ISSN 0716-1522

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE TEMUCO

AULA 2000

DEPARTAMENTO DE EDUCACION N°3-NOVIEMBRE-1985

EDI

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE
TEMUCO

UNIVERSIDAD CATOLICA DE TEMUCO
PUBLICACION PERIODICAS

AULA 2000

N°3-NOVIEMBRE-1985

EDICIONES PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE-TEMUCO

DIRECTOR RESPONSABLE : *Héctor Ortiz Véliz*

REPRESENTANTE LEGAL : *Yosuke Kuramochi Obreque*

COMITE EDITORIAL : *Fernando Chuecas Muñoz*
Gloria Inostroza de Celis
Héctor Ortiz Véliz

Dirección Postal : Departamento de Educación
Pontificia Universidad Católica de Chile
Casilla 15-D Temuco-Chile.

INDICE

PAGS.

PRESENTACION 7

CONGRESO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA

Pbro. Fernando Cifuentes G.S.Th.Dr.

Sentido de la Vida, Fundamento de una "Educación para el Hombre". 13

Sara López Escalona

La Contingencia como Condiciona - miento Existencial. 19

Dr. José Javier Rojas C.

La Praxis Educativa de la Conciencia. 44

Elena Sánchez de Irarrázabal

Manipulación y Educación. 53

ARTICULOS

Dra. Teresa Durán P.

Interpretación Antropológica de la Interacción Educativa. 83

PAGS.

María Paz Ferrando Fuentes M.A.

A Comparative study of the English noun in two Grammar books: A practical English Grammar and a University Grammar of English. 118

Gloria Inostroza de Celis

El Taller Literario, una alternativa para estimular y mejorar la expresión escrita. 146

PRESENTACION

El tercer número de "Aula 2000", que ahora presentamos, muestra algunas diferencias con respecto a los dos números anteriores, tanto en la forma como en el fondo, aun cuando sigue siendo fiel a su propósito fundamental: ser un canal o medio para aportar al enriquecimiento del quehacer educativo. En lo formal, los artículos aparecen escritos con un tipo de letra y una relación de espacios diferente; a lo anterior, debe agregarse el hecho de que se ha dividido la revista en dos secciones: Congreso Internacional de Filosofía y Artículos. Con relación al fondo o contenido mismo de la revista, debe hacerse presente que en este número se han incluido cuatro ponencias presentadas en el Congreso Internacional de Filosofía, realizado en Noviembre de 1984 y organizado por el Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Temuco. En sección aparte, se presentan tres artículos que corresponden a trabajos de profesores de la Sede.

Refirámonos ahora a las distintas ponencias del Congreso Internacional de Filosofía.

El Padre Fernando Cifuentes, en un lenguaje sencillo, se pregunta y se responde en su artículo por el sentido de la vida. Ese sentido, señala, no puede encontrarse aprisionado en un sensualismo o forma alguna de materialismo que, en última instancia, nos deja vacíos, sino en la vivencia de la transcendencia, a través del compartir con el hermano alegrías y tristezas.

En un estilo distinto, la profesora Sara López se refiere a la "Contingencia como Condicionamiento Existencial". Porque nuestra contingencia la sentimos, la palpamos y respiramos, imponiéndosenos a cada instante, el hombre puede creer que esa es su única y última forma de ser. Sin embargo, la contingencia, o la certeza de ser, sin ser para siempre, primero angustia y, luego, ilumina el reclamo necesario de la transcendencia. Nuestra última forma de ser no puede ser el polvo o la ceniza. En última instancia, la profesora López nos llama a rebelarnos a la llamada de la apariencia, pues de lo contrario, todo el dinamismo humano

tendría su fin en la nada, no teniendo justificación.

Por su parte, el Dr. Javier Rojas se refiere a la "Praxis Educativa de la Conciencia". La conciencia vive el peligro, nos dice, de adaptar una de estas dos formas: ser conciencia de señor o de esclavo, privilegiar lo transcendente o lo inmanente. Sin embargo, no puede el hombre aferrarse a lo uno desvinculándose de lo otro. Para que esto no ocurra, el Dr. Rojas nos muestra el camino: la praxis educativa de la conciencia. Realizando esta praxis, y se realiza mejor si es comunitaria, la conciencia se libera y deviene en autoconciencia.

Por último, la profesora Elena Sánchez, bajo el título "Manipulación y Educación", aborda un tema de candente actualidad. Luego de definir y describir los distintos significados y formas que puede revestir la manipulación establece notorias distinciones entre ésta y la educación. Posteriormente, a partir de la realidad de la manipulación en el mundo contemporáneo, la autora llama la atención del educador para que, de una parte, no sea el mismo un agente manipulador, y, de otra, ilumine al educando para que su accionar no sea instrumento de los intereses de otros.

Digamos ahora algunas palabras con respecto a los artículos de los profesores de la Sede que aparecen en la segunda sección.

En su estudio "Interpretación Antropológica de la Interacción Educativa", la Dra. Teresa Durán, a partir de la minuciosa descripción de una experiencia sobre las formas que reviste la interacción educativa entre profesor y alumnos de pregrado como entre profesor y profesores en cursos de perfeccionamiento, realiza una interpretación de esa experiencia en dos niveles: el primero, más inmediato y cercano a los actores involucrados, el segundo, más amplio y general, que toca a la educación pública chilena y, en último término, al hombre occidental. En el primer nivel interpretativo, señala, entre otros aspectos, que en la experiencia descrita la interacción educativa es mínima, por cuanto no se da mayor coincidencia de objetivos entre profesor y alumnos, al tiempo que se ve a la institución favoreciendo o contribuyendo a mantener el tipo de interacción encontrada. En el segundo nivel de interpretación, la autora recogiendo e interpre-

tanto a algunos autores, nos dice que la educación debería estimular la creatividad humana, así como debería mantener el equilibrio entre la educación formal e informal o espontánea, contribuyendo de ese modo a mantener la unidad de la civilización. No es esto lo que ocurre, sin embargo, en las instituciones escolares occidentales. Y, con respecto a nuestra sociedad, debe decirse que la burocratización de las instituciones, sumada a las diversas tendencias socioideológicas, impiden o hacen más difícil que la educación cumpla con los fines que le son propios.

Posteriormente, la profesora María Paz Ferrando, M.A., en su "Estudio Comparado del Sustantivo Inglés en dos textos de Gramática" hace un minucioso y profundo estudio comparativo del sustantivo en dos textos de gramática inglesa, mostrando al lector distintos aspectos que deben ser considerados al elegir uno de estos libros.

Finalmente, la profesora Gloria Inostroza describe la experiencia del Taller Literario del Liceo A-28 de Temuco. Teniendo en consideración que nuestro sistema educacional no siempre incentiva las actitudes de creatividad en los educandos, y que a veces abiertamente las ahoga, al adentrarse en el contenido del artículo y leer algunos de los poemas, el lector se encuentra en un oasis donde los alumnos que escriben demuestran poseer gran parte de las cualidades que añoramos para los estudiantes de nuestro sistema escolar. Creatividad, inventiva, espíritu crítico, profundidad en la reflexión, desarrollo del lenguaje y comunicación por escrito de sus vivencias, son sólo algunos de los logros que se obtienen en los jóvenes formados en el Taller Literario que se nos presenta. No es de extrañar, entonces, el público reconocimiento que ha recibido tanto en Chile como en el extranjero.

"Aula 2000", agradece a todos los colaboradores de este número y reitera, una vez más, su invitación a todos aquellos que, preocupados de hacer su aporte a la educación, deseen comunicar, a través de sus páginas, investigaciones, estudios o experiencias.

HECTOR ORTIZ VELIZ

CONGRESO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA

CONGRESO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA

8216

SENTIDO DE LA VIDA, FUNDAMENTO DE UNA "EDUCACION PARA EL HOMBRE"

Pbro. FERNANDO CIFUENTES G.S.Th.DR.

Desde que existen noticias del hombre se ha sabido que éste se ha planteado algunas preguntas. Entre otras muchas hay dos que dicen relación con el título de estas líneas:

¿Para qué existe el hombre?

¿Por qué debo seguir existiendo?

La primera puede ser algo académica, abstracta y fría. En efecto, es una pregunta que se han hecho muchos filósofos y pensadores en general, dando a ella diferentes respuestas; que son, a veces, tan frías y abstractas como la pregunta misma. Lo cual no debe extrañarnos si tenemos en cuenta lo que Aristóteles decía: el "para qué" señala la finalidad objetiva (del objeto) sin tener en cuenta el "motivo" del sujeto. Si nos preguntamos "para qué existe el hombre" es como si estuviéramos prescindiendo de que nosotros somos hombres y, que por lo tanto, estamos "comprometidos" en la pregunta y... en la respuesta. Detalle que suelen olvidar con frecuencia los que "enseñan" estos temas. Es tan grande el contraste que observamos entre la fría y tranquila "objetividad" de la exposición del tema de la vida y... de la muerte, y la angustia y desesperada "subjetividad" que notamos cuando nos parece que estamos cerca de llegar a la respuesta. Para algunos, la vida termina y se detiene como un reloj que se le terminó la cuerda o un auto que se le acabó la bencina. La diferencia está en que no notamos angustia ni curiosidad en estas máquinas cuando ello sucede. Tampoco en la planta o en los animales. Sólo el hombre se pregunta y "después qué...?

Teniendo en cuenta lo dicho, parece indispensable hacer una distinción importante: Debemos distinguir entre aquellos que creen en una trascendencia del hombre y aquellos que, sinceramente, no creen en ella. Decimos "sinceramente", no hablando de los que "dicen no creo" apoyados en su postura "filosófica" o "científica". En ellos, todas sus ideas filosó-

ficas y su espíritu científico desaparecen justo cuando están a punto de encontrar la respuesta.

Nos parece evidente que no podemos reflexionar sobre el sentido de la vida, ni responder "para qué existe el hombre" si no tenemos una clara posición sobre la muerte. Toda la vida cambia según pensemos lo que significa la muerte; ésta que es tan cierta como la vida misma.

Reflexionemos en lo que debe pensar un hombre ante el deseo de poner término a su vida. Un hombre angustiado, oprimido por la desesperación de no poder superar las dificultades. Distinto debe ser si cree que después de la vida termina todo, o si piensa que en la muerte continúa algo importante. Todo lo importante por lo cual vivía y de lo cual "esta vida" era sólo un prólogo o una introducción. La muerte puede ser el fin de la vida o la continuación de ella más allá del espacio y del tiempo. Notable diferencia.

La reflexión sobre la finalidad de la vida nos lleva a otra sobre el origen de ella.

Para algunos, que piensan que el hombre es un ser puramente material, un animal evolucionado, el origen de su vida es el resultado de un proceso biológico que comienza en la satisfacción de un instinto que en un momento determinado, llevó a unirse a sus padres. La diferencia con los animales es que los padres conocen la relación entre la causa y el efecto e, incluso, pueden querer el efecto cuando ponen la causa o, al menos, aceptarlo. Podrían, además, haber evitado el efecto. Eso, ni más ni menos, son: Un efecto biológico de una causa instintiva. Por eso existen.

Para otros, que tienen una visión humana del hombre, que piensan que además del instinto existe el amor, ellos existen como un resultado de ambas causas. Fueron deseados, esperados y amados, aún antes de existir. Este amor previo continuó manifestándose después del nacer, entre sus padres, entre ellos y el hijo. Son y se sienten, como algo de ellos. Continuación de ellos. Reproducción de los padres.

Para otros, que tienen una visión trascendente del hombre, la causa de su existencia está en parte en sus padres, efecto del instinto y del amor, pero en parte princi-

palísima, en el "aporte" de Dios quien crea su alma. Tan principal es este aporte que sin él, todo lo que pudieran querer y hacer sus padres, sería infructuoso. Estos han sido **Pro-creados** por sus padres; es decir, sus padres **crearon-con** Dios. Puede haber faltado el amor de ellos pero nunca faltará el amor de El.

Qué distinto sentido de la vida tendrá según lo que piensen de su origen.

Todas estas diferentes respuestas a la finalidad objetiva de la vida, indudablemente influyen en el sentido de ella. Pero de una manera implícita y mediata, ya que suponen una reflexión que, ordinariamente, muy pocos la hacen. Es una causa primera a veces no muy consciente. Ella se hace presente en la finalidad subjetiva: ¿Por qué debo seguir viviendo? Son los "motivos" para vivir, los que "mueven" a seguir viviendo. Los estímulos para vivir.

En general, la respuesta es una: el hombre busca la felicidad. En la medida que se siente feliz encuentra una razón para seguir viviendo.

Para el que tiene una visión materialista de la vida, su felicidad la encontrará en la satisfacción de sus apetitos e instintos. La comida, la bebida, el sexo y todo lo que ve junto a ello, la ropa, la cama, el automóvil y, en una palabra, lo que hace posible todo aquello: el dinero. La riqueza es el primero de los motivos que le da sentido a la vida, al trabajo de muchos. El alcanzarla es la meta, el estímulo, es el motor que mueve a vivir. Si no la alcanzan son infelices, si la alcanzan a medias, son insatisfechos. Insatisfacción que siempre subsiste ya que cada meta se transforma en un punto de partida para otra más ambiciosa, más alta, más lejana. Por eso nunca son plenamente felices, la ambición del dinero no tiene meta. En la medida que este hombre "tiene" más "es" menos. En la medida que tiene más cosas materiales es menos hombre, es menos feliz porque es menos hombre. Cada vez le falta algo para alcanzar la felicidad y busca más dinero para tener más cosas y cada vez se siente más vacío. El triste niño único, sólo, rodeado de todos los juguetes, es una imagen y un anticipo del hombre rico que lo tiene todo menos la felicidad.

Ante esta situación cada vez más angustiosa, que le rodea de aduladores y lacayos, que en su interior le envidian y le odian, se siente cada vez más solo. Los que le rodean aman su dinero pero no le aman a él.

Entonces surgen otras metas, igualmente materiales y egoístas. Centradas en el YO. La ambición de poder, de honores, de aparecer en las primeras planas, de ser admirado y envidiado.

Riqueza y Poder se atraen mutuamente. Quienes tienen riqueza aspiran al poder, quien tiene poder desea la riqueza. La conjunción de ambos es lo peor para una persona o para un país. Juntar en una sola mano la capacidad de explotar y de dominar a los hombres. Cuando están separados se limitan mutuamente: cada uno, en este càso, es un freno para el otro.

Para aquellos que tienen una visión humanista de la vida, la felicidad la buscarán en la perfección del hombre en sus dos dimensiones, material y espiritual. Existiendo entre ambas dimensiones una escala de valores que no significa lucha entre ellos sino complementación y enriquecimiento mutuo. El que busca la felicidad en las satisfacciones materiales se encierra en los límites de la materia y su felicidad se agota en ella. El que usa los medios materiales en orden a otros bienes los trasciende, los supera y termina saliendo de sí mismo para llegar a otros. El que vive para comer encuentra su placer en los límites del plato; el que come para vivir... con otros, comparte la comida con otros y hace de ella una convivencia con otro, que está más allá de los límites materiales del plato, y que también llega hasta nosotros. La comida ha servido de vínculo de comunicación con otras personas, sin que ello signifique una disminución en el placer material sino al contrario. La felicidad o el placer compartido es doble felicidad. Por el contrario, las penas y los dolores "compartidos" son "repartidos". Se cumple el dicho popular de nuestro pueblo: "una alegría compartida es doble alegría y una pena es media pena".

El espíritu trasciende la materia, sale de sus límites, para encontrarse con otro; para comunicarse. El hombre es un ser esencialmente sociable. No alcanza la plena felicidad en sí; tiene que compartirla para gozarla. Cuando nos sucede algo bueno corremos a contarlo, no lo gozaríamos

plenamente sin que otros lo compartan y para ello tienen que conocerlo, apreciarlo y gozarlo con nosotros. El egoísta no se alegra con el gozo del hermano, le envidia. Para el egoísta el gozo no se comparte, se encierra en sus propios límites y, como no puede expandirse, se agota y muere. Como una planta no puede crecer por lo estrecho del macetero, al no poder crecer muere. En su propio egoísmo está la causa de su infelicidad. La solidaridad es la antítesis de la soledad.

El compartir la felicidad hace más felices a los hombres. Por eso celebramos los acontecimientos gratos y toda celebración supone compartir, salir de sí mismo, comunicarnos con otros. Supone también que los otros sientan como suya nuestra alegría y este sentimiento se manifiesta hacia nosotros y en esta comunicación la alegría crece, se expande a otros y mientras más repercusión tenga, más crecerá. El efecto de esta convivencia es la unión entre los hombres, único fundamento de la paz. Pero no un simple orden que es tranquilidad exterior; no se trata que "cada uno viva su vida" como un conjunto de seres individuales no comunicados. Un montón de ladrillos pueden estar muy "ordenados" pero no están en paz. En un cementerio no hay "desorden" pero tampoco podemos decir que haya paz, la verdadera paz es una comunicación vital, de momentos alegres y de momentos tristes.

La tristeza, como la alegría, tiene que ser compartida. Debe ser comunicada para que se alivie y se transforme en consuelo y, por último, en felicidad. Si la pena se encierra en nosotros mismos, en la soledad de nuestro egoísmo, va ahondándose más y más. Nos va carcomiendo como un cáncer, que no se nota por fuera pero que consume y destruye por dentro. La pena compartida es una válvula de escape que desborda nuestro espíritu. Tal vez unan más a los hombres las penas compartidas que las alegrías mismas. ¿Cuándo se siente más unida una pareja? ¿Cuándo celebran el cumpleaños de su hijo, con pitos, globos, gritos y risas o cuándo ambos están al lado de su cama, porque el hijo está enfermo, y están compartiendo la angustia expectante? Creo que nunca se sienten más unidos que cuando comparten una pena. Nunca su amor conyugal está más presente.

Para un humanista trascendente, la comunicación de alegrías y tristezas no sólo alcanza a los demás hombres sino que llega hasta Dios. Pero no sólo con Dios, sino con

los hombres y Dios. No con un Dios mío sino con un Dios nuestro. Dios no es mi padre y mi amigo, sino nuestro Padre y nuestro amigo. No es mi hermano, es nuestro hermano. Así como no hay nada más inhumano que el egoísmo en nuestras relaciones con los hombres, no hay nada más antireligioso que el individualismo religioso, la acción misma de toda religión es la unión del hombre con Dios y con los demás hombres. Por eso en todas las religiones hay templos. El lugar donde los hombres se unen para dar culto a Dios. Es la comunidad la que se une con Dios, no cada uno por su cuenta. El signo del pecado es el individualismo. El primer efecto es el dejar de ser hermanos. El que vive "su vida" no vive la vida de Dios en él. Es la lección de Caín.

De estas reflexiones se deduce que: la educación es ayudar a un ser humano para que se desarrolle y alcance la plenitud de su personalidad, esta plenitud de hombre incluye la felicidad; no la felicidad absoluta,al menos en esta vida, sino una felicidad que incluye penas y alegrías; alegría de vivir aún con los dolores de esta vida. Pero como esta plenitud no la podrá alcanzar en sí mismo sino en medio de otros hombres, es necesario que se ponga acento en algunas virtudes.

