *Vigilar y Castigar*, ¿cómo explica Michel Foucault, el origen del sistema penal moderno?

Flavio Gigli: Foucault se retrotrae hacia fines del siglo 18, comienzos del siglo 19, cuando en los países de Europa hay una reforma muy importante en los sistemas judiciales y penales. Todo ese proyecto de reforma, que tuvo, entre otros, a la gran figura de Cesare Beccaria, paradójicamente, no se puso en marcha. Y, curiosamente, casi sin justificación de tipo teórico, aparece la cárcel dentro de los sistemas jurídicos. Irrumpe la cárcel en la historia de la penalidad, en la historia del derecho, como una novedad, como un acontecimiento azaroso. A partir de aquí, Foucault comienza a analizar lo que él denomina Sociedad Disciplinaria, es decir, cómo la forma de vigilancia, control y corrección de individuos en la cárcel, se extiende a las distintas instituciones de la sociedad. La cárcel, para él, es una expresión paradigmática, un modelo que todas las demás instituciones repiten. A Foucault le llama la atención que la cárcel, la fábrica, la escuela, el psiquiátrico, el reformatorio, todas estas instituciones que han sido los pilares de la sociedad Moderna y también de la sociedad Contemporánea, tienen un objetivo en común, que consiste en crear individuos dóciles, o sea, generar un sujeto que se adapte a la norma, un sujeto normal.

¿Por qué, según Foucault, se mantiene la cárcel si no cumple con el objetivo de reformar y normalizar a los individuos?

Flavio Gigli: En nuestros tiempos, la cárcel no se mantiene porque intente regenerar individuos. No se plantea reintegrar, encauzar nuevamente a individuos que están desviados o que han cometido crímenes, sino que se plantea producir sujetos profesionalizados, aptos para el sistema, es decir, generar individuos mucho más especializados en sus tareas delincuentes para que sean reaprovechados por algunos poderes de la sociedad.

Foucault habla de *dispositivo* carcelario como una estrategia de poder. El dispositivo es, esencialmente, una estrategia de poder. En esta estrategia de poder se pueden encontrar dos funciones del dispositivo carcelario. En primer lugar, una función que Foucault denomina de *sobredeterminación*. Es decir, frente al surgimiento de la cárcel, se genera una función que no estaba prevista, por ejemplo, el trabajo forzado. Y, en segundo lugar, hay lo que Foucault llama un *perpetuo relleno estratégico*, o sea que el dispositivo carcelario, al ser de naturaleza estratégica, va redefiniendo y relleno espacios vacíos. Foucault identifica esto con el *aprovechamiento del sujeto delincuente*, lo que quiere

decir que la cárcel se redefine estratégicamente y rellena espacios vacíos cuando aprovecha al delincuente, profesionalizándolo.

La cárcel, entonces, no sería otra cosa que una maquinaria de profesionalización y perfeccionamiento del delincuente, una especie de, podríamos decir, universidad de delincuentes. La cárcel funciona por eso, justamente, porque está generando sujetos mucho más especializados en sus funciones, por ejemplo, soplones para la policía, matones para los partidos políticos, prostitutas, es decir, individuos que, de alguna manera, han estudiado en la cárcel.

Un filósofo original

¿Que caracteriza al método que usa Michel Foucault en su obra?

Susana Paponi: Él analiza qué es la historia y cómo hacer historia y, a partir de esto, propone ver cómo se construye la historia, es decir, cuál es el tipo de práctica o prácticas que se realizan o funcionan en un momento histórico, cómo se configura eso que, por ejemplo, llamamos Ilustración, cómo es que se construye el pensamiento, cómo es que determinados enunciados se toman por verdaderos o funcionan como verdaderos en determinada época.

Flavio Gigli: Sí, fundamentalmente, me parece que la diferencia está en que Foucault concibe esta cuestión del pensamiento como problemas. Así es como empieza a investigar el tema de la cárcel, por ejemplo, la cárcel como problema filosófico. Esto me parece que es una visión absolutamente nueva, original, distinta, porque habitualmente la filosofía se estudia como ideas, como las ideas de Platón, de Aristóteles, de Kant.

De alguna manera, Foucault es un filósofo marginal, , porque estudia problemas que la filosofía habitualmente no toca. Su tesis doctoral, por ejemplo, trata el problema de la locura, después, estudia el problema de la cárcel, el problema de la sexualidad, de los discursos, todos, problemas que habitualmente la filosofía deja de lado por considerarlos poco serios desde el punto de vista filosófico, o bien, problemas que tienen que ver con otras disciplinas, por ejemplo, la psicología o la psiquiatría.