El hombre por ser inteligente debe amar la **verdad.** La verdad debe vivirse en **autenticidad** con su propia conciencia y con **sinceridad** con los demás. Toda **mentira** de palabra o de actitud debe ser radicalmente eliminada. La mentira de actitudes es la **hipocresía.** Para que el hombre pueda llegar a la plenitud de su ser como tal debe **conocerse a sí mismo y conocer a los demás.** Debe buscar la respuesta a qué es la **felicidad verdadera.** Debe conocer lo que vale realmente y lo que es sólo un medio para alcanzar un verdadero valor. Así podrá valorar las riquezas materiales y ubicarlas en su conveniente lugar en la escala de valores. Debe aprender a **comunicarse** con los demás para integrarse en **comunidad** (familia, curso, colegio, país, humanidad) y para ello tendrá que ser **generoso**, no tanto de las cosas sino de sí mismo. Así encontrará un sentido positivo de la vida y sentirá que vale la pena vivir.

LA CONTINGENCIA COMO CONDICIONAMIENTO EXISTENCIAL

SARA LOPEZ ESCALONA

LA FILOSOFIA COMO QUEHACER VITAL

Plantear el análisis de cualquier temática antropológica supone emitir un juicio sobre la filosofía, específicamente sobre su quehacer, alcance y dirección.

Por deformación de sus cultores la filosofía suele aparecer como un saber arcano y oscuro, fruto de iniciados que gozan más de erudición que de sabiduría. Entendemos la sabiduría como una actitud ante la vida. Actitud que supone el asombro, el cuestionamiento, la inquietud, pero que supone también ciertos logros, no necesariamente inamovibles, que tornan llevadera la existencia.

Es necesario que la filosofía pueda ser realizada desde una perspectiva netamente filosófica, (1) ésto significa que se vea asediada por preguntas radicales, por un afán de búsqueda, por los eternos por qué y para qué esenciales que son los que le otorgan categoría de saber metafísico.

El asedio inquisitivo y la vinculación con la vida; (2) con el existente concreto (3) son dos hechos que pueden hacerla más vigente y necesaria.

En nuestro tiempo, aparece corrientemente la filosofía, como fruto de una elucubración alejada de la vida y la experiencia, dejando de lado los problemas verdaderamente importantes para el hombre, eludiendo lo ineludible o entregándonos seudo verdades que explican pero no convencen. En el ámbito antropológico, esta actitud se proyecta con caracteres dramáticos al querer conformar la vida humana en función de un arquetipo que resulta tan alejado como irreal y, más tarde, en la tarea que el hombre se autoimpone por la teoría profesada.(4)

Rescatar el sentido prístino del filosofar es un propósito que se nos aparece como urgente. La filosofía se inicia históricamente con la capacidad de asombro (5), con la búsqueda, con la pasión por indagar. Es importante resaltar que la filosofía logra su indiscutible primacía más por la pregunta planteada que por la realidad encontrada. Desde la filosofía se cuestiona mucho, pero se explica poco y ésto ni debe causar escándalo, ni quita validez a sus planteamientos. El por qué soy, el cómo soy y el para qué soy suelen no siempre tener contestaciones acertadas o claras, pero no plantearse las interrogantes significa vivir ingenua y torpemente. La filosofía no despeja dudas, produce dudas, no acalla la inquietud sino que la favorece, no es consoladora en la mayoría de sus alcances.

La permanencia del interrogar en filosofía se debe, sin duda, a que ella se hace desde el ser cuestionante, desde el único ser para el cual la realidad y su propia realidad, se torna problemática y no satisfactoria, desde el ser que se interroga sobre sí mismo y sobre el sentido del ser.

En el papel que consideramos propio de la filosofía, ésta debe establecerse como hermenéutica y saber orientador (6) de la vida. La aspiración de los clásicos ha ido por esta línea. No hacemos por tanto sino rescatar una antigua aspiración: que la filosofía nos enseñe a vivir y nos prepare para morir, ya que en las coordenadas de vida y muerte deviene necesariamente nuestra existencia. Pero no es fácil vivir, ni menos aceptar morir (7). Por tanto, asignar esta misión al saber filosófico es enfrentarlo a un desafío interesante, difícil y riesgoso.

El filosofar se hace en la indagación permanente y por ella se establecen ciertas pistas que encaminan valorativamente la existencia. La pregunta busca la esencialidad y por eso habla de una cierta jerarquización, desposesión o relativización de las cosas. Algo es más importante y algo lo es en menor grado. La pregunta apunta a un para qué teleológico que necesariamente entregará la justificación de la existencia o mostrará lo absurdo de ella (8). La pregunta apunta también a nuestro propio ser, a la peculiar forma de ser que tenemos, y por ello algo nos dice de nuestras posibilidades y límites. Nos mostrará qué es utopía en las aspiraciones y qué puede ser realidad. estas inquietudes son neta-

mente filosóficas, dejarlas de lado es prescindir de la misma filosofía, es no asombrarse, no cuestionarse y no dudar. La duda es como el equilibrio fructífero de la razón. Frente a ésto, la filosofía aparece hoy como un quehacer instalado con unos principios definitivamente ganados (9), en conformidad a los cuales estamos remitiendo la experiencia (10) y es justamente en esta remitencia donde no se establece la relación entre teoría y el quehacer cotidiano de la vida humana.

Se nos aparece como tarea prioritaria vincular filosofía y vida, razón y realidad, teoría y experiencia. Estas dicotomías suelen provocar hoy día la desarmonía en el hombre, porque éste, presionado por formas culturales, aspira a conformarse en relación a un modelo que le resulta tan inalcanzable como extraño.

Razón y vida, teoría y experiencia, principios y realidad no deben aparecer como antinomias, porque no sirve, no es propia del hombre una vida sin reflexión, pero tampoco tiene sentido una reflexión sin que enraíce fuertemente en la vida y sirva a ésta para hacerla más plena.

A la filosofía se le plantea el problema, nada fácil, de justificar la vida, averiguar para qué vivimos, y luego, en función de ese para qué encontrado, ver si el cómo vivimos la vida nos convence. Aparece, pues, claro que la filosofía se debe hacer por y para el hombre. Ahora bien, una filosofía a partir de la persona debe considerar su existencia "in situ". No puedo hablar de la libertad sin hacer referencia a modalidades específicas y dificultades concretas. Una construcción filosófica apriorística no tiene validez en el orden personal, orden en el cual la filosofía debe operar. Es por ello necesario desmitizar (11) el acontecimiento existencial interpretándolo desde la existencia misma.

Un papel esencial de la filosofía es tomar en serio la vida, buscar su sentido, pergeñar su finalidad, cuestionar su realización.

La actitud filosófica requiere rigor, rigor que no está reñido con la búsqueda contínua, el asombro y el cuestionamiento. Rigor que lleva también como exigencia la elaboración y creencia de una cosmovisión que se traduzca en una práxis coherente con ella. En esta forma, de una manera natu-

ral, se relacionan vida, pensamiento y acción.

No podemos admitir que la filosofía se transforme en un juego de entelequias que no dicen relación al existir humano, existir enmarcando en un tiempo y un espacio; existir ambiguo y perplejo (12), existir mordido radicalmente por la contingencia y angustiado por esa realidad.

¿QUE ES Y COMO SE VIVENCIA LA CONTINGENCIA?

La contingencia se ubica en un término medio: excluye tanto lo necesario como lo imposible. Desde el punto de vista metafísico, es contingente todo ser al cual la existencia no se le presenta como necesaria. En el esquema aristotélico, lo contingente aparece en contraposición a lo necesario. Santo Tomás tiene un enfoque más complejo del tema y radicaliza la contingencia al ponerla en el plano del ser (13). Ser contingente es aquél que puede ser o no ser. Desarraigado -de alguna manera del ser- el ser contingente es siempre un ser "ab alio", este hecho se aparece como un buco fecundo para consideraciones posteriores.

La contingencia aparece como la realidad radical de mi existencia, puesto que es ella la que está llamada a ser de una manera limitada. Puesto en la existencia, el problema no es tanto el por qué sino el para qué. Es el tema teleológico el que inquieta la vida. El destino no me puede resultar indiferente porque algo en mi apunta insaciablemente (14) a posesiones que otorguen descanso, y el gozoso sosiego al que aspiro se ve contínuamente amenazado por el término. El término produce una constante incordia en el hombre. Parte de la tragedia es que siendo en el tiempo deseamos la eternidad (15).

Se tratará de ver la contingencia situada, ubicada, encarnada. Es la contingencia humana la que resulta problemática porque éste es el ser que se resiste a las consecuencias de un existir amenazado. Es, por tanto, conveniente analizar y ver las implicaciones de nuestra indeterminación al existir con necesidad.

Por la contingencia, nuestro ser y sus manifestaciones se tornan lábiles, una atmósfera caliginosa parece envolver la existencia sin que en determinados momentos y desde un nivel estrictamente filosófico veamos con claridad una salida consoladora. Sin embargo, es necesario resaltar que la contingencia se patentiza con modalidades y matices diferentes según la calidad humana.

Vivencio la contingencia en la búsqueda ilusionada de realidades que en la posesión defraudan porque ellas, de alguna manera, no se adecúan plenamente a mis ambiciones o porque en algún momento -por el desgaste natural del contacto- me percato de sus insuficiencias (16).

La frustración es una vivencia antropológica corriente en relación a la contingencia; pues, una suerte de fraude aparece unido a cada logro. La frustración muestra la talla de nuestro verdadero ser. Con frecuencia nos percatamos que nuestras únicas certezas terminan, que estamos comprometidos, religados con realidades tan perdurables como nosotros mismos y que no aceptamos ni nuestra fragilidad ni el término de ellas. La conciencia del término, de la fragilidad (17) -es en la conciencia y por ella que todo se me hace problemático- fustiga rítmicamente cada logro. La angustia aparece como consecuencia de la conciencia de finitud y supone sentir la existencia amenazada por el término.

La existencia no se hace confortable porque la sé medrada. Me acosa una realidad: la de ser sin ser del todo, me atormenta un deseo: la permanencia.

El hecho de que todo comienzo anuncie a la vez un fin, la posibilidad de la no existencia en toda existencia a mi alcance me dice que el afán por conquistarlas está preñado de transitoriedad. La verdad es que nada podemos tener total y definitivamente y que toda posesión es deficitaria por esencia; es por eso que el hombre, al constatar lo limitado de su ser, vivencia dramáticamente la existencia en la insatisfacción, el olvido, la frustración, el término, la muerte, el sufrimiento y la desolación.

La existencia finita tiene una remitencia esencial a la no existencia y por ello muchas veces se prefiere la no posesión a la posesión frustrante. El hombre intenta, por

diversos medios, rescatar la parte de felicidad vivida, esto se ve claro en el recuerdo, con frecuencia le otorgamos una riqueza que la realidad añorada no tenía, nos percatamos de esta verdad en el vano intento de reconstruir situaciones que guardan más calidad en nuestra memoria e imaginación que en la forma que se vivieron realmente. La nostalgia recrea como reclamo de esos afanes idénticos que atormentan el alma de todos los hombres. Por estos afanes, en cada logro humano se instala el deseo de una posesión nueva, el temor de perder lo alcanzado o la desolación por el nó encuentro de lo que buscábamos. La soledad del hombre contemporáneo podría tener su explicación en el afán de éste por afincar en lo que es precariamente.

Para el hombre todo se torna vulnerable -La vida humana adquiere perfil original por esa capacidad de interioridad (18), por el ensimismamiento, por la in-sistencia, ésto nos permite darnos cuenta, criticar, no aceptar la realidad como ha sido dada, pero el privilegio nos abre al problema y al misterio. El "entender" no nos permite entender y aceptar tantas limitaciones dolorosas, tanta ambigüedad y contradicción (19), tanta inadecuación entre nuestra forma de ser y las demandas que establecemos como metas. No nos permite aceptar que irremediablemente caminemos a la muerte, certera realidad que manifiesta en plenitud la contingencia (20). En el hombre se da la conciencia del ser y no ser como unidad: soy con posibilidad de no ser. Mi ser aparece contínua y fatalmente amenazado por el no ser, esto es lo que confiere un sentido trágico a la existencia. El no ser se instala progresivamente en las limitaciones y finalmente en la muerte (21). Esta es, en un contexto filosófico, no ser lo que era. La muerte -indiscutiblemente- es contera para el ser personal. La reflexión en torno a los problemas del existir es más frecuente en el hombre culto, en el intelectual. La insatisfacción existencial supone tener satisfechas las necesidades básicas ¡Paradojal forma de la vida humana! El tormento metafísico supone la ausencia o superación de otros sufrimientos. La mayor sensibilidad ante los hechos es propia de una finura de espíritu, de una manera distinta de ver y pensar. Quién así vive, paga un precio a la existencia pues se pregunta en forma asidua, y devela el no ser de cada ser (22). El hombre común acepta con naturalidad y resignación lo dado. No va tras el porqué pues le urge el cómo. Su preocupación es cómo vivir, no para qué vivir. De aquí deducimos que no es dramáti-

ca la contingencia en sí, sino que se vuelve dramática para el ser que la tiene como forma de ser y que, además, ha tomado conciencia de ella percatándose de su fragilidad y falta de consistencia. El que se plantea interrogantes metafísicos asume un sufrimiento que es a la vez desolador e iluminador (23).

Extraña situación la del hombre por la dicotomía que se establece entre su aspiración y la realidad vivida. Aherrojado de incertidumbres quiere certezas, minado por el tiempo quiere permanencia, azacanado en lo pasajero se atormenta por lo esencial.

La vivencia de la contingencia enmarca mis posibilidades y límites, por ella sé qué debo esperar, qué puedo reclamar de las personas y cosas.

¿Cómo enseñar a vivir con esta condición de mi existencia?. Si afirmábamos que la filosofía debe inserir en la vida, esta pregunta se transforma en cuestión radical para el quehacer filosófico y se hace tarea también para la educación. Aparece así como cosa previa percatarnos de la situación especial que tiene nuestra existencia y, consecuencialmente, plantear formas de asumirla y procurar salidas.

Si mi contingencia radica en que no soy el ser, o no soy ser del todo y para siempre, gozo sin embargo de una incondicionalidad o validez en cuanto el ser es mi referente (24), el fundamento intrínseco que me pone en la existencia. De esta manera, el ser que anida, precariamente en lo contingente, se hace voz. El ser hace su llamado imperioso mediante lo contingente (25). Entender esto como llamado y no como encuentro definitivo supone un acto de lucidez que no siempre tenemos.

En la medida que somos y estamos abiertos a posibilidades de ser aparecemos con una nota de positividad aun cuando seamos en forma precaria; soy -limitadamente- tendencia al ser y esta vocación al ser me hace intolerable la nada existente en toda realidad perecedera, como me hace igualmente intolerable el término en el tiempo (26), éste marcando el desgaste del existir tiene una función propedéutica en relación a la vida y a la muerte (27).

La realidad indiscutible de la existencia finita nos lleva a la búsqueda de una fundamentación de ella: la razón de la existencia del ser. El ser contingente no puede tener en sí su justificación puesto que su ser es precario, es en esta precariedad donde la contingencia aparece como valor iluminador y proyectivo; nos hace tomar el pulso a la vida, nos muestra la consistencia y medida de nuestro existir y se establece como un reclamo metafísico que apunta a buscar el sentido de la existencia humana.

ACTITUDES ANTE LA CONTINGENCIA

Los tipos antropológicos condicionan diversas actitudes ante la contingencia, ellas pueden ir desde un vitalismo que busca saciarse en lo cotidiano (28) a la valoración del esfuerzo y la lucha (29) o la creencia de que por la irracionalidad de lo existente se hará posible un mundo nuevo (30).

La forma de asumir la humanidad establece diferentes tipos de hombres. Esta distinción es reconocida en distintas áreas de la cultura: religión, psicología y, desde luego, en filosofía.

La Escritura nos habla de los hombres de las tinieblas y los hombres de la luz, del hombre antiguo y el hombre nuevo. La caracterización sigue siempre marcando dos sectores en la humanidad: los despiertos y los dormidos, el hombre del ser y del aparecer, los lúcidos y los hombres de la esquiva, los auténticos y los no auténticos. Pensadores tan dispares como Pascal y Sartre coincidirán en fustigar al hombre de la diversión el primero, en tanto que Sartre hablará de los cobardes, conformistas y farsantes, tipo de hombre que se entrega a la mala fe para no ver la realidad. Filósofos en diferentes épocas y desde enfoques diversos admiten la existencia de un estado más visionario para afrontar la existencia. Connotaciones culturales, religiosas, estéticas y psicológicas parecen favorecer esta forma distinta de ver y vivir, pero hasta el momento no se ha planteado como problemática y desafío -por lo menos en el área filosófica y educativa- el buscar los medios adecuados para tener esta vida humana más plena. La distinta forma de ver se vincula con la reflexión,

pero no es fruto de un racionalismo; tiene relación con el autoconocimiento (31), pero no se pierde en un solipsismo. Cambiando la perspectiva de visión se inaugura otra forma de camino (32) que comporta la búsqueda de almas con afanes semejantes.

En un intento -no fácil- de caracterizar este grupo de hombres, se podría decir que no son como la mayoría, que han logrado -en alguna medida- darse cuenta, recordar lo esencial (33), no andar como el común de la gente (34).

El hombre del ser vive en función de la verdadera vida. Busca la realidad y rechaza la apariencia. Tiene conciencia de haber superado un camino en el que no encontró descanso (35). En la constatación de su realidad se le aparece tanto el límite como el llamado imperioso del ser, y su existencia adquiere un nuevo dinamismo que apunta al encuentro con el ser que fundamenta y justifica su existencia (36). Este hombre vive así de cara al ser y desde él se entiende (37).

La contradicción de un vivir dependiendo de lo que termina se le hace evidente (38).

Con igual claridad distingue, por comparación, la diferencia que media entre lo caduco y lo permanente (39).

El estar en la categoría de los conscientes comporta riesgos, sinsabores o consuelos, según sea la clarividencia lograda. En este terreno no aparece la seguridad. ¿Qué mundos abisales somos capaces de enfrentar? ¿Hasta qué grado podemos soportar la conciencia lúcida, el darnos cuenta? ¿Qué salida se nos ofrece al avanzar? ¿Qué capacidad tenemos para asumir la realidad como verdaderamente es? ¿Cómo enfrentar el hecho de una vida enfocada desde una perspectiva equivocada?. El mito platónico de la caverna puede servirnos de analogía para entender en parte esta realidad. ¿Qué reacción habrían tenido esos hombres al comprobar que habían vivido de espaldas a la luz, al comprobar que lo tomado por realidad era mera apariencia?. En forma similar puede que, desconociendo nuestro verdadero ser y nuestra radical referencia, añoremos y deseemos una seudo realidad que es sólo apariencia, que encadenados a la manera platónica, creamos vivir una realidad que no es tal.

La forma de ver y vivir la existencia hace que la contingencia nos afecte de diferente manera. Todos los seres humanos están transidos de contingencia, pero no todos la vivencian en el mismo grado y, por ello, las actitudes asumidas frente a ella son diversas. No es lo mismo "saber", "conocer" la existencia de los hechos y admitirlos como naturales, que "vivir" y "sentir" dolorosamente su existencia. La mayoría de los hombres viven en una forma ingenua en la que se acepta la acomodación de la vida, el olvido, el término y las justificaciones existenciales de dudosa o escasa consistencia.

La forma habitual, normal, o mejor "anormal" en que corrientemente pasamos la vida dificulta este "dárse cuenta". La trama de lo cotidiano nos aprisiona privándonos de nuestro más genuino ser.

Buscamos y deseamos saber, pero no hemos atinado a encontrar el saber esencial que nos cambiaría la calidad de vida.

Uno de los méritos de la contingencia asumida, es que nos muestra la consistencia y medida de la existencia. La reflexión, el silencio, la soledad, la vivencia del vacío (40), la comunicación con iguales, y el autoconocimiento tienen aquí un papel radical. El autoconocimiento nos hará conocer, primero, y aceptar, después, la limitada entidad que tenemos. La aceptación requiere de un conocimiento metafísico previo: la precariedad ontológica que me constituye: ser sin ser del todo y para siempre. Reconocernos en lo que somos no es pesimismo sino realismo. Plantearnos la cuestión de si el hombre puede inaugurar nuevas rutas y qué medios son eficaces para avanzar por ellas es una cuestión radical para la vida y, por ello, es también cuestión radical para la filosofía y para la educación. Es aquí donde la filosofía entra como saber vital (41), como sabiduría que ayuda a realizar armónicamente -en verdad, belleza y bien- la existencia humana. Aquí el papel iluminador de la reflexión nos permite situar las cosas, dimensionar los hechos, distinguir su significado y alcance.

La vivencia más sensible de la contingencia no necesariamente lleva a un pesimismo, -ver en las existencias sólo la parte de ser que tienen es optimismo, atenernos sólo a su no ser pesimismo, ver ambos aspectos: realismo- pero sí

a una actitud más coherente frente a la vida. Esta actitud conlleva un algo de sospecha frente al otorgamiento de cada realidad. No se trata de una actitud meramente apriorística, sino de una vivencia defraudada de lo que se ofrece y se posee porque se sabe que en toda oferta está el límite y en toda posesión la insatisfacción. Es importante reiterar que esto no supone una visión pesimista de la vida, es sólo conocer, saber y sentir -el orden no es arbitrario- qué puedo reclamar de lo que se me ofrece, qué me pueden entregar realidades esencialmente perecederas. Saber -en última instancia- con qué calidad de justificaciones cuenta mi existencia.

Porque es limitado y no acepta el límite, el hombre busca afanosamente formas de trascendencias, el problema que se le plantea es cómo y en qué perdurar. El espíritu puede aparecer -desde un contexto netamente filosófico- como una posibilidad real y aceptable de trascendencia; de hecho, es la salida de filosofías que tienen su inicio en la concepción platónica; pero si bien es cierto que el espíritu me constituye (42) lo hace de una forma muy peculiar: se presenta con una relación sustancial a mi materia. El poderío y prestancia del espíritu es innegable. El alma espiritual es la que constituye a la materia en cuerpo. Parte de su categoría se manifiesta en el misterio. Por ser acto, el espíritu no es directamente conocido sino inferido a partir de sus operaciones. Por su forma es inmaterial, incorpóreo, y su término sólo sería explicable por aniquilación. Este análisis me asegura su persistencia, pero el problema de mi trascendencia personal subsiste pues si bien, el espíritu es algo de mi ser, no es todo mi ser, y lo que se exige es la trascendencia del ser personal en su totalidad.

Formas menguadas de trascendencia son: el conocimiento, actividad por la que me adentro en otros y los hago parte de mi, por él abarco y recreo otras realidades, pero la contingencia me recuerda que en él no alcanzo todo lo esencial ni todo lo que deseo. El amor es otro intento de permanecer en el otro, con el otro o por el otro, pero sabemos que está sujeto al devenir del deseo o la virtud. La amistad -recurso privilegiado que pocos tienen- está sujeta, como todo lo humano a la inestabilidad y al término. La creación artística, expresión de algunos, es otro intento de trascender. Aspiraciones más modestas e ingenuas buscan perdurar en las obras, la familia o la fama. Pero, a una minoría esto no les basta

y siguen reclamando la persistencia de su ser personal.

Las formas de trascendencia anteriormente mencionadas, justifican en parte la vida y tienen en común, todas ellas -y otros posibles intentos- la contínua remitencia, en cuanto que aparecen no del todo satisfactorias. Es aquí donde se manifiesta la máxima fecundidad de la contingencia; cuando mostrando la carencia, la insuficiencia muestra también un carácter necesariamente remitente hacia algo que fundamente y justifique la existencia (43).

Llamado por vocación a la felicidad (44), ésta se le presenta al hombre poco asible y, si se obtiene, perecedera. El placer (45) le resulta insuficiente (46). La vida humana aparece así como una vertiginosa carrera en busca de logros consistentes.

Frente a la visión lúcida de su ser el hombre puede asumir fundamentalmente dos posiciones:

1. la desesperación: es una postura activa, pero con salidas no acertadas. La desesperación puede tener una salida en el suicidio -porque se entiende que la vida no se justifica-, o en la mediocridad lúcida; ésta supone el tormento de haberse percatado del camino reconociéndose sin fuerzas para él. Nunca se puede ser totalmente indiferente a la vivencia de lo esencial. Habiendo tenido su experiencia el no seguimiento conlleva a la angustia como inseparable compañero de la existencia. No se goza con tranquilidad la apariencia, pero tampoco existe una decisión frente a lo que se sabe necesario y suficiente.

2. la rebeldía esperanzadora: será necesario explicar, por qué la rebeldía aparece normalmente en un plano jurídico y no es la connotación que tiene aquí.

Entendemos la rebeldía como la lucha permanente por mantenernos en la línea de lo esencial, como la actitud permanentemente inconforme por la oferta medrada de lo existente, como la búsqueda contínua de caminos. La rebeldía, se entiende aquí en un contexto ontológico. Rebelarse es resistirse a la llamada proclive de la apariencia. La rebeldía tiene una connotación positiva en este análisis; la vemos como una actitud hacedora. Porque no podemos aceptar que todo

el dinamismo humano pueda ser frustrado, porque la desesperanza no nos aparece como justificadora del esfuerzo, lucha y construcción, reconocemos en la experiencia metafísica de la contingencia el alumbramiento de un camino que es de esperanza rebelde y de rebeldía esperanzadora. Ambas: la rebeldía y la esperanza son posibles porque la inconformidad me lleva al dinamismo y la contingencia exige justificación y cumplimiento en el ser. El ser que anida en el hombre no se instala resignado ante la finitud. Otro tipo de realidad parece llamar al hombre desde la interioridad de su ser. La contingencia se muestra así como reclamo, y apunta a una dirección en la que busca realización y fundamento.

NOTAS:

1. "Filosofar es resolverse a hacer que despierte el origen, retroceder hasta el fondo de sí mismo y a ayudarse a sí mismo con una acción interior en la medida de las propias fuerzas... tomar en serio la experiencia de la convivencia con los demás hombres, de la dicha y la enfermedad, del éxito y del fracaso, de la oscuridad y de la confusión. No olvidar, sino apropiarse internamente; no desviarse , sino trabajar hasta la perfección íntimamente, no dar por despachado, sino iluminar hasta el fondo: tal es la vida filosófica".

   Karl Jaspers.
   La Filosofía. Fondo Cultura Económica,
   México, 1965. pág. 100.

2. Séneca asigna como papel de la filosofía el consejo. Enseñar qué es necesario y qué es superfluo.

   (Cfr. Séneca. O.C.
   Cartas a Lucilio. Carta XLVIII.
   Editorial Aguilar. Madrid, 1956.

3. "El hombre 'como tal' no existe y el hombre fácticamente existente no es idéntico como tal y sin más con el hombre".

   Leandro Rossi. Ambrogio Valsecchi.
   Diccionario Enciclopédico de Teología Moral.
   Ediciones Paulinas. Madrid, 1978, pág. 1242.

4. "La necesidad experimentada por el hombre que reflexiona de interpretar su propia existencia humana no es puramente teórica. En efecto, según las conclusiones que se sigan de esa interpretación, se hará visible o quedará oculto un tipo u otro de tareas. El hecho de que el hombre se entienda a sí mismo como creación de Dios o bien como un mono que ha tenido éxito, establecerá una clara diferencia en su comportamiento con relación a hechos reales".

   "También en ambos casos se oirán muy distintos tipos de

mandatos dentro de uno mismo".

Arnold Gehlen.
El Hombre.
Editorial Sígueme. Salamanca, 1980, pág. 9.

5. "La pregunta por la esencia se despierta cada vez que se ha oscurecido y enredado aquello por cuya esencia se pregunta, cuando al mismo tiempo se ha vuelto vacilante, o aún se ha quebrantado, la relación del hombre con lo preguntado"...

"Con todo, aún los griegos debieron salvar y proteger la asombrosidad (die Erstaunlichkeit) de lo que es más asombroso -contra el ataque del entendimiento sofístico, que para todo tenía lista una explicación inmediatamente comprensible para todos y la lanzaba al mercado"...

"El asombro domina y sostiene por completo la filosofía".

Martin Heidegger.
¿Qué es eso de Filosofía?
Editorial Sur. Buenos Aires, 1960, págs. 23, 24, 29, 50.

6. "La filosofía, tomada en su finalidad esencial, no creo que pueda ser considerada más que como una cierta respuesta a una llamada"...

"También puede esperarse de ella que nos permita tomar una conciencia tan lúcida como sea posible de la profunda confusión, casi siempre inarticulada, que experimenta el hombre en este medio técnico y burocrático donde lo más profundo de sí mismo permanece no solamente ignorado, sino contínuamente reprimido hasta su raíz".

Gabriel Marcel.
Filosofía para un tiempo de crisis.
Ediciones Guadarrama. Madrid, 1971, págs. 34 , 19.

7. "... la muerte ha de ser considerada decididamente, en cuanto que es la separación violenta de dos cosas que por naturaleza habían de estar unidas, como una destrucción, como una desgracia y como una catástrofe".

Josef Pieper.
Muerte e inmortalidad.
Editorial Herder. Barcelona, 1927, pág. 65.

8. "Al fin de la vida, el hombre se da cuenta de que ha pasado años enteros para convencerse de una sola verdad. Pero una sola verdad, si es evidente, basta para guiar una existencia".

Albert Camus.
Obras Completas.
Editorial Aguilar, México, 1962.
El Mito de Sísifo. pág. 221.

9. "Atrévete a ser sabio. Ello requiere un ánimo enérgico para combatir los obstáculos que oponen al saber tanto la pereza de la naturaleza como la cobardía del corazón. No en balde el viejo mito hace surgir la diosa de la sabiduría completamente armada de la cabeza de Júpiter, porque su primera acción es ya guerrera".

Schiller.
Cartas sobre la educación estética del hombre.
Editorial Aguilar. Buenos Aires, 1981.
pág. 55.

10. Aristóteles insiste en el respeto a los hechos de observación inmediata.

Cfr. **Etica Eudemiana.**
Libro VII - Cap. 2.

11. Rudolf Bultman, teólogo protestante, quien ha recibido una fuerte influencia de Heidegger utiliza el vocablo demitizar en el sentido de interpretar el mito en términos existenciales.

12. "A todos, en algún momento, se nos ha revelado nuestra existencia como algo particular, intransferible y precioso. Casi siempre esta revelación se sitúa en la adolescencia. El descubrimiento de nosotros mismos se manifiesta como un sabernos solos; entre el mundo y nosotros se abre una impalpable, transparente muralla: la de nuestra

conciencia. Es cierto que apenas nacemos nos sentimos solos; pero niños y adultos pueden trascender su soledad y olvidarse de sí mismos a través de juego o trabajo. En cambio, el adolescente, vacilante entre la infancia y la juventud, queda suspenso un instante ante la infinita riqueza del mundo. El adolescente se asombra de ser. Y al pasmo sucede la reflexión: inclinado sobre el río de su conciencia se pregunta si ese rostro que aflora lentamente del fondo, deformado por el agua, es el suyo. La singularidad de ser -pura sensación en el niño- se transforma en problema y pregunta, en conciencia interrogante".

Octavio Paz.
"El laberinto de la soledad"
Fondo de Cultura Económica. México, 1967, pág. 9.

13. Santo Tomás trata el tema de la contingencia en la Suma Teológica 1 q. 86 a 3.

"Los seres contingentes pueden ser considerados de dos maneras. Una, en cuanto contingentes; otra en cuanto que en ellos se encuentra cierta necesidad, puesto que no hay ser tan contingente que no tenga en sí algo de necesario".

Santo Tomás toma de Avicena la idea de que nada puede ser tan contingente que no tenga algo necesario. Se refiere a una necesidad óntica.

14. "Te consume, mi pobre amigo, una fiebre incesante, una sed de océanos insondables y sin riberas, un hambre de universos y la morriña de la eternidad".

Miguel de Unamuno.
Obras Selectas. Vida de don Quijote y Sancho.
Editorial Plenitud. Madrid, 1956, pág. 269.

15. "¡Eternidad! ¡Eternidad! Este es el anhelo; la sed de eternidad es lo que se llama amor entre los hombres, y quien a otro ama es que quiere eternizarse en él".

Miguel de Unamuno. Ensayo. Tomo II.
Del sentimiento trágico de la Vida.
Editorial Aguilar. Madrid, 1964, pág. 764.

16. "Yo me veo con poca salud, y aunque tuviese mucha no es razón tener seguridad en vida que tan presto se acaba"...

Sta. Teresa de Jesús.
Cartas.
Editorial Monte Carmelo. Burgos, 1979.
Cartas a las Carmelitas descalzas de San José de Avila. 7 Octubre, 1580.

17. "Lo que más me asombra es ver que todo el mundo no está asombrado de su propia debilidad".

Pascal.
Pensamientos.
Editorial Iberia. Barcelona, 1960, pág. 145.

18. "Sin retirada estratégica a sí mismo, sin pensamiento alerta, la vida humana es imposible".

José Ortega y Gasset.
El hombre y la gente I.
Revista de Occidente. Madrid, 1964, pág. 55.

19. "Porque, en fin, ¿qué es el hombre en la naturaleza. Una nada en comparación con lo infinito, un todo en comparación con la nada: un término entre todo y nada. Infinitamente lejano a estos dos extremos, el fin de las cosas y su principio están para él, infinitamente ocultos en un secreto impenetrable; igualmente capaces la nada de que está sacado y el infinito en que está sumergido".

Pascal.
Pensamientos.
Editorial Ibérica. Barcelona, 1960, pág. 125.

20. "La muerte para el hombre es el límite doloroso por excelencia. Es la manifestación del límite en toda su profundidad, porque naturalmente hablando le plantea -al destruir su esencial unidad de persona esencialmente herida- en una forma no tanto especulativa como existencial, la angustiosa interrogación de su sobrevivencia o de su aniquilación, levantando una pregunta entre dos mundos, unidos en esta tierra por un horizonte nocturnal.

La muerte es reveladora concreta de las regiones metafí-

sicas y nada como ella nos presenta más vivamente nuestra esencial contingencia. Ella hace temblar en sus cimientos todas las aparentes inconmovilidades. Nos pone en contacto con la realidad profunda y esencial y frente a ella todo aparece en señal de despedida".

Clarence Finlayson.
Antología. "Algunas observaciones metafísicas de la muerte".
Editorial Andrés Bello. Santiago, 1969, págs. 108-9.

21. "En la muerte como en un océano, vienen a confluir nuestras disminuciones bruscas o graduales. La muerte es el resumen y la consumación de todas nuestras disminuciones..."

Teilhard de Chardin.
El medio divino.
Taurus Ediciones. Madrid, 1966, pág. 77.

22. "Cuando todos comprendemos que la belleza es bella, la fealdad existe entonces.

Cuando todos comprendemos que la bondad es buena, entonces existe el mal.

Así, la existencia sugiere la no existencia".

Lao - Tsé.
El libro del recto camino.
Ediciones Morata. Madrid, 1975, pág. 30.

23. "La pregunta acerca de la nada nos envuelve a nosotros mismos -a los interrogadores. Es una cuestión metafísica..."

"El aburrimiento profundo va rodando por las simas de la existencia como una silenciosa niebla y nivela a todas las cosas, a los hombres y a uno mismo en una extraña indiferencia".

Martin Heidegger.
¿Qué es metafísica?
Ediciones Siglo Veinte. Buenos Aires, 1967, págs. 110, 88.

24. "... el ente es a la vez no necesario y necesario. Es no necesario, en cuanto que es ente finito y no el ser mismo; de aquí que no esté determinado por sí mismo -por su propia esencia- en orden a la necesidad del ser; es contingente, puede por tanto ser y no ser".

Emerich Coreth.
Metafísica.
Ediciones Ariel. Barcelona, 1964, pág. 201.

25. La fecundidad y trascendencia de la contingencia aparece con toda su riqueza en la tercera vía tomista para demostrar la existencia de Dios. "Hallamos en la naturaleza cosas que pueden existir o no existir, pues vemos seres que se producen y seres que se destruyen, y por tanto, hay posibilidad de que existan y de que no existan. Ahora bien, es imposible que los seres de tal condición hayan existido siempre, ya que lo que tiene posibilidad de no ser hubo un tiempo en que no fue. Si, pues, todas las cosas tienen la posibilidad de no ser, hubo un tiempo en que ninguna existía. Pero, si esto es verdad, tampoco debería existir ahora cosa alguna, porque lo que no existe no empieza a existir más que en virtud de lo que ya existe, y, por tanto, si nada existía, fue imposible que empezase a existir cosa alguna, y, en consecuencia, ahora no habría nada cosa evidentemente falsa. Por consiguiente, no todos los seres son posibles o contingentes, sino que entre ellos, forzosamente ha de haber alguno que sea necesario".

Santo Tomás de Aquino.
Suma Teológica 1 q. 2 a 3
Biblioteca de autores cristianos. Madrid, 1964.

26. "Lo único que el teólogo, según mi opinión, puede hacer, con respecto al problema aquí planteado (se refiere al tiempo) son preguntas. Preguntas que él dirige a los representantes de otras facultades -sobre todo a la de filosofía..."

Karl Rahner.
Escritos de Teología.
Tomo IV. Taurus Ediciones, Madrid, 1961, pág. 467.

27. "Y la tendencia natural, y también la más facilonga, es preguntarse para qué sirve el tiempo ahora, para qué esta meditación tardía, atrasada, anacrónica, inútil. Y sin embargo sirve. La única ventaja de este tiempo baldío es la posibilidad de madurar, de ir conociendo los propios límites, las propias debilidades y fortalezas, de ir acercándose a la verdad sobre uno mismo, y no hacerse ilusiones acerca de objetivos que uno nunca podría lograr, y en cambio afrontar el ánimo, preparar la actitud, entrenar la paciencia, para conseguir lo que algún día sí puede estar al alcance".

Mario Benedetti.
Primavera con una esquina rota.
Editorial Nueva Imagen. Buenos Aires, 1983, pág. 84.

28. "Oh alma mía, no aspires a la vida inmortal, sino agota el campo de lo posible".

Píndaro: 3a. Pítica.

29. "Pon tu parte
y la de Dios espera, que abomina
del que cede. Tu ensangrentada huella
por los mortales campos encamina
hacia el fulgor de tu eternal estrella;
hay que ganar la vida que no fina,
con razón, sin razón o contra ella.

Miguel de Unamuno.
Obras Completas. T. XIII.
Editorial Afrodisio Aguado. Madrid, 1962, pág. 560.