Susana Paponi: Uno de los problemas que tuvo Foucault cuando tuvo que defender su tesis doctoral, fue demostrar cómo la locura era un problema filosófico. En ese momento, instaló un debate muy importante entre los intelectuales de la época: si a esto

se le puede llamar filosofía o no. Esto sigue y, todavía, hay gente que sostiene que esto no es filosofía, porque los temas clásicos de la filosofía no son problemas o problemáticas, sino conceptos del tenor de Dios, la esencia, la existencia, la ética. Pero, para Foucault, estos no son más los temas de la filosofía, pues lo que le interesa es hacer la historia de distintos momentos. El tema de la locura, la sexualidad o la cárcel, tiene que ver con un interés histórico de Foucault, con un momento particular de la historia que, genéricamente, nosotros llamamos Modernidad.

Flavio: Por otro lado, a mí me parece importante destacar cómo concibe el problema del sujeto, pero no el tema del sujeto visto desde el punto de vista clásico, desde una perspectiva cartesiana, tal como concibe el sujeto la Modernidad, sino un sujeto como producto. Ahí empieza a hablar de procesos de subjetivación, es decir, el proceso de creación, de construcción de determinados tipos de sujeto: construcción de un sujeto delincuente, de un sujeto loco, de determinados sujetos con una determinada sexualidad. Él dice que si lo ha preocupado un tema, si hay un tema constante en su filosofía, ese es el tema del sujeto o, más precisamente, el tema de la subjetivación.

Susana Paponi: A Foucault le preocupa cómo se construye un sujeto peligroso o un sujeto racional. También estos conceptos tienen una historia, dice él. Por ejemplo, si tomamos el tema del sujeto racional de Descartes, eso mismo es una construcción, según él, no algo que esté dado para siempre, sino que es producto de una época. A partir de esto analiza las prácticas que se desarrollan al interior de momentos históricos concretos, prácticas que, para Foucault, son relaciones de poder que generan ciertos enunciados que son asumidos como verdaderos.

Flavio Gigli: El tema del poder es un núcleo muy fuerte en la filosofía foucaultiana. Lo investiga con muchísima originalidad. Discrepa, entonces, con la concepción de poder imperante en su momento histórico, que es la concepción marxista. De este modo, creo que echa luz, reflexiona sobre el poder de una manera sumamente nueva y rompe con la tradición marxista. Esto le trae muchos problemas desde el punto de vista personal y, también, teórico, generando mucho conflicto, mucho debate.

¿De qué manera ha influido el pensamiento de Michel Foucault en ustedes?

Susana Paponi: Creo que es particularmente creativo, constantemente genera preguntas. Intentar hacer historia de la forma en que Foucault lo plantea, entusiasma, uno se siente vitalizado.

Flavio Gigli: En lo personal, Foucault me ha movilizadísimo, me ha planteado problemas que tienen relación con la filosofía, pero que también tienen que ver con la vida cotidiana. Es un filósofo que, de alguna manera, me hizo repensar mi lugar como docente, como padre, como individuo en esta sociedad. Foucault ha producido un antes y un después.

RESEÑA

Paul Drake: Socialismo y Populismo, Chile 1936-1973

Ediciones Universidad Católica de Valparaíso,
Serie Monografías Históricas de Valparaíso; 1992.

Es interesante señalar, que para analizar los problemas del presente es necesario una proyección histórica, sin dejar de lado el análisis de la historia reciente, la que es imprescindible. Paul Drake, historiador y cientista político de la Universidad de California, aborda esta responsabilidad, contribuyendo con rigurosidad, al estudio de aspectos fundamentales de la historia política y social de Chile del siglo XX. Drake, que confirma el gran aporte de historiadores, cientistas políticos y sociólogos, europeos y norteamericanos, al conocimiento y análisis de nuestra historia contemporánea (Angell, Gil, Grayson, Snow, Petras, Bernard y otros), asume, el estudio del Socialismo en Chile como un actor destacado de nuestra política contemporánea.

"Socialismo y Populismo en Chile" 1936-1973, aparece como la contribución "académica" más rigurosa y profunda al estudio del socialismo chileno, tema que ha sido tratado por el autor por más de 25 años (sin embargo, no olvidamos al respecto el aporte de intelectuales socialistas: Jobet, Chelén, Casanueva, Fernández, Waiss).

En once capítulos, el autor revisa el difícil camino del socialismo en Chile, expresado orgánicamente en el Partido Socialista, identificando varias etapas fundamentales: Origen (antecedentes y contexto histórico); Desarrollo y Auge 1933 -1938; Institucionalización 1938-1941; Declinación 1942-1952 y Tragedia 1953-1973.