30 "... Yo os digo: es preciso llevar dentro de uno mismo un caos para poder poner en el mundo una estrella".

Friedrich Nietzsche.
Así hablaba Zaratustra.
Edaf. Ediciones. Madrid, 1969, pág. 22.

31. Sobre la importancia del autoconocimiento ver en Santa Teresa:
Vida 13, 15
Vida 15, 14

Moradas I, 1-2
Camino de Perfección 39,5
Moradas I, 2-9
Moradas VI, 5-6

32. "Nada ha cambiado y sin embargo todo existe de otra manera. No puedo describirlo, es como la náusea y sin embargo es precisamente lo contrario: al fin me sucede una aventura".

Jean Paul Sartre
La Náusea.
Editorial Losada. Buenos Aires, 1969, pág. 68.

33. "... hemos olvidado quienes somos en realidad. Todo eso que llamamos sentido común, racionalidad, sentido práctico y positivismo, sólo quiere decir que para ciertos aspectos muertos de la vida, olvidamos que hemos olvidado. Y todo lo que se llama, arte o éxtasis, sólo significa que, en horas terribles, somos capaces de recordar que hemos olvidado".

G.K. Chesterton.
Ortodoxia.
Editorial Planeta. Barcelona, 1968, pág. 67.

34. La idea aparece reiterada en los escritos teresianos. En la vida de la Santa se encuentra en la expresión "anda como los muchos".

Santa Teresa. Vida 7,1

35. "Llevaba a cuestas mi alma despedazada y ensangrentada, que no quería ser llevada de mí y no encontraba en dónde ponerla: no en los bosques deleitosos, no en los juegos ni en la música, ni en los fragantes jardines, ni en los convites brillantes, ni en los placeres del aposento y la recámara; ni por fin, hallaba descanso en los libros..."

San Agustín.
Confesiones.
Editorial Aguilar. Madrid, 1941, pág. 200.

36. "Si nuestras relaciones con el ser de las cosas, o con el ser de otros entes como nosotros, fuese de verdad la última y definitiva vocación de nuestro ser humano, no habría ni paso a la desolación, ni posibilidad de descubrimiento de nosotros, pudiendo nuestro ser, en ese caso, pasar tranquilamente su noche en el día de cualquier ser... Si nuestro ser no albergase en la relación esencial y trascendental al Ser, ni encontraríamos brutalmente desproporcionado el mundo de los otros seres para nuestra capacidad de ser, ni sería posible la luz y el gozo en el seno de la desolación, cuando todo ese otro mundo está medido y rechazado..."

Agustín Martínez.
Dios en el Exilio.
Editorial Universidad Católica. Santiago, Chile, 1961, págs. 30-31.

37. "El hombre es, pues, aquel ente cuyo ser consiste en la presencia del ser. Por esto no puede entenderse el ser desde el hombre (es el error de toda antropología filosófica al uso), sino que ha de entenderse al hombre desde el ser, pues el hombre vive con vistas al ser. El hombre es lo que es por y desde el ser".

Xavier Zubiri.
Cinco lecciones de Filosofía.
Editorial Moneda y Crédito. Madrid, 1970, págs. 272-273.

38. "¡Oh maldita hacienda! Si no la tenéis causa deseo, si la tenéis cuidado, si la perdéis tristeza".

Baltasar Gracián.
El Criticón.
Editorial Espasa Calpe. Madrid, 1971, Tomo I, pág. 226.

39. "Y todo el señorío y libertad del mundo comparado con la libertad y señorío del espíritu de Dios, es suma servidumbre, angustia y cautiverio... Y todos los deleites y sabores de la voluntad en todas las cosas del mundo, comparados con todos los deleites que es Dios, son suma pena, tormento y amargura... Todas las riquezas y gloria de todo lo creado, comparado con la riqueza, que es Dios es suma pobreza y miseria...".

San Juan de la Cruz.
Subida al Monte Carmelo.
Apostolado de Prensa. Madrid, 1948, pág. 32.

40. "El vacío pleno de poderes
siempre terminó talándome
lo postizo,
por no acostumbrarme a lo caduco,..."

Roque Esteban Scarpa.
El laberinto sin muros.
Editorial Aconcagua. Santiago, 1981

41. "No hay que extrañarse, pues, si la única filosofía que resulta conforme al sentido común y al deseo popular es una filosofía "practicante", que se inspira, sin duda, en el trabajo discursivo del pensamiento, pero se consagra más aún a resolver el problema mismo de la vida. Una doctrina que sólo construyese un palacio de ideas y pretendiese encerrarse en él mirando y dirigiendo desde lo alto las realidades de la existencia común permanecería invenciblemente sospechosa".

Maurice Blondel.
El punto de partida de la investigación filosófica.
Editorial Herder. Barcelona, 1967, pág. 75.

42. "Lo propio del hombre es pues la vida del espíritu, ya que el espíritu constituye en esencia al hombre".

Aristóteles.
Etica Nicomaquea.
Libro X - Capítulo 7.

43. "La experiencia de lo contingente nos muestra a los seres y a mi mismo ser en el vacío, en la insuficiencia de ahí la búsqueda del fundamento de los entes".

Ismael Quiles.
Antropología Filosófica In-sistencial.
Ediciones Depalma. Buenos Aires, 1979, pág. 161.

44. "... es evidente que la felicidad debe colocarse y

admitirse como la mejor de las cosas realizables para un ser humano".

Aristóteles. O.C.
Etica Eudemiana.
Libro I. Cap. 7
Editorial Aguilar, Madrid, 1964.

45. "El placer, en efecto, parece ser absolutamente consustancial a nuestra especie".

Aristóteles O.C.
Etica Nicomaquea
Libro X. Cap. I.
Editorial Aguilar. Madrid, 1964.

46. "¿Cómo es pues posible que nadie experimente placer contínuamente? ¿Es acaso la fatiga lo que se opone a ello? Nada humano, en efecto es capaz de desplegar una actividad sin interrupción. Tampoco pues el placer puede ser contínuo, ya que acompaña a la actividad.

Ahora bien, algunos objetos nos causan placer por su novedad; pero a la larga y por la misma razón nos agradan menos..."

Aristóteles O.C.
Etica Nicomaquea.
Libro X. Cap. IV.
Editorial Aguilar. Madrid, 1964.

LA PRAXIS EDUCATIVA DE LA CONCIENCIA

DR. JOSE JAVIER ROJAS C.

La posibilidad que el hombre tiene de vivir con sabiduría su existencia, le confiere a su conciencia la característica que lo distingue y personaliza. La conciencia es este saber que puede acompañar, "ir-con toda" actitud humana en tanto que humana. Es, en otras palabras, un conocer significativamente y en forma inteligente la realidad.

Cabe preguntarse, sin embargo, si este saber acompañante es una actividad que se da en forma mecánica o natural, acompañando siempre el conocer del hombre. Si ello fuere así todo estudio acerca de él resultaría inútil y reiterativo.

Freud introdujo en el pensamiento occidental la afirmación que la inmensa mayoría de las conductas del hombre no estaban sujetas a este saber acompañante y obedecían a motivaciones profundas, donde la inconciencia a falta de conciencia determinaban su obrar.

Algunas modernas escuelas conductistas niegan la posibilidad del conocimiento científico de la conciencia, dejando los actos del hombre reducidos a condicionamientos reflejos como respuestas a un medio.

Sartre se coloca en el extremo opuesto y discute con fuerza tanto la supresión de la conciencia como su significación freudiana. Para él todo acto del hombre es consciente, aunque gran cantidad de hombres no sabe que lo son.

Sartre opone a la dicotomía: "inconsciente-consciente", la dicotomía "conciencia irreflexiva-conciencia reflexiva". Para entender esta dicotomía de Sartre debemos disociar el concepto de conciencia del concepto de centro intelectual formador de juicios.

Un ejemplo puede ilustrar esta disociación.

Al cruzar una calle y al ver venir un coche a toda velocidad, me retiro de un salto, he actuado conscientemente pero sin pasar por el juicio intelectual: Veo venir un auto, me puede atropellar, luego debo saltar.

Pero, puede suceder que cruce la calle en un profundo estado de depresión y no me dé cuenta de la presencia del coche y éste me atropelle, aun ahí diría Sartre estoy consciente. Mi depresión "habría provocado" el accidente impidiéndome percibir el peligro.

Famoso es el ejemplo, a pie de página, que Sartre coloca al respecto en la "Crítica a la Razón Dialéctica": "Una mujer salta de un tren en marcha. Cae debajo de un vagón, es horriblemente mutilada y muere repitiendo "no hubiese debido saltar", lo que en medio de la terrible agonía, es la pura y simple afirmación del poder práctico del hombre sobre las cosas" (1)

En estos dos últimos casos, se trata de una manera de actuar irreflexiva de la conciencia, ésta no se da cuenta de lo que está haciendo pero siempre lo está "haciendo".

La búsqueda de una conciencia cada vez más reflexiva, el de una conciencia que tiende a transformarse en autoconciencia más plena ha sido un problema de gran importancia en la filosofía contemporánea: Un saber con sabiduría que quiere ser sabio y tener la certeza de serlo.

Hegel en su "Fenomenología del Espíritu" recoge esta problemática, definiendo la autoconciencia como "la verdad de la certeza de sí mismo". (2)

El acontecer dialéctico de la historia humana estaría dado por este devenir constante desde niveles de menor conciencia de sí a niveles en que la certeza de sí se realiza con propiedad. Para concretar esta tarea, Hegel realiza una fenomenología de todas las experiencias que la conciencia vive como fortuitas, y que son transformadas en voluntarias, gracias a la praxis o trabajo que ella debe realizar, a través del mundo de las personas.

La praxis principal de la conciencia se expresa

en su doble comportamiento esencial: inmanente y transcendente. La conciencia al intencionar significativamente la realidad se hace la cosa intencionada: comportamiento inmanente; pero al no ser la cosa intencionada no queda aprisionada ontológicamente por ella, pudiendo ir a otra y así sucesivamente: comportamiento transcendente.

Hegel ha tomado, a nuestro juicio, esta doble característica de la conciencia para formular su teoría acerca de la conciencia del señor y de la conciencia del esclavo. Es señor o amo aquél que tan sólo le confiere sentido y significado a la función transcendente. El señor desprecia la vida natural, tanto en las cosas como en las personas y está constantemente realizando solamente la experiencia de su fugacidad. La única actividad que le resulta atractiva es el mero goce. El esclavo o siervo en cambio enfatiza la característica inmanente de la conciencia, descubriendo en ella toda la limitación y opacidad del acto cognoscitivo de un objeto que la constriñe en su libertad de intencionar. Para liberarse de esa limitación y de esa opacidad, donde el miedo y la muerte intentan paralizar el flujo constante de su capacidad significante, al esclavo sólo le cabe el camino del trabajo.

Se encuentra acá retratada una paradoja muchas veces reiterada en filosofía pero aún mal comprendida. Sólo en la conciencia de la limitación que acompaña a la actividad inmanente, la conciencia mediante una praxis trabajosa puede liberarse y devenir en autoconciencia. A esta praxis y a esta intencionalidad la denominaremos: Praxis educativa de la conciencia.

Entendemos la educación como el trabajo de la conciencia que en la inmanencia de su actividad logra niveles de autoconciencia mayor, conquistando poco a poco el reino de la libertad en que su función transcendente adquiere pleno sentido.

El concepto de trabajo sobre la inmanencia necesita de una precisión fundamental para que pueda llamarse con propiedad educativo.

No se trata del trabajo industrial, mecánico, destinado tan sólo a la mera producción de bienes económicos.

Tomando la tradición alemana del idealismo, expresada fundamentalmente en las "Cartas sobre la Educación Estética del Hombre" de Schiller, entendemos por trabajo educativo aquél que tiende a la producción estética.

Debemos entender por producción estética, aquella actividad propia de la conciencia que en su empeño por autoconocerse modifica cualitativamente el objeto inmanente intencionado llevándolo a un nivel más elevado. Este es el único trabajo que puede considerarse educativo, pues como resultado de él, se logra un objeto destinado a la permanencia y no a una inmediata destrucción o manipulación que es lo propio del objeto, producto del trabajo meramente industrial.

La principal dificultad que debe enfrentar la conciencia en su intento de realizar una praxis educativa, consiste en vencer la resistencia de una conciencia que trata de aferrarse a una conciencia de señor o a una manera de ser como las cosas inertes.

El objeto más adecuado para realizar esta praxis educativa no es el mundo de esas cosas inertes sino el mundo de otras subjetividades.

Por ello, la praxis educativa sale del hombre, se realiza en los hombres y termina perfectivamente en el hombre. Cuando son varios los que la realizan, es posible que la sociedad entendida como mera suma de sus componentes devenga en comunidad entendida como estructura de sus componentes. Nace con ello el sentido y la historia. Por ello, la praxis educativa de la conciencia es un arte interno y externo a la vez y la vieja disyuntiva entre el progreso personal y el progreso comunitario se resuelve en la intencionalidad que significa el quehacer propio de la conciencia.

La intencionalidad nos indica que es imposible que exista una pura praxis abstracta y aislada de la conciencia como un activismo externo y disperso.

La praxis educativa además de estética es comunitaria y personalizante del mundo que nos circunda.

La praxis educativa de la conciencia tiene un doble objetivo: uno inmediato que es propio de la percepción

de una o varias subjetividades, a través de las cuales la conciencia realiza su quehacer, y otro mediato que es ella misma en tanto deseo o tendencia a **autorrecobrarse** en un grado de mayor sabiduría y experiencia. La conciencia utiliza su accionar inmanente para conseguir su primer objetivo y su accionar transcendente para lograr el segundo.

Frente a estos problemas, la conciencia adopta varias conductas de las cuales podemos distinguir tres.

La primera consiste en negar el objeto posible de la experiencia, recogiéndose en sí misma e intentando suplir la experiencia de lo real mediante una función imaginante que la tranquiliza pero que no es otra cosa que la evasión de una realidad que presiente difícil o amenazante.

Una segunda actitud consiste en permanecer completamente identificada en la contemplación fascinada del objeto, al extremo de creer que es él. Esto se traduce en una actitud alienante que le permite, si el objeto no se comporta como ella quiere intencionarlo, descargar toda la responsabilidad en él.

En la tercera actitud, la conciencia pasa a través de la movilidad del objeto intencionado recogiendo de él toda la experiencia que su conocimiento le aporta para recobrarse posteriormente con la sabiduría que ha podido adquirir.

Para realizar esta conducta, que es la única que con propiedad puede llamarse educativa, la conciencia debe contar con la cooperación de la otra u otras conciencias empeñadas en el mismo propósito, por ello toda praxis educativa de la conciencia debe inscribirse en el mundo de la intersubjetividad. Autoconciencia e intersubjetividad resultan así, términos complementarios.

Estamos en condiciones de destacar un breve itinerario de la praxis que realiza la conciencia en tanto educativa.

En un primer momento, la conciencia distingue fuera de sí, un en-sí, sin el cual toda su razón de ser caería en el vacío. En un segundo momento, la conciencia con

la colaboración de otro o de otros "en-síes" realiza una exploración perfectiva, recibiendo simultáneamente la exploración perfectiva del otro o de los otros "en-síes". En un tercer momento, la conciencia se recobra de nuevo en sí, acogiendo toda la riqueza que le ha sido acordada en ésta, su exploración.

Desgraciadamente, la observación fenomenológica atenta nos indica que este itinerario no es cumplido por la conciencia en forma completa e integral.

Tanto en la actitud de privilegiar lo inmanente en desmedro de lo transcendente, como en la actitud contraria, la conciencia adopta conductas parciales que desembocan invariablemente en el fracaso.

Una primera actitud parcial consiste en renunciar a la posibilidad del conocimiento verdadero del otro en sí y a la consiguiente recurrencia de una explicación mágica que tranquilice su ignorancia. En esta conducta, el en-sí objeto de conocimiento es intencionado como una realidad poderosa y amenazante que inhibe toda praxis por inoperante.

Esta actitud la denominaremos conciencia mágica y es mantenida por una conciencia asustada y prisionera de su ignorancia.

Los "en-sí-otros" se comportan de acuerdo a la imaginación función principal de la conciencia mágica. Cuando estos "en-sí otros" manifiestan una conducta diferente a la que le confiere una imaginación subjetiva, la conciencia mágica entra en crisis recogiéndose en sí misma sin ningún acopio de experiencia, experimentando un primer nivel de frustración.

Frente a esta frustración, la conciencia puede ensayar de nuevo otra relación mágica, crisparse en un ensimismamiento neurótico o intentar avanzar cualitativamente en su proceso de autoconciencia.

En esta última conducta, la conciencia puede aprovechar la crisis de la ligazón mágica con la realidad, para establecer con ella una relación de observación y experimentación.

Para que esta observación y experimentación se puedan dar es preciso que la conciencia establezca con los otros en-síes una relación dicotómica sujeto-objeto.

Esta conducta, al privilegiar la exploración periférica del "en-sí-otro" no permite el conocimiento de su centro interior impidiendo con ello el autoconocimiento de nuestro propio centro interior.

Frente a esta nueva conducta de fracaso, la conciencia al recogerse en sí misma puede intentar de nuevo conductas mágicas o neuróticas, volver a la actitud verificacionista o ensayar una actitud de penetración violenta en el en-sí-otro.

En esta etapa, la relación con el entorno se traduce en una lucha dialéctica por conquistar a la fuerza la esencia del "en-sí-otro" y lograr con ello la posibilidad de autorreconocimiento.

El "en-sí-otro", a su vez, si es subjetividad deseante de objetividad, puede ensayar una actitud de entrega total en un intento de eximirse de su propia búsqueda.

Ambas conductas determinan en el mundo intersubjetivo las relaciones que Sartre denomina "sado-masoquistas" y que no son otra cosa que intentos fallidos de la intensa búsqueda de sí mismo que define el quehacer esencial de la conciencia.

Por cierto que esta lucha dialéctica está destinada al fracaso. Frente a él, la conciencia desalentada puede regresar de nuevo a conductas supuestamente superadas o intentar de nuevo otra forma distinta de poder realizar su praxis.

Esta forma distinta supone la necesidad de que la conciencia entienda que todo hacer en el otro debe ser idéntico a todo hacer en sí mismo. Sólo de este modo es posible que se produzca el verdadero reconocimiento de las conciencias-en-relación, que funcionando como tales, se comprometen en una praxis común.

En todos estos procesos, el lenguaje cumple un

papel importante. No nos referimos tan sólo al lenguaje oral. El lenguaje pertenece a la conciencia, a lo universal en sí y es extensivo a todas las manifestaciones con las cuales la conciencia intenta aprehender la realidad que le da sentido.

En el momento mágico, el lenguaje está dominado por un temor reverencial que nos produce el entorno no develado y cuyo comportamiento se nos antoja imprevisible y misterioso.

El lenguaje cumple aquí el papel de exorcisar la amenaza de lo real mediante gestos ritualísticos de adoración y veneración que intentan aplacar el peligro que la conciencia cree presentir.

En el segundo momento, la conciencia emplea el lenguaje como instrumento de medición y exploración que implica una distancia o lejanía con el en-sí-otro.

En el tercer momento, el lenguaje es guerrero conquistador y avasallador, se intenta conocer el "en-sí-otro" mediante el ejercicio del poder o de la sumisión.

En el cuarto momento, el lenguaje se torna admirada comprensión del en-sí-otro. El que habla y es escuchado produce la desaparición de su verbo en el otro, ahí éste se enriquece y es recuperado por la conciencia con mayor sabiduría. Es en este desaparecer donde el verbo logra permanecer en la universalidad.

En la relación amorosa, los distintos lenguajes los podemos sintetizar del siguiente modo: veneración distante en el momento mágico, curiosidad abstracta en el segundo momento; deseo apasionado en la lucha dialéctica, y unidad de complemento en la cuarta y última etapa, la cual creemos que es la propia de una praxis educativa.

La autoconciencia sólo puede devenir como realidad efectiva a través de otra autoconciencia que está dispuesta a otorgarnos el reconocimiento de ser algo superior a la naturaleza de las cosas inertes.

Este reconocimiento es una "co-acción" y debe poner a dos o más autoconciencias en la misma praxis educati-

va, praxis que tiene un doble término, en ella misma y en la otra. Mientras esto no suceda, no puede darse una experiencia común ni hablarse con propiedad de una praxis educativa de la conciencia.

La praxis educativa de la conciencia tiene como finalidad el reconocimiento más esencial de lo que el hombre tiene. En la medida que esto ocurre, el lenguaje le confiere inteligibilidad a la praxis educativa. En tanto yo soy escuchado y recibo signos de asentimiento, me verifico a mí mismo y me realizo como persona universal. El lenguaje me muestra, me demuestra y me comprueba el momento en que estoy en esta praxis.

Cuando ella es educativa, el lenguaje en un primer momento es negación; en un segundo momento es afirmación; en un tercer momento es relación, y en un cuarto momento es autoconciencia mayor.

La praxis educativa de la conciencia es el único salto cualitativo que nos puede abrir la posibilidad de una nueva vida. Mientras esto no ocurra, sólo cabe esperar el agotamiento progresivo de los múltiples ensayos de fracaso con que la conciencia pretende autoconocerse.

La reiteración mecánica y exasperante de estas conductas de fracaso pueden llevar a la abdicación definitiva de la responsabilidad de buscar nuestro en-sí más esencial.

Esta abdicación puede quedar reflejada en la estructura social como posibilidad cierta y próxima que toda ella se destruya por obra y gracia de una conciencia extraviada y dispersa.

Este peligro latente y actual debería servirnos como una conmoción profunda y absoluta que nos permita salir de una conducta reiterativa de fracaso y encaminarnos a una conducta educativa, donde la conciencia pueda conferirle al lenguaje el sonido propio de la vida que se resiste al silencio de la muerte.

NOTAS:

1. J.P. Sartre "Crítica de la Razón Dialéctica", L.II Ed. Losada Bs. Aires 1979, pág. 486.
2. G.W. Hegel "Fenomenología del Espíritu", F.C.E. México, 1956, pág. 107.

MANIPULACION Y EDUCACION

ELENA SANCHEZ DE IRARRAZABAL

INTRODUCCION

En torno al proceso educativo gravitan un conjunto de realidades que se relacionan positiva o negativamente con él. Las primeras, como formación, perfeccionamiento, desarrollo, tienden a confundirse con la educación. Las segundas, en cambio, son repelidas por la realidad educativa y se diferencian o separan de ella. Entre estas últimas, se encuentran el condicionamiento, el adoctrinamiento, la manipulación.

Intentaremos referirnos al último de los términos nombrados con la esperanza de dilucidar su significado y enlazarlo a la acción docente. Esto nos permitirá inferir algunas conclusiones que ayuden a los educadores a encauzar correctamente su quehacer docente.

El tratamiento del tema se hará desde una determinada concepción del mundo y del hombre. El análisis de cualquier problema educacional refleja, en mayor o menor grado, la antropología y la cosmovisión del que reflexiona. Los juicios que se formulen se originarán, por tanto, en nuestro criterio personal de aprehender, interpretar y evaluar la realidad.

El estudio de la manipulación desborda el campo de las ciencias empíricas y de la tecnología de la educación y se abre al ámbito más amplio de la Filosofía Educacional, con especial referencia a la axiología y a la ética.

LA MANIPULACION

1.1. SIGNIFICADO Y USOS DE LA PALABRA MANIPULACION.

En la vida diaria o en el lenguaje científico es frecuente encontrar expresiones como:

" Los hombres manipulan el medio ambiente natural "
" La manipulación genética es peligrosa "
" La educación puede ser un instrumento manipulador del ser humano "
" La manipulación de alimentos cumple con las normas higiénicas "
" El mundo contemporáneo ejerce nuevas manipulaciones sobre los cuerpos y los espíritus "
" La propaganda manipula la opinión pública "

Una serie de preguntas acuden a nuestra mente cuando se menciona el término manipulación:

- ¿Qué significa manipular?
- ¿Qué connotaciones encierra esta realidad?
- ¿Cómo resuena en nuestros oídos?
- ¿Cuáles son las formas de manipulación?
- ¿Quién manipula?
- ¿Cómo se divulga la manipulación?
- ¿Qué relación hay entre manipulación y educación?
- ¿Puede interpretarse la influencia educativa como un proceso manipulador?
- ¿Existen semejanzas entre educación y manipulación?
- ¿Qué actitudes surgen frente a la manipulación?
- ¿Es conveniente prevenir o contrarrestar la manipulación?

El Diccionario de la Real Academia Española concede a la palabra manipulación dos significados: uno propio y otro figurado o familiar.

Según el sentido primario, manipular es operar con las manos en varias ciencias, artes y oficios. En cambio, desde una perspectiva más dilatada, manipular quiere decir manejar uno los negocios a su modo o mezclarse en los ajenos.

En las acepciones propuestas por el Diccionario no se vislumbran matices peyorativos. Los términos operar o manejar no despiertan necesariamente resonancias negativas. Incluso puede estimarse bueno operar con ciencias, artes u oficios o manejar un negocio con estilo personal.

Sin embargo, en la actualidad han surgido reticencias contra la palabra manipulación. Su pronunciación provoca en muchas personas una sensación molesta y las induce a pensar en acciones desaconsejables o reprobables. Manipular ha ido adquiriendo en los últimos años una coloración condenatoria y este hecho llama la atención.

Si alguien alude a la manipulación de alimentos, tal vez nadie objete este acto, ni lo considere un proceso ilícito. Por el contrario, si se menciona el término manipulación dentro de un contexto educativo o psicológico -como manipulación de educandos o manipulación de conciencias- el concepto cambia de sentido y suena con un tono desagradable.

Existe, entonces, una ambigüedad en el uso de esta palabra. Se la ocupa para designar realidades parecidas o diferentes. Es útil, en consecuencia, averiguar con precisión lo que se entiende o se está entendiendo por manipular. En especial, es interesante desentrañar el surgimiento del eco negativo y relacionarlo con la actividad educativa.

En la actualidad "manipulación" tiene varios significados. Destacaremos cinco de ellos:

Manipular: operar con las manos.

El acento se pone, en este caso, en el concepto "mano" recordando el origen etimológico del término

(del latín manus= mano). Manipular consiste en operar distintas cosas con las manos: alimentos, medicamentos, prendas de vestir, etc.

Manipular: modificar.

Manipular indica, según este sentido, una actuación que altera ciertos elementos, hechos o circunstancias. El hombre es un ser manipulador en la medida que interviene en su situación y la modifica de acuerdo a sus intereses. La urbanización de un pedazo de terreno es así una manipulación del ambiente natural.

Manipular: manejar.

Los verbos conducir, manejar, orientar se tornan sinónimos de manipular. Los objetos o seres a los cuales se dirigen estas acciones son de distinta índole: criterios, problemas, negocios, estadísticas. Por ejemplo, un gerente manipula los problemas que afectan a su empresa y un sociólogo manipula las estadísticas.

Manipular: reprimir.

Los procedimientos que buscan inhibir o impedir la manipulación de ciertas virtualidades o conductas son manipuladoras. Un centro escolar que dificulta o evita el desarrollo físico de los educandos se transforma en una institución manipuladora.

Manipular: presionar.

Las intenciones o metodologías que influyen fuertemente sobre personas o grupos para que adopten actitudes o acepten informaciones o doctrinas, reciben la calificación de manipuladoras. Esta acepción se usa preferentemente en relación a la propaganda publicitaria y a la transmisión de conocimientos. las noticias o avisos de la prensa manipulan la opinión o las preferencias de los lectores-consumidores.

Los dos últimos usos nos insinúan ya el tinte negativo que ha ido tomando últimamente el término y nos motivan a proponer una definición que lo interprete.

1.2. INTENTO DE DEFINIR MANIPULACION.

Fijar con exactitud y claridad la naturaleza de una cosa o el significado de una palabra permite comunicarse mejor y evitar malentendidos. Intentamos acercarnos a comprender el concepto de manipulación y para esto proponemos una definición que, sin ser definitiva, busca develar las notas características de esta realidad.

" La manipulación es una influencia solapada que, mediante el uso de ciertos procedimientos reprobables, pretende provocar o inhibir acciones o conductas "

El análisis de los distintos elementos que integran la definición hará posible captarla mejor.

La manipulación es una influencia, es decir, una acción que ejercen ciertos agentes sobre personas o grupos de personas para excitar en ellos determinadas reacciones. Para que la influencia sea manipuladora debe reunir algunas connotaciones.

La manipulación es una influencia velada, subrepticia, indirecta. Esto quiere decir que no se ejerce clara y explícitamente, en la forma de una orden o mandato, por ejemplo, y por esto no es asumida crítica y libremente por la persona en quien recae. Las prácticas manipuladoras tienden a controlar, pero sin presentarse como tales. El destinatario no logra advertir que está sufriendo una modificación en su estado mental o en su situación conductual. Es más, piensa que está autodeterminándose reflexivamente.

Los procesos manipuladores actúan por ocultamiento, en forma enmascarada. Se manifiestan como una influencia sutil.

La manipulación consigue controlar atacando la conciencia y capacidad reflexiva así como el poder de decisión. Cuando ella existe, las respuestas a los estímulos tienen lugar, en buena medida, automáticamente. La persona se compromete superficialmente. La

reacción que en ella se origina es suya, pero no es personal; procede de ella, pero no deriva de su núcleo interior. El discernimiento y la autodeterminación no pueden o no alcanzan a participar o lo hacen en grado ínfimo. Esto indica que la manipulación se da en un contexto donde el nivel de autoposesión y pensamiento es muy bajo y los condicionamientos o determinantes de la libertad son muchos.

Es bueno tener presente que los procesos cognoscitivos van muy unidos con los actos libres de la voluntad, puesto que una elección tiene más calidad y profundidad, cuando la acompaña la comprensión integral de las diferentes posibilidades entre las cuales se puede optar.

Un conjunto de métodos o procedimientos más o menos reprochables son los encargados de conseguir la alteración del comportamiento. Algunos se apoyan en zonas poco conscientes del ser humano, otros estimulan la vida tendencial y afectiva, finalmente los hay que atacan directamente la capacidad de reflexión y de decisión.

La excitación del subconsciente o del inconsciente tiende a suscitar respuestas en que la persona está poco presente. Algunas técnicas psicológicas son útiles en este sentido. Sin embargo, empleando métodos más simples y al alcance de una gran mayoría, también es posible manipular. Por ejemplo, evitando la discrepancia, proporcionando datos incompletos, escondiendo hechos, callando opciones, exagerando motivos o condicionamientos. También las ideologías y los slogans son efectivos.

La estimulación y exacerbación de tendencias o estados afectivos suelen servir como una metodología apropiada para coaccionar. Azuzar instintos -como el de conservación o el sexual-, incentivar deseos o tendencias -como el afán de poder, de seguridad, de excelencia, de dinero-, o conseguir formas de actuación reflejas son caminos transitados para realizar prácticas manipuladoras. El recurso a la emotividad o la consideración del hombre como una afectividad a captar son

también vías para ocasionar conductas poco racionales. En virtud del temor, de la burla, de la vergüenza o exaltando el dolor, la ira u otra pasión, se convierte al ser humano en un muñeco accionado por manos extrañas.

La afectividad es un móvil poderoso de las acciones y la intensificación de un estado de este tipo repercute en el resto de la vida personal. Precisamente una gran pasión absorbe las otras fuerzas psíquicas y las pone a su servicio. También puede desfigurar los procesos intelectivos y volitivos.

¿Cuál es la finalidad última de la manipulación? ¿Qué metas persigue? . La intencionalidad del agente obedece a propósitos de beneficio o ventaja personal. Los motivos pueden ser variados -económicos, políticos, profesionales u otros- pero, lo que se quiere conseguir, es la conveniencia del manipulador y no el bien del manipulado. Esto es fundamental.

Además, el proceso de coacción tiene una orientación práctica. Busca conductas o actitudes, pasivas o activas. Las razones estrictamente especulativas normalmente están ausentes.

Una situación integral de manipulación incluye intenciones, procedimientos y efectos manipuladores.

La motivación del agente es un elemento fundamental para especificar un proceso de este tipo, pero por sí sola no garantiza la producción del efecto. La lucidez o suspicacia del destinatario puede impedir la modificación heterónoma de su conducta.

En cambio, si a los propósitos del agente se unen metodologías que los apoyen, resulta más difícil y casi imposible evitar ser manipulado. En todo caso, cuando se actúa sobre personas las respuestas no son predecibles totalmente, siempre persiste un margen de imprevisibilidad o indeterminación.

La finalidad del agente y los métodos empleados para llevar a cabo el influjo son los responsables de la generación del efecto manipulador. Sin embargo, éste

puede producirse sin que haya intención de control. El recurso a ciertas técnicas de suyo manipuladoras puede encontrar su causa en la ignorancia, la prisa, la falta de atención u otro motivo. En estas ocasiones, a la persona que usa estos procedimientos, más que manipuladora, hay que llamarla precipitada, ánexperta, poco competente o irresponsable.

En síntesis, el criterio principal para discriminar la manipulación como pretensión, parece ser la intencionalidad del agente. Los métodos empleados también son un punto de referencia importante, pero no son condición suficiente para constituirla.

La caracterización que se ha hecho de la manipulación explica el significado negativo que se le atribuye. Las presiones obstaculizan o limitan el dinamismo perfectivo. Al conseguir comportamientos mecánicos, irreflexivos o escasamente libres, deterioran la evolución humana.

El desarrollo personal exige actualizar las virtualidades que cada uno tiene. Supone autoposeerse y actuar desde sí. Las influencias que vienen de otras personas o del medio son provechosas si se asumen responsablemente (1).

1.3. FORMAS DE MANIPULACION.

Las modalidades de manipulación son múltiples y variadas. Criterios formales y materiales permiten establecer una ordenación entre ellas.

Formalmente, es posible diferenciar entre la manipulación activa y la pasiva, así como entre la manipulación como proceso y como efecto. Materialmente puede detectarse una gran cantidad de clases de manipulación: económica, política, sexual y otras. Nos referiremos más en detalle a cuatro tipos de manipulación, según la distinción material: semántica, informativa, axiológica y publicitaria.

- **Manipulación Activa y Pasiva:**

El motivo del agente es el criterio discriminador en esta clasificación. La manipulación activa presiona para que el destinatario ejecute una acción, compre una bebida, por ejemplo. La manipulación pasiva, en cambio, pretende evitar un comportamiento. Las campañas de abstencionismo electoral se encuentran en este caso. Esta última forma de influjo recibe también el nombre de manipulación por omisión.

- **Manipulación como Proceso y como Efecto:**

La meta perseguida por el manipulador no siempre tiene éxito, ni se logra plenamente, por esto la palabra manipulación puede mentar tanto al agente y sus técnicas como al rendimiento conseguido. En el primer caso se alude a un proceso y en el segundo a un efecto.

- **Manipulación Semántica:**

Esta clase de manipulación afecta a las palabras y busca cambiarles su significado. Para esto normalmente se recurre a la técnica de hacerlas sinónimo de algún matiz o aspecto contenido en su comprensión, de absolutizar lo parcial. Estos procedimientos reduccionistas alteran la expresión y la comunicación, tornándolas confusas, ambiguas, equívocas.

Ciertas palabras importantes como libertad, amor, autoridad, son frecuentemente objeto de manipulación y, por decisión caprichosa de algunos, libertad pasa a ser equivalente de independencia, amor de sexo, autoridad de poder.

- **Manipulación Informativa:**

La manipulación que tiene lugar en la transmisión de conocimientos, informaciones, creencias recibe el nombre de adoctrinamiento. Esta modalidad de coacción está fuertemente ligada al proceso educacional donde el aspecto instructivo es importante.

El adoctrinamiento es una perversión o distorsión de la instrucción, ya que violenta al entendimiento, al reprimir su ejercicio original e impedirle pensar a partir de sí mismo. La manipulación informativa suscita creencias injustificadas, enseña a partir de prejuicios, busca la aceptación ciega de verdades, evita el juicio crítico, se apoya en la afectividad, propone argumentaciones unilaterales, pasa por cierto lo que es probable, excita la adhesión sin atender a las pruebas y contrapruebas. La racionalidad escasea.

El que adoctrina persigue respuestas objetivamente correctas o incorrectas, pero subjetivamente mentirosas para quien las formula, en cuanto no han sido asumidas personalmente. En realidad, considera al auditorio un medio para satisfacer sus apetencias.

Los estudiosos del tema sostienen que los contenidos que más predisponen al adoctrinamiento son los que se refieren a cuestiones de moral, religión o política.

Los pensadores ingleses y norteamericanos se han preocupado mucho de analizar la manipulación a través de la instrucción.

- **Manipulación Axiológica:**

Los valores se perfilan en la vida del hombre como focos que señalan el camino, como hitos que orientan y ofrecen un significado a la existencia, como incentivos para actuar. Precisamente, por este papel tan relevante que los valores tienen en la definición del rumbo de la vida humana y de la historia, es que la manipulación que los afecta puede calificarse como grave.

Los agentes manipuladores desean imponer a la conciencia estimativa de las personas aquellos valores o contravalores que convienen a sus intereses. Para esto atacan la estabilidad, objetividad y jerarquía axiológica y generan un clima de relativismo y confusión que hace más fácil la interiorización de

los valores por ellos propugnados. Si todas las cosas valen más o menos lo mismo y son buenas o malas según desde donde se las mire, la sociedad se vuelve permisiva y hedonista y la vida se construye sin exigencias ni deberes.

La inversión de valores se realiza solapadamente y revela más una actitud de dominio que de servicio. Diversos procedimientos son útiles para este propósito. Por ejemplo, desprestigiar ciertas virtudes o poner de moda algún dicho vago y equívoco.

Aquellos valores que interesa desacreditar son presentados como alienantes, originados en complejos o inhibiciones emanados de la ignorancia de épocas pretéritas. De esta manera, se incita al hombre a cambiar de actitud y asumir comportamientos más en consonancia con el "progreso" de los tiempos. Valores como la fidelidad, la prudencia, el respeto, la veracidad, la lealtad han dejado de tener sentido para muchos.

El desorden también puede crearse poniendo de moda dichos o slogans de confuso y discutible contenido. Desde esta perspectiva ha sido muy influyente el anuncio que proclama que todo lo nuevo es bueno y lo antiguo es malo. La aceptación irreflexiva de este principio convierte al hombre en un esclavo de la última novedad y en un vasallo de la moda.