El título del libro, es significativo, el autor plantea, que el Partido Socialista nunca se desliga de su carácter populista, identificando en él, rasgos típicos desde sus comienzos: nacionalista, antioligárquico, conducción personalista, gran heterogeneidad social, con predominio en su dirigencia, de exponente representativos de la clase media chilena. La influencia del APRA Peruano, en la primera etapa del partido sería significativa. Drake, advierte desde los comienzos, una gran diversidad en lo ideológico

como en lo táctico, se utilizaba un lenguaje radical, no coincidente ni con la conducta ni creencias de la mayoría de los líderes del partido: "más bien la primera línea radical marxista del PS, servía en parte, para otorgarle credenciales revolucionarias, comparables a las que tenían sus rivales comunistas. A la vez, distinguía al PS de sus competidores más moderados, principalmente los radicales. Para la generación de fundadores, la teoría marxista, representaba más un símbolo de protesta, que un compromiso ideológico preciso" (Pág. 124); más adelante agrega: "la heterogeneidad de los socialistas, explicaba la diversidad ideológica y táctica del partido" (Pág.131).

Sin embargo, el nuevo partido aparece, como un referente nuevo y atractivo para amplios sectores sociales, ávidos de una participación política más directa, lo que junto con una eficaz política de coaliciones, explica su espectacular crecimiento, lo que coincidirá con el triunfo del Frente Popular, que permite el ascenso del partido al gobierno y, lo consolida a nivel nacional. Pero al mismo tiempo, afecta el carácter movilizador del período previo; adquieren influencias los burócratas insertos, en el aparato del Estado, esto era un medio para lograr apoyo masivo, el que: "se conseguía a través, de líneas clientelísticas y electorales, más que a través del conflicto social como forma de oposición al sistema existente" (Pág. 211). La institucionalización, trajo el crecimiento, pero también dificultades como la división (inconformismo).

La separación del Frente Popular (1941), marca el comienzo de un período crítico para el Socialismo, que el autor califica de ocaso del partido, que lo lleva, a la casi desintegración de 1946, a la política del "tercer frente" y a la grave división de 1948.

En 1952, se inicia un resurgir del Socialismo donde populismo y marxismo se vinculan como forma de volver a contar con apoyo significativo: "una vez más, la movilización populista, se consideró un puente para futuros esfuerzos hacia el verdadero socialismo" (Pág. 276). Esta etapa, que el autor prolonga hasta 1973, está fuertemente determinada, por las cuatro candidaturas presidenciales de Salvador Allende, por la reunificación (1957), el nuevo crecimiento y el acceso al gobierno en 1970. Hay que hacer notar, que este período, es el de menor tratamiento por el autor, que en realidad centra su estudio preferentemente en el lapso de 1933-1952, lo que se aprecia, en las referencias muy generales, a la influencia de la Revolución Cubana en el partido, al proceso de radicalización doctrinal expresada fundamentalmente en los

Congresos de 1965 y 1967, y a la participación en el Gobierno de la Unidad Popular; lo que por lo demás, es reconocido explícitamente por el autor.

El libro se completa, con un epílogo, que se refiere al proceso de reconstrucción del socialismo chileno 1973-1988, se identifican etapas: Destrucción 1973-1975, Retirada y Clandestinidad 1975-1982, y Renacimiento Partidista 1982-1988, pero muy somera-mente tratado.

Finalmente, en una mirada retrospectiva, el autor considera que el crecimiento y decadencia del Partido Socialista, se explica por la persistencia durante largo tiempo (50 años) de cuatro rasgos contradictorios distintivos: 1) Elasticidad Ideológica; 2) Combinación de grupos sociales diversos, especialmente trabajadores y clase media; 3) Diversidad de opiniones en la conducción del partido (caudillismo u organización disciplinada); y 4) Permanente debate de sus estrategias y prácticas políticas.

El libro de Drake, está construido evidentemente, sobre la base de una gran indagación bibliográfica la que, sin embargo, se hace de difícil utilidad para el lector, por carecer de una ordenación al respecto.

"Socialismo y Populismo en Chile", nos lleva a adentrarnos en la apasionante historia política y social de Chile del siglo XX, a través, del estudio de uno de sus actores significativos; su lectura es imprescindible para quien se interese por conocer los procesos políticos y sociales de nuestro tiempo.

Gonzalo Días Morelli.
Departamento de Ciencias Sociales.

EDUCACION Y HUMANIDADES

Nº 4

Publicación de la Facultad de Educación y Humanidades,
Ediciones de la Universidad de La Frontera,
Casilla 54-D, Temuco - Chile
Fono 252627
Fax 252547

© Facultad de Educación y Humanidades
Inscripción Nº 92 018

DIRECTOR

Reginaldo Zurita Ch

COMITE EDITOR

Holdenis Casanova G
Verónica Contreras H
Amelia Gaete T
Oscar Manquilef T

DIAGRAMACION

Jaime Maldonado L

IMPRESO

Impresos Emanuel
V Mackenna 819
Temuco

La correspondencia sobre suscripciones y canje deberá dirigirse al
Director de la Revista, Facultad de Educación y Humanidades,
Casilla 54 -D, Temuco, Chile.