- **Manipulación Publicitaria:**

La publicidad es necesaria o por lo menos conveniente en muchas sociedades del mundo actual. Quienes se dedican a ella profesionalmente y realizan su trabajo en forma responsable y veraz son dignas de elogio. Su labor es un servicio.

La publicidad no obstante, es un arma peligrosa, de doble filo. Es muy fácil transitar el camino que va desde la motivación publicitaria hacia la manipulación publicitaria.

Esta última forma de presión visualiza al hombre como un consumidor de productos. Fabrica razones para elegir una cosa u otra y recurre a esa capacidad que tiene la persona de irse creando necesidades cada vez más sofisticadas en un proceso sin fin.

Las informaciones que la propaganda proporciona sobre los objetos ofrecidos en venta suelen ser poco abundantes. Lo importante más bien es presentarlos como algo nuevo, en un ambiente agradable y placentero y hacer creer al comprador potencial que esos productos son valiosos y aptos para satisfacer sus deseos, precisamente porque han sido confeccionados pensando en él. Expresiones como "justo las cualidades que usted busca en nuevos productos" , "más cerca de usted" , "para hombres audaces como usted" , "su barba es diferente y necesita una solución especial" confirman lo dicho.

Además, la propaganda persuade a los compradores que adquiriendo determinada mercancía tendrán acceso a una vida de más calidad y podrán conquistar una dosis mayor de felicidad. La "liberación definitiva" es prometida a quien adquiera un artículo de arreglo personal en un aviso aparecido en un diario de nuestro país.

La televisión es actualmente un gran medio de comunicación y un instrumento extraordinario para hacer publicidad. Los avisos comerciales interrumpen irrespetuosamente los más serios e interesantes programas. La actitud pasiva y resignada de muchos telespectadores intensifica la influencia de la pantalla chica.

Un tipo especial de manipulación publicitaria es la pornografía. Hoy en día ha adquirido proporciones inmensas la explotación de la sexualidad como una vía para atraer consumidores. En este contexto, el erotismo aparece como un ideal de felicidad y muchas conductas son infravaloradas o despreciadas.

Las distintas formas de manipulación se entremezclan y realimentan entre sí, de tal manera que es

difícil separar totalmente unas de otras. La manipulación publicitaria suele servir de vehículo y apoyo a las demás.

La divulgación de los procesos manipuladores es amplia. Ella se apoya en las excelentes posibilidades que ofrecen los medios de comunicación masiva -cine, prensa, radio, televisión-, así como en la ignorancia e ingenuidad de personas y sociedades.

Es interesante también pensar en los responsables de estos procesos y distinguir entre quienes los financian y promueven y quienes los ejecutan. Probablemente, la responsabilidad es compartida. En todo caso, nadie está libre de verse involucrado en estas prácticas y convertirse en su cómplice o colaborador.

1.4. ACTITUDES FRENTE A LA MANIPULACION

La presencia y la intensificación de la manipulación en el mundo contemporáneo y particularmente en sociedades con un fuerte grado de desarrollo tecnológico, han generado denuncias y reacciones de distinta índole.

En el campo literario, existe un conjunto de obras que pueden designarse con el nombre de novelas de anticipación. Entre ellas, a su vez, es posible distinguir entre novelas de ciencia ficción y novelas problemáticas. Estas últimas están destinadas a poner en guardia al hombre frente a los peligros que le acechan. Tienen como propósito criticar la sociedad actual y se preocupan por el destino de la humanidad.

Hay dos novelas problemáticas que han alcanzado difusión mundial y son conocidas en nuestro medio. Una es la obra de Aldous Huxley llamada "El Mundo Feliz" y la otra pertenece a George Orwell y tiene por título "1984".

Ambos libros describen la sociedad del porvenir y los acontecimientos que la caracterizarán. Huxley publica su obra en 1931 y Orwell, en 1949. Los dos

literatos vaticinan para un futuro no lejano -en el caso de 1984 se cumple justamente este año- un mundo horriblemente deshumanizado. Explicitando lo que se encuentra en estado incoactivo, exagerando y caricaturizando, perfilan una sociedad donde la dignidad humana ha sido aplastada y despedazada.

En "El Mundo Feliz" los seres humanos son elaborados en lugares de incubación y condicionados según las necesidades del Estado.

Los diferentes tipos humanos -alfas, betas, gamas, etc.- nunca podrán eludir las características que les corresponden. La clase obrera está constituida por seres iguales unos a otros que reciben el nombre de epsilones.

En "1984", el control de las conciencias y la invasión de la intimidad adquieren rasgos escalofriantes. La Policía de Pensamiento vigila minuciosamente a los individuos. La falsificación de la historia, la creación de un nuevo idioma y otras técnicas, estrechan el ejercicio de la inteligencia y la capacidad de autodeterminación convirtiendo al ser humano en un juguete en manos del Gran Hermano y sus secuaces.

La manipulación en sus distintas formas -genética, política, semántica, publicitaria, axiológica- juega un papel decisivo en la organización de estas sociedades ficticias. Huxley y Orwell tienen una conciencia lúcida del porvenir y del peligro que implica el uso indiscriminado de muchos descubrimientos científicos.

Estas novelas son de advertencia, desazonan, hacen pensar. El paso del tiempo ha permitido que los plazos se acorten o las fechas se cumplan; la distancia entre la realidad y lo que parecía una artificiosa ficción se ha reducido notablemente y, en algunos aspectos, ya no existe.

En la vida real surgen distintas posturas cuando las personas se percatan de la existencia de procedimientos de control solapado y detectan la dificultad

para distinguir cuándo están siendo instrumentalizados y cuándo no. Inicialmente aparece un cierto temor o inseguridad, acompañado de un interés por las causas de la manipulación. Posteriormente, las reacciones se orientan por tres cauces principales. Piensan algunos que lo conveniente es rechazar la ciencia y la tecnología, desarraigar la sociedad de consumo, desterrar toda propaganda y retornar a un estado primitivo. Otros caen en un escepticismo, producto de la incertidumbre, del relativismo axiológico, de la celeridad de los cambios, de la aparición o desaparición de las modas. Finalmente, se detecta también la actitud de quienes desean luchar por evitar las prácticas manipuladoras.

LA EDUCACION

2.1. EL PERFECCIONAMIENTO INTENCIONAL

El hombre es un ser complejo, difícil de comprender y delimitar. La ambigüedad está presente en él. La indigencia y la trascendencia lo constituyen.

En la naturaleza humana se constata una situación de inacabamiento. Algo está por hacerse, no está perfecto. La plasticidad y el dinamismo vital se fundamentan en esta condición. Pero, tan real como la menesterosidad inicial, es la aspiración a la plenitud, la búsqueda de la felicidad, el llamado a crecer. El ser humano tiende a autotrascenderse. Platón recuerda que el principio paterno -la escasez- es tan esencial como el principio materno -la abundancia-.

La educación es un tránsito del ser dado al ser pleno, de la naturaleza original a la naturaleza ideal, de la indigencia a la trascendencia. El proceso educativo implica un mejoramiento personal, una actualización de las potencialidades, una superación de las limitaciones, un desarrollo de las capacidades. Educarse es asumir valores, ejercitar virtudes, encarnar actitudes enriquecedoras.

En la medida que la maduración perfectiva aspira a ser integral, debe apuntar a todo lo que es educable en el hombre y estructurarse como un proceso continuo y permanente.

La educación es una autorrealización personal, es decir, consciente y libre, impregnada de intencionalidad. Su adquisición implica participación de la inteligencia y de la voluntad, un darse cuenta y una aceptación de lo que se hace. Las cualidades que se consiguen instintiva o inconscientemente o por simple evolución no son educativas.

La maduración personal se lleva a cabo en la actividad y en la relación. La ejercitación, con intencionalidad perfectiva, de las potencias humanas en relación con las distintas realidades que integran el mundo de cada ser humano -personas, cosas, historia, naturaleza, etc.- origina el enriquecimiento del ser. La ocupación del educando con la cultura, para integrarla a su haber positivo, pone en marcha la actualización de la educabilidad.

Lo dicho equivale a afirmar, una vez más, que cada persona se educa a sí misma. La educación es autoeducación. El agente esencial e insustituible del proceso educativo es el propio educando, nadie puede reemplazarlo. El efecto educativo es el resultado de la actividad del alumno.

2.2. LA INFLUENCIA EDUCATIVA

El protagonismo del educando no excluye las ayudas valiosas de otras personas. La heteroeducación es requerida y exigida por la autoeducación en muchas circunstancias.

La situación en que se encuentran los educandos para encarar con éxito su propio desarrollo perfectivo, varía de uno a otro, de una edad a otra. Es explicable que no posean siempre la preparación necesaria para realizar la tarea de aprehensión, ordenación, fundamen-

tación o valoración que requiere el proceso educativo. La inmadurez o insuficiencia caracterizan la condición personal del educando en referencia a las áreas culturales o de otro tipo; no posee la capacidad comprensiva que le permita conseguir eficazmente su crecimiento personal.

La extraordinaria riqueza de las realidades que constituyen el ámbito con el cual el hombre entra en un contacto, hace difícil y ardua la actividad fructuosa con ellas. En particular, el niño y el joven se hallan en una situación de inferioridad o desproporción frente a la complejidad cultural; esto los incapacita para vincularse fecundamente con ella, a pesar de su interés, buena voluntad o esfuerzo. De hecho, se torna necesario el auxilio; en la práctica, nadie logra solo el progreso personal.

El educador -llámese padre, profesor o de otra manera- , es aquel que pone en acción y promueve la actividad del educando. Es una persona que puede ofrecer algo enriquecedor, que está capacitado para ayudar en la tarea de integración y fundamentación que el proceso de maduración perfectiva requiere. El educador facilita y orienta el desarrollo autónomo que se realiza en cada ser humano. Su función es coadyuvar al principal agente educativo que es el propio educando.

Cuando la persona que se educa no está preparada para conseguir por sí sola su desarrollo, entonces es necesario el educador y su papel es siempre secundario; coopera pero no opera. La educación no puede "pasarse" o "entregarse" al educando, debe ser educida de él. En todos aquellos casos en que los sujetos tienen aptitud para ejercitarse y relacionarse con el mundo que lo rodea y alcanzar su perfeccionamiento, el educador se vuelve innecesario.

La dignidad de cada persona exige tomar con seriedad el influjo educativo. En la medida que éste potencie y eleve el protagonismo educativo, sin sustituirlo, su calidad aumenta. Todo auxilio innecesario se transforma en una limitación. La labor educativa no puede concebirse como un conjunto de trucos que pueden

usarse indiscriminadamente.

La autoformación personal es el núcleo de la educación. En dependencia de ella y como su complemento, encuentra sentido la heteroeducación. La misión del educador es de servicio y tiene carácter subsidiario: invocación, estimulación, promoción, orientación.

Las consideraciones precedentes ponen de manifiesto que la categoría fundamental del proceso educativo está constituida por la relación del educando con las personas y con las cosas que forman el ámbito de su experiencia. La intervención del educador genera una nueva relación que se integra con la vinculación originaria. A esta segunda relación, -educando-educador-, se dirigirá nuestra atención para dilucidar su conexión con los procesos manipuladores.

MANIPULACION Y EDUCACION

3.1. LA ACCION EDUCATIVA Y LA ACCION MANIPULADORA

El nexo entre la educación y la manipulación es bastante claro y no necesita mayores explicaciones para percibirse. El proceso educativo -al implicar influencias- puede transformarse en un instrumento coaccionador y capaz de interferir en las determinaciones ajenas.

El problema consiste en examinar si la actividad educativa es de suyo o inevitablemente manipulante o, por el contrario, es posible distinguir entre un influjo que eleve y ennoblezca a las personas y otro que deteriore y domestique. Las preguntas pueden formularse así: ¿es dable educar sin manipular? ¿es negativa toda influencia intencional entre personas? como educadores ¿cuándo manipulamos y cuándo contribuimos a crear seres autónomos? ¿cuál es la línea divisoria entre el uso y el abuso en la acción educativa?.

Las opiniones sobre este tema son discrepantes y

abarcan un amplio aspecto.

José A. Ibáñez M. sostiene que "ordinariamente nadie entiende que toda la educación fuera de suyo, manipulante"(2). Por su parte, Paciano Fermoso afirma: "somos de la convicción de que es imposible educar sin manipular; y que la manipulación mínima exigible en el proceso perfeccionador de la escuela es tolerable, a cambio de sus ventajosos efectos"(3).

Las reflexiones expuestas en el apartado correspondiente a la influencia educativa permiten vislumbrar que el cauce por donde discurrirá nuestra interpretación del problema contemplará la discriminación entre la influencia educativa y la influencia manipuladora, para aprobar la primera y condenar la segunda. Sin embargo, lo importante es detectar las motivaciones, procedimientos o circunstancias concretas en que se produce la manipulación en el campo educacional para esbozar los caminos que permitan remediarla.

3.2. EL EDUCADOR ¿UN MANIPULADOR?

La relación manipulación - educación puede encararse desde una triple perspectiva:

- la manipulación de la misma educación. Esta tiene lugar cuando el proceso educativo se desnaturaliza, reduciendo sus propósitos u orientándose a fines que no le corresponden.
- la manipulación de los educandos y de los educadores. Ambos suelen ser víctimas de un ambiente que de diferentes maneras coacciona y obstaculiza el desarrollo personal.
- la manipulación que se origina en los "educadores" y tiene por destinatarios a los educandos.

Nos referiremos a este último aspecto, puesto que en los apartados anteriores ya hemos dado luces sobre los otros dos.

Dentro de la multiplicidad inmensa de relaciones humanas, es posible diferenciar dos grandes grupos:

- las personas que se comunican se tratan como sujetos. Ninguna busca dominar a la otra. El respeto mutuo es el clima que preside el encuentro.
- las personas que se comunican se tratan como objetos. Cada una aspira a poseer, esclavizar o cosificar a la otra. Quieren impedirse mutuamente la decisión y la autorrealización . En el fondo desean suprimirse como personas.

La vinculación educativa se inscribe evidentemente dentro de las relaciones interpersonales en que los miembros se tratan como sujetos, no obstante ella posee ciertos matices característicos que la marcan e individualizan dentro del grupo.

El educador realiza su quehacer teniendo en cuenta ciertas metas, propone e intenta suscitar determinados valores, tiene una finalidad preconcebida. Es imposible entender la actividad educativa como una comunicación informal de conocimientos, experiencias, valores, propósitos, etc. El que educa, al pretender compartir y guiar la búsqueda de otro, no puede ser neutral en su acción.

El educador se propone aceptar al educando como persona, como centro de decisión y de acción, pero a la vez busca motivar su desarrollo perfectivo. Simultáneamente desea respetar e influir, comprender y exigir.

Los rasgos aludidos configuran una situación inestable, compleja, tensa y muchas veces proclive a la manipulación. Ella se produce o se facilita cuando se rompe este delicado equilibrio y el educador objetiva al educando, lo instrumentaliza y lo considera un ser meramente pasivo.

La influencia educativa es lícita si se ofrece en forma limpia y, además, estimula el mejoramiento personal del educando, en particular el pensamiento propio y el dinamismo de la libertad. La influencia educativa

degenera en manipulación si persigue finalidades extrañas al perfeccionamiento del educando, no respeta su modo de ser o usa metodologías que no concuerdan en la dignidad que corresponde a una persona.

El educador se transforma en manipulador cuando a través de su acción persigue sutilmente ventajas personales o aspira a satisfacer sus propios intereses. Atribuye así a su labor propósitos que le son ajenos.

También presiona al servirse de procedimientos que de suyo encauzan arbitrariamente las respuestas o conductas en un determinado sentido. Entre ellos mencionaremos los siguientes:

- Impulsar la aceptación acrítica de hechos o juicios.
- Deteriorar la deliberación.
- Presentar lo opinable como cierto, lo hipotético como verificado, lo verdadero como falso o vice versa.
- Falsear informaciones.
- Exagerar circunstancias.
- Sofocar la reflexión.
- Fomentar comportamientos mecánicos o automáticos.
- Evitar dar razón de las cosas o normas.
- Avasallar la capacidad crítica.
- Impedir la decisión responsable.
- Exaltar caprichosamente unos valores en desmedro de otros.
- Impulsar actitudes de impotencia o minoría de edad.
- Proporcionar textos mutilados.
- Desnaturalizar la opinión contraria.
- Discutir sofísticamente.
- Estimular de manera subliminar.

- Reprimir la originalidad.
- Exacerbar la emotividad.

El verdadero educador coopera, sugiere, propone, matiza, da ejemplo de un compromiso auténtico. Se cuestiona su propio hacer, le asaltan una serie de dudas. El "educador" manipulador es autoritario, amigo de los totalitarismos, tiene mentalidad dominadora; no duda, simplemente impone su criterio sin mayores argumentaciones.

Existen situaciones en que los educadores tienen que poner mucha atención para que su influjo no se transforme en manipulación. Algunas dicen relación con el educando, otras con el educador.

La intencionalidad por parte del propio ser que se educa -por lo menos en algún grado- es indispensable para que se realice la educación. Cuando ella no existe estamos ante procesos que más bien denominaríamos de entrenamiento o domesticación. Sin embargo, como la edad, la ignorancia y otras limitaciones personales reducen la intencionalidad y a veces casi la eliminan, el educador debe tener particular cautela frente a las circunstancias mencionadas, si quiere seguir siendo tal. Es distinto el apoyo que se ofrece a los 5 años o a los 12 años, también varía el modo de proporcionar información según se trate de universitarios o adultos analfabetos. La labor del educador tiene que acomodarse a las situaciones, diversificarse de acuerdo a ellas y, sobre todo, encaminar a los educandos o examinar las cosas por sí mismas, en la medida de sus posibilidades.

Desde el punto de vista del educador es muy importante la información personal y la competencia. La inseguridad, la dificultad para establecer contactos personales, el desconocimiento de metodologías adecuadas, la falta de preparación, el carácter autoritario y dominante, inclinan a la manipulación.

Finalmente, tocaremos dos posiciones -a nuestro juicio viciosas- que adoptan algunos educadores, teme-

rosos de ejercer presiones indebidas. Ellas son el abstencionismo y el neutralismo.

El educador que se mueve en el marco de teorías permisivas que simplemente dejan hacer al educando, se adhiere al abstencionismo. Evidentemente no manipula, pero tampoco ayuda a que otros sean mejores.

Sería conveniente -además- revisar aquellas concepciones educativas libertarias, que atacan a quienes defienden la intencionalidad del proceso educativo. En realidad, los partidarios de estos sistemas tienen una axiología y unos procedimientos didácticos propios y su actividad también puede manipular, aunque, claro está, con otro estilo, bajo otro signo.

Educador neutral es aquel que intenta mostrarse aséptico, imparcial, indiferente ante las distintas posiciones. Es aquel que no emite juicios y, en definitiva, coloca en el mismo rango la verdad y el error, el bien y el mal. El neutralismo educacional es utópico o ilusorio; es un sueño. De hecho no existe y de derecho es inconveniente. Las características o circunstancias personales de cada educador influyen y rompen la indiferencia inevitablemente; se quiera o no se quiera. No se da un padre o un profesor sin estatura, sin raza, sin temperamento. El educador tiene el deber de mostrarse como es, de pronunciarse a favor o en contra, de manifestar sus preferencias, de emitir juicios, de asumir compromisos. Está para ayudar a buscar la verdad y el bien y por lo tanto, no le está vedado contribuir a distinguir lo acertado de lo falso, la bondad de la maldad. El respeto, la tolerancia o la objetividad no significan neutralidad.

CONCLUSIONES

La manipulación es un hecho en el mundo contemporáneo. La acción educacional corre el riesgo de ser agente o cómplice de esta realidad. ¿Qué hacer entonces? ¿Cuál es el camino a seguir?

Es tarea ardua descubrir los procedimientos que

en cada circunstancia sirven más adecuadamente para erradicar la manipulación o defenderse de ella, por esta razón las respuestas no son sencillas ni aspiran a ser definitivas. Ofrecemos a continuación algunas orientaciones generales a modo de sugerencias; ellas están referidas especialmente a la actividad de los educadores.

Los que pretenden ayudar a otros deben evitar vivir al vaivén de las novedades y convertirse en personas manipuladas. Esto no es fácil; requiere un gran empeño por autoposeerse, por pensar y decidir autónomamente. Una postura ascética ante la vida garantiza una mayor protección frente a las prácticas manipuladoras.

Los niños, jóvenes y adultos necesitan influjos positivos para estructurar su personalidad. El riesgo de caer en actividades manipulantes no puede llevar a desvirtuar la educación ni a destruir en los educandos la capacidad de pedir o aceptar ayudas. La grandeza e importancia de la misión de educar hace que la acechen más peligros que a otras actividades.

La intención clara y bien intencionada de los educadores excusa muchas de sus actuaciones incorrectas y los excluye del grupo de los agentes manipuladores. Sin embargo, la buena voluntad, si quiere ser real, debe ir acompañada de una preparación completa y actualizada. Los educadores tienen que estudiar continuamente. Para exigir hay que exigirse. El concepto de educación permanente vale particularmente en relación a los profesores. Un conocimiento profundo de la antropología filosófica, de la axiología y de la ética nos parece requisito insoslayable para orientar a los educandos hacia una plenitud humana.

Sobre el quehacer educacional mismo proponemos:

- Realizar una labor informativa que haga a los educandos tomar conciencia de la existencia de procesos manipuladores y de las circunstancias que los rodean.
- Desenmascarar los agentes y los cómplices de la manipulación en sus diferentes modalidades y clarificar la pretendida eficacia de estas prácticas. Es preciso mostrar que es posible defenderse, aunque a veces es más cómodo sentirse manipulado y así eludir responsabilidades o justificar conductas.

- Propiciar la práctica de la sobriedad y de la fortaleza. La primera virtud ayuda a distinguir lo necesario de lo superfluo e indica el uso moderado de los bienes, del tiempo, del dinero, de las diversiones. La fortaleza es un auxilio para resistir y luchar contra la manipulación. Los educandos deben estar dispuestos a ir contra la corriente, si es necesario.

- Formar para la verdad y la libertad, en definitiva para el amor. Educando la capacidad de admiración, la disponibilidad intelectual y el espíritu crítico, orientando el ejercicio de la libertad hacia el bien y el servicio responsable y encaminando todo el ser y el hacer personal de los educandos hacia la plenitud del amor, se promoverá en ellos una disposición vital acorde con la dignidad del ser humano.

Es fácil caer en la tentación del pensar que la educación es una panacea de donde surgen las soluciones para contrarrestar los males que infestan nuestro mundo. Evidentemente, la educación no lo puede todo, pero también es cierto que algo puede hacer. Los padres y los educadores profesionales tienen, en relación a la manipulación, un gran campo para proyectar sus capacidades y usar su creatividad. Su influencia benéfica y ennoblecedora es una ayuda poderosa en orden a la formación integral de los seres humanos.

La educación es un proceso de mejora personal. La manipulación es un proceso de violación personal. Ambos se excluyen. Es imperioso optar por la educación. Este es el desafío.

NOTAS:

(1) Para una mejor valoración de lo expuesto, ofrecemos otras definiciones de manipulación.

"La manipulación es una influencia indirecta sobre el ser humano, que fomenta acciones de consumo (de productos, de sexo, de novedades), con el fin de conseguir comportamientos humanos pobres, predecibles, con decisiones de escasa calidad, a partir de un bajo nivel de reflexión y de una fuerte carga emocional". (OLIVEROS F. OTERO: Educación y Manipulación. EUNSA, Pamplona, 1981, p.83.

"Manipulación sería alguna de las formas de utilizar ciertos medios reprobables, mediante las que se pretende evitar o modificar el desarrollo de la dinámica interna de la libertad ajena". JOSE A. IBAÑEZ MARTIN: La Manipulación y el Hombre Contemporáneo. Revista de Estudios Políticos 195-196, Mayo-Agosto de 1974, p.213.

"Manipulación es un influjo indirecto, casi siempre inconsciente para el sujeto manipulado, mediante el cual se intenta conseguir decisiones mediatizadas por factores extrínsecos, caprichosamente controlados por la voluntad ajena". PACIANO FERMOSO: Teoría de la Educación. Una Interpretación Antropológica. Ediciones Ceac, Barcelona, 1982, p.321.

(2) JOSE A. IBAÑEZ MARTIN: La Manipulación y el Hombre Contemporáneo. Revista de Estudios Políticos 195-196, Mayo-Agosto de 1974, p.213.

(3) PACIANO FERMOSO: Teoría de la Educación. Una Interpretación Antropológica. Ediciones Ceac, Barcelona, 1982, p.323.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALTAREJOS, F., *Educación y Felicidad*. Ediciones Universidad de Navarra, Pamplona, 1983.

FERMOSO, P., *Teoría de la Educación. Una interpretación antropológica*. Ediciones Ceac. Barcelona, 1982.

FERMOSO, P., *Teoría de la Educación*. Editorial Trillas México, 1981.

IBAÑEZ, J., *La manipulacion y el hombre contemporáneo*. REVISTA DE ESTUDIOS POLITICOS. Nº 195-196, Mayo-Agosto, 1974. Instituto de Estudios Políticos, Madrid, p. 209-220.

IBAÑEZ, J., *Introducción al concepto de adoctrinamiento*. REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA Nº 153, Julio-Septiembre de 1981, p. 89-97.

OLIVEROS, O. *Educación y Manipulación*. Eunsa, Pamplona, 1981.

SILES, J., *La conciencia del porvenir*. REVISTA FINIS TERRAE. Primer Trimestre de 1960, Año VII, Nº 25, pp. 28-55. Santiago-Chile.

WHITE, y P., *Adoctrinamiento en P.S. Peters: El concepto de educación*. Edit. Paidós. Buenos Aires 1969.

UNIVERSIDAD CATOLICA DE TEMUCO
PUBLICACION
PERIODICAS

ARTICULOS

INTERPRETACION ANTROPOLOGICA DE LA INTERACCION EDUCATIVA

8220

DRA. TERESA DURAN P.

RESUMEN.

Se ha sometido a análisis la docencia que durante cinco años la autora de este trabajo ha llevado a cabo en una Universidad latinoamericana regional. El objetivo del análisis ha sido comprender la conducta de los actores involucrados, para lo cual se han utilizado dos principales marcos interpretativos:

- el científico-antropológico, que visualiza la relación profesor-alumno en el contexto social y cultural inmediato a éstos, y
- el sociológico-filosófico, que considera dicha relación como una manifestación del fenómeno de la educación pública y, por tanto, representativa de la civilización y de las sociedades llamadas occidentales.

El análisis interaccional ha revelado importantes "irracionalidades" en el proceso educacional, las que desde el marco antropológico parecen corresponder en gran medida a fenómenos generales ya visualizados y que conciernen al hombre occidental, a las características de su sociedad y al manejo que él hace de su cultura.

1. RELACION PROFESOR-ALUMNO: LO OBSERVABLE DE LA EDUCACION INSTITUCIONALIZADA.

La docencia que aquí se analiza corresponde al nivel de pregrado y programas de perfeccionamiento a profesores en ejercicio.

La docencia de pregrado comprende cursos obligatorios y optativos del curriculum de Pedagogía Media y espe-

cíficamente, las cátedras de Sociología Fundamental y Educacional en las especialidades de Matemáticas, Castellano y Química durante los años 1980 y 1983 (cursos obligatorios) y, Principios de la Ciencia Social, Seminario 500 e Historia de la Educación (cursos optativos).

La docencia de perfeccionamiento, en cambio, se ha centrado en la cátedra de Teoría de la Educación, la que se ha desarrollado dentro del programa que se llevó a cabo en Temuco y en Coyhaique, respectivamente (1983-84).

Habiendo registrado y analizado la experiencia docente vivida, pueden distinguirse dos etapas desde la perspectiva del docente:

- la primera, de acopio de información y mayormente autocentrada (1979-1981).
- la segunda, de planificación participativa (1982-1984).

La diferenciación de estas etapas se basa en el grado de aprehensión de los distintos elementos y actores involucrados: en la primera, la mirada del docente se centró mayormente en sí mismo y en sus expectativas y posibilidades; en la segunda, se incorporaron las expectativas y posibilidades de los estudiantes, así como las de la institución.

A fin de aclarar la perspectiva del análisis, conviene a continuación reseñar las orientaciones socioculturales de los dos principales actores de la situación educativa analizada: el profesor y los alumnos, orientaciones que en este contexto representan parte del material empírico.

Desde el punto de vista del actor-profesor y en una visión globalizante, la docencia universitaria de pregrado que se llevó a cabo entre 1979 y 1984 constituyó un esfuerzo continuado de enmarcar las acciones dentro de lo que se denomina "educación científica". Se entiende por educación científica aquí, el conjunto de procedimientos propuestos y controlados por el profesor, tendientes a lograr que el alumno aprenda a aprender, es decir, habilitantes para que éste logre conocimientos en forma relativamente autónoma.

Estos procedimientos contrastan con las formas cotidianas o sociales de conocer (las que generalmente ofrecen imágenes limitantes y/o defectuosas del objeto) y al mismo tiempo, posibilitan el registro sistemático del proceso.

En la educación científica, lo que se pretende justamente es que los sujetos se comprometan gradualmente con el conocimiento y muy especialmente, que logren ser capaces de advertir por sí mismos cuándo entienden un objeto y cuándo no. Este requisito sólo puede cumplirse si existe un diálogo permanente con el docente-guía o colega, y se revisen los textos pertinentes, lo que significa que los aprendientes viven el aprender como una acción, definen sucesivos objetivos de conocimiento y buscan los procedimientos adecuados para su logro. (Dittmann, F., 1982:52).

Se puede pretender educar "científicamente" a otros, cuando se ha sido objeto de este tipo de educación y se ha experimentado sus ventajas. Podría decirse que gran parte de los profesionales cuyas disciplinas se fundamentan en los principios de la ciencia, usan estos principios como un pensamiento orientador más o menos permanente.

En el análisis que aquí se presenta, este tipo de pensamiento comienza a manifestarse con el examen crítico de los programas de estudio y deriva en la propuesta de variadas y sucesivas estrategias metodológicas y evaluativas del proceso enseñanza-aprendizaje. Más aún, permite lograr en forma paulatina y progresiva, diferentes inferencias del proceso, en las que cabe destacar aquellas concernientes al propio comportamiento del docente.

En una línea metodológica estricta, el proceso consistió en la búsqueda de distintas estrategias pedagógicas, las que se tradujeron finalmente (segunda etapa) en la estructuración de cada clase o suceso pedagógico en cuatro momentos cognoscitivos.

Los cuatro momentos cognoscitivos de la clase fueron:

a) Reconocimiento de la situación educativa inicial, esto es, de las condiciones cognoscitivas previas con que los sujetos acudían a la clase: expectativas, conocimientos, dudas o confusiones.

b) Explicitación y jerarquización de dudas; formulación de preguntas.

c) Entrega y recepción de la información mínima sobre las preguntas o temas planteados.

d) Análisis y síntesis de la información recibida; intentos sucesivos de obtener inferencias cada vez más generales.

La estructuración expuesta representa una síntesis de la orientación científica adoptada y constituye la respuesta que se consideró adecuada una vez que se examinaron las principales características socioeducativas de los estudiantes. En otros términos, constituye uno de los aportes prácticos importantes de la experiencia.

De otro modo, los momentos de la clase conforman una matriz descriptiva que permite apreciar el comportamiento de los actores y en último término, el grado de concreción de la interacción educativa.

Esto último quiere decir que se concibe a la interacción educativa como una relación personal, históricamente situada y culturalmente condicionada, y desde el punto de vista pedagógico, como una situación problemática, la que de acuerdo a ciertas condicionantes puede o no puede concretarse; o de otro modo, no se la considera lograda por definición.

En términos descriptivos, la estructuración de la clase exigía la participación activa tanto del profesor como de los alumnos y además condicionaba el logro del momento posterior; es decir, propendía a que cada clase constituyera una unidad educativa. El primer momento, situaba emocional e intelectualmente a los participantes en su encuentro y en el objeto de estudio; el segundo, delimitaba el objeto intelectual; el tercero, disponía a recibir la información disponible, ya fuera del profesor o del texto; y el último, otorgaba

significado emotivo e intelectual a la relación humana establecida.

Cada momento requirió de técnicas especiales: el primero, de aquellas técnicas motivadoras más tradicionales; el segundo, de orientaciones precisas para la formulación de preguntas; el tercero, de técnicas orientadas a la recepción oral del conocimiento o de la lectura; y el último, de aquellas técnicas que permitían la crítica constructiva de lo conocido y la elaboración de generalizaciones, como un medio de responder a las dudas planteadas.

En síntesis, el intento estructurador de la interacción educativa apuntaba a hacer un ciclo cognoscitivo de cada clase o suceso pedagógico tras la posibilidad de acumular conocimiento.

De acuerdo a lo planteado, el docente asumió el rol de facilitador del conocimiento formal, solicitando que el alumno adoptara el papel de "aprendiente" consciente. El estudiante debía "personalizar" su conocimiento, superar la noción individual o la opinión, e internalizar categorías cognitivas más amplias, relevantes en el contexto del grupo-curso, comprendiendo además, sus implicancias en la vida profesional.

En perfeccionamiento, y específicamente en la cátedra de Teoría de la Educación se procedió de un modo similar, priorizándose el aspecto formativo mediante la aplicación del método de la discusión crítica y de la inferencia progresiva; y el informativo, a través de la consulta y análisis de textos actualizados sobre las materias consultadas.

Al igual que en la metodología usada en Pedagogía Media, el aprendizaje se basó en el trabajo individualizado y grupal, en lo referente al análisis de textos y abstracción de las ideas.

La planificación señalada exigía del docente una atención cada vez más individualizada de los estudiantes, ya fuera en las interacciones lectivas, en entrevistas o en la corrección de las pruebas de com-

prensión o ensayos.

¿Cuál era la perspectiva de los estudiantes?

Durante la primera experiencia docente (Sociología Educacional, 1979) pudo comprobarse que uno de los rasgos conductuales más frecuentes de los estudiantes era su pasividad, su falta de participación personal en el proceso cognoscitivo. También se advirtió que ellos eran capaces de darse cuenta de sus dificultades para aprender y que culpaban de ello "al sistema" e incluso a sus profesores; pero, además, de que no le asignaban importancia al conocimiento, viéndolo sólo como un recurso para aprobar los cursos. No menos objetiva fue la impresión de que un cierto número de estudiantes exigían una "práctica universitaria" que los orientara a aprender, hecho que los diferenciaba de la mayoría, para quienes los ramos de Educación eran y debían ser "los más fáciles" y "los más inútiles".

En definitiva, los estudiantes se orientaban por objetivos pragmáticos, los que también fueron observados en los profesores en perfeccionamiento. Este tipo de objetivo no es condenable en sí mismo, pero cuando es acompañado de pre-concepciones que desvalorizan los ramos de Educación y en general, los estudios científicos, desencadenan conductas abiertamente entorpecedoras del proceso cognoscitivo. Ello fue lo que ocurrió, especialmente en la primera etapa de la experiencia (1979-81) y donde sólo se logró resultados en una minoría de los estudiantes.

En otros términos, en varias ocasiones se dio un abierto desequilibrio entre los objetivos y normativas propuestas por el profesor y el tipo de participación de los estudiantes, orientados éstos a escalar posiciones individuales en el sistema, más que utilizar la relación pedagógica para fines cognoscitivos. Además de la eventual frustración del docente, ocurría también la de los estudiantes, para quienes los cursos "eran demasiado difíciles", "suponían estudiar y pensar tanto como en la especialidad", algo que ellos no esperaban.

Preguntas del tipo "¿sera mejor renunciar a la

educación científica en un pedagógico?" fueron casi inevitables, especialmente durante los tres primeros años de experiencia, en donde la institución, si bien no impedía las prácticas innovadoras individuales, tampoco problematizaba el proceso cognoscitivo.

El arraigo de la formación disciplinaria del docente por un lado, y la circunstancia institucional de continuar con la práctica docente, por otro, imponían la necesidad de superar las dificultades. A ello contribuyó la concreción de la interacción educativa lograda con un cierto grupo de estudiantes y la apertura del Departamento de Educación a la aspiración de mejoramiento de la docencia.

Dada la importancia que reviste para este estudio el tipo de interacción generado y condicionado por tales objetivos y normas de procedimiento, se sistematizará brevemente la información registrada acerca de la aplicación del plan cognoscitivo.

No obstante el escaso interés de la mayoría de los estudiantes en la cátedra de Sociología, en tanto ramo de Educación, se constató que ellos accedían a clases con una idea previa de lo que es la disciplina. Se comprobó que el 37% poseía una noción medianamente aceptable, identificando, en lo general, la materia-objeto de ésta. El 30% expresó nociones abiertamente erróneas, siendo sólo el 33% de las ideas susceptibles de ser consideradas aceptables, por cuanto se identificaba claramente el quehacer de la disciplina (1982).

Este diagnóstico, extrapolable a la mayoría de los cursos, justificó el objetivo educacional de internalizar en los estudiantes una conceptualización básica de la disciplina, desvirtuando, por ejemplo, errores de correspondencia entre "Sociología" y "Sociedad", y otros. En síntesis, el diagnóstico permitió la formulación del programa de estudio, orientado en gran parte, a contrarrestar la socialización previa de los estudiantes.

Las percepciones del rol del estudiante y del profesor ilustran y complementan esta última afirmación.

Durante 1982, el 55,6% identificó un rol tradicional de estudiante, valorizando como comportamiento "correcto" el tratar de aprobar el curso y solicitando clases amenas, claras y fáciles. El 44,4% aspiraba a aportar ideas y consultas"... para que las clases sean lo más provechosas posibles". Estos alumnos aspiraban también a recibir las herramientas para... "comprender y vivir en esta sociedad tan compleja y conflictiva".

En cuanto al rol del profesor, la diferencia entre la noción "tradicional" y la "nueva" fue más notoria: sólo el 31,1% exigía un docente que realizara una labor formativa. El resto (68,9%) esperaba que el profesor entregara contenidos y que lo hiciera en forma amena y comprensiva, para obviar las dificultades que ellos sospechaban venir.

Estos antecedentes revelan que no existía una coincidencia total en los tipos de percepciones de rol -de estudiante y profesor- entre los alumnos de pregrado; o en otros términos que éstos no demostraban coherencia lógica en su pensamiento o un conocimiento consistente previo acerca de cómo debe ser la interacción educativa.

La importancia de las nociones señaladas estriba en lo siguiente:

a) por un lado, revelan la pertinencia que tiene, en el contexto universitario, el fenómeno de la coexistencia de percepciones educativas y en último término, de modelos educativos, los que a veces incluso son opuestos,

b) por otro, ellas condicionan realmente la interacción educativa: quienes sostenían roles más tradicionales, en su mayoría, reprobaron los cursos y aquellos que avisoraban roles más activos, lograron usar el esquema formativo propuesto por el profesor, al menos parcialmente.

Las diferencias en percepciones o contenidos culturales como un proceso de reforzamiento y/o modificación pueden observarse con mayor claridad en los "momentos de la clase", área donde la interacción

educativa se concretó y/o no se concretó.

1.1. **Primer Momento:**

Los estudiantes ingresaban a la sala, la mayoría de las veces distraídos, ya sea leyendo otros apuntes, preparando otras pruebas o simplemente sin interés manifiesto en la interacción. Podría decirse que entraban a la clase en espera de la "materia que pasaría el profesor". Cuando el profesor cumplía adecuadamente su etapa motivadora e incluso se daba tiempo para preguntarle a la mayoría, uno por uno, cómo se sentía y lo que deseaba hacer, aceptando, incluso, respuestas como "no hacer nada", generalmente era posible captar el interés de los alumnos. Sin embargo, esto no suponía necesariamente que ellos estaban situados en la clase. Una de las fases que ofrecía más dificultad, era la de revisar los apuntes de la clase anterior y expresar cuánto de lo expuesto se había comprendido. Los estudiantes entendían por "comprender", "repetir" lo que estaba allí escrito, obviando su explicitación, usando una expresión y lenguaje propio.

En una mirada retrospectiva, esta práctica se dio en forma más exitosa en uno de los cursos de pregrado. Allí los estudiantes se incorporaban a la clase habiendo identificado las áreas comprendidas y las que les ofrecían dificultades. En otros cursos, en cambio, superar el primer momento era extraordinariamente difícil, dado que los estudiantes se oponían a lo que llamaban "una pesada rutina"...

1.2. **Segundo Momento:**

Enfrentados a formular las preguntas sobre aquellas áreas donde habían descubierto dudas o inexactitudes, las dificultades aumentaban. La actividad consistía en la formulación de preguntas escritas, diferenciando el antecedente, o la cuestión de donde surgía la pregunta misma, ésta y su justificación.

Los estudiantes generalmente confundían estos elementos y tendían a hacer preguntas tipo confirmación de una creencia, esto es, formulaban preguntas que

incluían la respuesta; o terminaban haciendo preguntas casuísticas, del tipo: "¿qué es el problema social?", "¿qué es el problema sociológico?". En algunos casos, sin embargo, el análisis grupal de las preguntas determinaba su grado de validez y favorecía un ambiente de concentración y relativa profundización, no ausente de jolgorio cuando las preguntas eran rechazadas.

1.3. **Tercer Momento:**

Formuladas las preguntas relevantes, el profesor procedía a informar, de un modo preliminar, sobre los temas en cuestión y/o señalar la bibliografía pertinente. Cuando la información procedía de un taller, la mayoría de los estudiantes que exponían comenzaban con frases tales como: "A mí me tocó la parte del libro...", "Yo les voy a hablar de tal otra parte" . Eran exposiciones más bien acumulativas que relacionales, con tendencia a la reificación y a la despersonalización en la presentación de la información. Durante este período, los estudiantes del auditorio tomaban notas con abiertas dificultades, por cuanto su tendencia era escribir las frases que escuchaban, sin seleccionar los aspectos claves. Interesados en ellas, se distraían preguntando a sus compañeros o finalmente abandonaban la empresa en una actitud de desconcentración e incluso de apatía. Sólo un número escaso de alumnos (10% aproximadamente) era capaz de reproducir sin vacíos exagerados lo que escuchaba o leía. Si la información se entregaba vía lectura de textos en pequeños grupos, la tendencia era a leer en voz alta, lo que inevitablemente alteraba la audición del grupo-curso.

1.4 **Cuarto Momento:**

Si las fases anteriores ofrecían dificultades a los estudiantes, el análisis y síntesis final acrecentaba tales dificultades. Aquí ocurría el desfase ya identificado de "repetir" por "comprender", y de la imposibilidad de inferir de los datos categorías cognoscitivas más amplias. Por ejemplo, identificados y contrastados los antecedentes profesionales de Comte, Durkheim y Weber, los estudiantes demostraban dificultades para formular la categoría "sociólogo precursor".

Es decir, regularmente era un escollo para ellos desarrollar razonamientos inductivos y/o deductivos; su tendencia era solicitar definiciones absolutas sobre las temáticas tratadas. Sin embargo, con la participación promedio del 50% de los estudiantes, generalmente se lograban aquellas generalizaciones más simples y que respondían de un modo -al menos preliminar- a las preguntas iniciales. Estos estudiantes, incluso, formulaban críticas a las exposiciones de sus compañeros, o se atrevían a preguntar sobre aquellas áreas dudosas. Esto ocurría especialmente cuando se exponían temas sobre análisis sociológicos de la educación o se destacaban aspectos históricos del fenómeno.

Durante los momentos identificados o en los períodos de evaluación, los estudiantes criticados se defendían argumentando que ..."esta manera de trabajar era nueva para ellos", "... no estaban acostumbrados", "... que el texto era muy difícil y no habían entendido", "... no se les había explicado bien cómo tenían que hacer el trabajo", etc. En relación a las generalizaciones o inferencias, decían que "... eso era hilar muy fino", "... era complicarse mucho", "... que no tenían tiempo para estudiar tanto en los ramos de educación", "... era muy grande la exigencia y se cansaban", etc.

Los comportamientos anteriores se traducían en atrasos serios en el desarrollo de los programas, acompañados de estados tensionales de parte del profesor, mayormente activados por ciertos hábitos, costumbres o actitudes hacia el trabajo, que eran obviamente indicadores de una ausencia de entrenamiento y formación intelectual previa. Se podría decir que con tales comportamientos los estudiantes demostraban haber sido socializados para "evitar" o "dificultar" el estudio. Un número apreciable de estudiantes (35%), por ejemplo, no consultaban la bibliografía sugerida, no ponían al día sus apuntes, autojustificándose con argumentos tales como "...no haber anotado bien el título del libro", "... haber preferido estudiar para otra prueba", etc. Eran los que, no obstante las conductas anteriores, esperaban aprobar las pruebas, tratando de anularlas si las notas eran inferiores al promedio mínimo. Los

alumnos restantes, y especialmente un 10% de ellos en cada curso, hacían esfuerzos notorios por aclarar sus ideas y relacionarlas entre sí. Justificaban sus errores reconociendo que "... no sabían pensar", "... no les habían enseñado a relacionar ideas". Aunque el número de estos estudiantes era variable entre los cursos, eran ellos los que permitían la dinámica de la interacción, fundamentalmente porque reaccionaban favorablemente a un cierto tipo de compromiso afectivo con el profesor y a un ideal del estudiante "universitario".

En síntesis, un pequeño grupo de estudiantes en cada grupo-curso se incorporaban paulatinamente al plan propuesto por el profesor, contribuyendo a crear situaciones interaccionales que podrían considerarse de carácter educativo. En estas situaciones, los estudiantes diferenciaban sus pre-nociones del conocimiento formal, advertían sus confusiones, justificaban sus dificultades y en general, se mostraban interesados. Otro importante grupo de estudiantes, si bien no desarrollaban la conducta de los anteriores, tampoco la contradecían o anulaban. Así, tanto al final de cada clase-suceso, como del período académico durante el cual se impartía el curso, la distribución de los subgrupos al interior de cada curso seguía las tendencias diferenciadas en el estudio de las pre-nociones y que refrendaba los tres principales modelos educativos en juego:

- un grupo pequeño participativo, especialmente al término de la clase (25%).
- un grupo pequeño no participativo, que se mantenía así durante toda la clase (25%).
- un grupo mayor, oscilante, que demostraba interés, pero al mismo tiempo dificultades para llevar adelante el proceso cognoscitivo (50%).

Esta distribución sólo se superó en dos oportunidades, en donde profesor y alumnos sostuvieron interacciones educativas claramente discernibles como tales: el profesor -controló rigurosamente el plan de trabajo, entregando sólo aquella información que era de estricta necesidad en el proceso, y los alumnos, actuaron con

espontaneidad formulando las preguntas relevantes, y colaborando entre sí para lograr el conocimiento significativo. La cumulatividad del proceso educativo pudo observarse en la realización de pequeños estudios de la realidad educacional, en donde se utilizaron los rudimentos del método fenomenológico y su revisión crítica en situaciones grupales.

En los cursos de perfeccionamiento, los profesores demostraban, al inicio, conductas similares a los estudiantes de Pedagogía Media: rechazaban el tipo "nuevo" de pedagogía, por encontrarlo "muy abstracto y teórico", argumentando que ellos necesitaban cursos "prácticos", que les permitiera resolver los problemas puntuales que ellos tenían en la sala de clases, como los de disciplina, por ejemplo. Al final de los cursos, sin embargo, reconocieron que hacía mucho tiempo "...que no pensaban", que "... realmente les hacía falta", que "... el curso debiera estar incorporado en los planes de formación porque les había permitido darse cuenta acerca de qué posición ocupaban en el fenómeno de la educación en el marco de la sociedad, y especialmente, las posibilidades de acción y cambio que tenían en la sala de clases y que generalmente no aprovechaban". Es decir, no obstante existir para los profesores razones pragmáticas para asistir a los cursos, tales como obtener una certificación y escalar posiciones administrativas, las dificultades iniciales ocasionadas por la metodología fueron superadas, en su mayoría, al final de los períodos respectivos. En realidad, los alumnos debieron superar otro tipo de dificultad propia de su realidad de trabajo: revisar críticamente nociones culturales que habían internalizado durante varios años de labor en torno a la educación.

El análisis de pregunta-diagnóstico ¿qué entiende Ud. por educación? reveló tres tipos de respuestas: la mayoría de ellas descontextuadas, despersonalizadas y confusas.

En uno de los grupos, fue posible clasificar tres tipos de respuestas: las de orientación filosófica e idealizadas (40,95%); las restringidas al hecho educativo (10,90%) y las que presentaban visiones

generales confundidas con referencias a procesos particulares de enseñanza-aprendizaje (47.62%).

Conjuntamente con la visión simplificada del fenómeno, que no incluía sus experiencias, sino más bien definiciones fijas que reconocían "aprendidas" de sus cursos anteriores, los profesores demostraban desconocer la naturaleza social de la educación. No vinculaban su propia situación, por ejemplo, con características o con factores de carácter socio-económico y socio-culturales en el marco de la sociedad. Paradojalmente, valoraban a la educación en forma extrema, verbalizando que "...la educación es importante porque es causa de progreso social, cultural y económico" , "...porque permite el desarrollo integral de la personalidad del hombre", "...porque sistematiza los conocimientos existentes y es guía del aprendizaje del educando". Es decir, ellos asumieron una contradicción existencial, valorando a la educación por un lado, y por otro, negándose a dudar y a vivir el proceso enseñanza-aprendizaje en el que se encontraban involucrados, conducta que refleja la vivencia anterior de modelos educativos despersonalizados e idealizados. Sin embargo, superada esta fase, que tuvo lugar con posterioridad a la entrega de la información especializada o a la consulta de textos, se produjo en todos los grupos una apertura notable al conocimiento. En este sentido, lograron identificar el hecho educativo en el cual ellos en tanto educandos eran participantes, y los hechos educativos generados por ellos en tanto profesores, captando sus principales características de autonomía y dependencia de estructuras mayores (Martínez, D.; 1984).

La actitud de apertura de los profesores pudo apreciarse objetivamente en la prueba de comprensión realizada al final de los períodos respectivos. La primera pregunta los enfrentaba a revisar los conocimientos adquiridos individualmente, considerando como objeto de análisis, su propia noción inicial de educación.

Clasificando las respuestas según el grado de coherencia lógica demostrada en la evaluación crítica

de la pre-noción, se advirtió que el 54.76%, logró realizar esta evaluación de un modo comprensible; el 23.80%, sólo lo hizo de un modo parcial y el 21.42% demostró escasa comprensión de la temática.

En el otro grupo se pudo apreciar una tendencia levemente similar, siendo, sin embargo, consistentes los argumentos utilizados en la revisión crítica. De los siete profesores-alumnos que demostraron mayor capacidad crítica (16%), se presentará uno de ellos como ejemplo de lo afirmado:

"Considero que mi primera respuesta tiene las siguientes deficiencias:

a) no se determinaron los puntos de vista para elaborar la definición;

b) se consideró la Educación desde el punto de vista individual solamente, refiriéndose más bien al proceso de enseñanza-aprendizaje y no al fenómeno de la Educación en su conjunto."

Luego, el estudiante entrega un concepto desde el punto de vista filosófico y otro desde el punto de vista antropológico; su concepto inicial de educación era: "Es un proceso organizado mediante el cual el hombre adquiere conocimientos siempre nuevos y persigue el desarrollo integral y armónico de sus potencialidades". (definición del tipo idealizada).

La habilidad para entender mejor el fenómeno de la educación se logró mediante la insistencia en las clases de discusión, a las cuales, por lo menos el 60% de los estudiantes se integró de diversos modos. El haber usado reiteradamente un esquema de trabajo más o menos fijo, pareció colaborar en el aprendizaje del razonamiento. Sólo un sector aproximado de 35% tuvo abiertas dificultades para aprobar el curso. Ellos explicitaban excesiva preocupación por la educación, pero una incapacidad para reconocer conceptualmente los hechos y relacionar ideas. Argumentaban que nunca les enseñaron a hacerlo y que fueron pasando de curso en curso prescindiendo de ello.

Lo anterior no es sugerente, sin embargo, de que se haya logrado una comprensión amplia del fenómeno en los sujetos, aun en aquellos que demostraron haber superado su grado de aprendizaje.

En el plano individual, lo azaroso fue evidente, ya que ninguna persona respondió las cuatro preguntas demostrando "máxima comprensión" en el contexto del curso.

En síntesis, los profesores-alumnos en ejercicio daban origen a apreciaciones y evaluaciones casi opuestas: por un lado, suscitaban entusiasmo y esperanza respecto a que mediante los ejercicios podrían mejorar cualitativamente su grado de conciencia en el fenómeno en que se encontraban insertos y por ende, su práctica cotidiana y, por otro, creaban un ambiente de desaliento al demostrarse imposibilitados de razonar y más aún, al apelar a las conductas típicas de los alumnos de pregrado:rogar por una nota, aprender memorizando y de un modo compulsivo, etc. Ante estas observaciones, ¿cómo no intentar transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje en Pedagogía Media, a fin de evitar situaciones similares?

2. PRIMER NIVEL DE INTERPRETACION DE LA RELACION PROFESOR-ALUMNO.

El corpus empírico presentado ha permitido ver que, si se considera el modo como los individuos actúan, el condicionamiento socio-cultural en el que se encuentran insertos, cada escena de interacción -en este caso- educativa, resulta ser problemática. Es un área donde se vive la dialéctica entre "lo que aparece obvio e institucional, estructuralmente invariable, y lo que depende de la percepción, interpretación e implementación de parte del actor". (Davis, K. en Cognitive Sociology, 1973).

Sin embargo, no debe confundirse la complejidad inherente a la interacción con la dificultad que ofrece su estudio sistemático. Por un lado, ninguna situación

interaccional ocurre en el vacío social o es sólo casual o esporádica (al menos no las que estudian las ciencias sociales) y por tanto, siempre está inserta en estructuras que la condicionan y en último término tienden a explicarla; y por otro lado, incluso el mismo comportamiento individual y cotidiano tiende a configurar ordenamientos situacionales.

Si se recuerda, la socialización previa de los estudiantes ha jugado un papel muy importante en el modo como se comportan en la institución educacional: conforma su percepción del rol e incluso de la interacción educativa, y por ende, del funcionamiento que asignan a la institución. Ellos ingresan mayormente en busca de una profesión, de un medio para ganarse la vida, con lo cual confirman lo que ya algunos sociólogos han detectado: que la educación formal constituye un vehículo de movilidad social, independientemente del origen social de los sujetos (Brunner, J. 1983), y de los fines colectivos (Nazar, V. 1981). Por otro lado, cuando los estudiantes buscan más bien aprender "materias", como un medio para superar las etapas curriculares y lograr, finalmente, el título de profesor, no están sino reproduciendo y actuando la concepción de universidad más generalizada entre los estudiantes de la Sede: la profesionalizante (Durán, T. et.al, 1984).

En el caso de los profesores en perfeccionamiento, la socialización previa se manifiesta, como ya se ha indicado, en el cúmulo de creencias que integran su visión del fenómeno de la educación y en su resistencia y dificultades al razonamiento inductivo-deductivo.

Si se toma en cuenta dichas condicionantes socioculturales, el comportamiento individual o grupal no ofrece novedad; más aún, se autoexplica: hecho que recoge la teoría transaccionalista, al afirmar que lo que define una situación interaccional es el objetivo, al cual todos sus integrantes refieren su comportamiento (Stuchlik, M. 1977).

Pues bien, los datos revisados revelan que los individuos involucrados, profesor y alumnos, no demues-

tran inorganicidad absoluta en su comportamiento: reconocen objetivos socioculturales que hacen coherente su conducta... Sólo que estos objetivos no son coincidentes y de modo más específico, no apuntan conjuntamente al ser universitario: no están paralelamente centrados en el conocimiento.

En este sentido, podría decirse que mientras el docente busca que los estudiantes "aprendan a aprender" y por tanto, busquen el conocimiento sistemático en forma autónoma, éstos justifican su paso por la institución educacional, mayormente como un recurso para resolver su vida social futura, en la que el desempeño profesional representa una preocupación ocasional.

Se ha advertido que tanto estudiantes de Pedagogía Media como profesores en ejercicio ingresan a la interacción con el objetivo específico de "aprobar el ramo", utilizando un conjunto de normas y procedimientos que van desde asistir sólo a un cierto número de clases por razones como preferir hacer otra actividad o quedarse en casa; tomar apuntes incompletos e incoherentes; no preguntar; tratar de "copiar" en las pruebas y, finalmente, "exigir" ser aprobado, más bien por motivos emotivos o psicológicos que en correspondencia a su esfuerzo.

Ello, en un contexto "universitario" donde las condiciones de la interacción deben propiciar conductas opuestas a las anteriores, vale decir, de trabajo intelectual, responsabilidad, respeto por el otro, etc.

La fuerza de las condicionantes, que se manifiesta en conductas reiterativas tanto en el profesor como en los alumnos, arranca de la socialización previa de ambos tipos de actores. La del profesor se ha visto centrada en la educación científica, en un modo de ordenar y posteriormente actuar sobre el campo educacional; la de los estudiantes, en el uso de ciertas prácticas para el logro de objetivos sociales.

En ambos casos, no obstante su diferencia en contenidos o intencionalidad, se trata de objetivos y

normas entroncadas con la vida natural de los sujetos, que difícilmente podrán ser cambiados.

Teóricamente entonces, los factores que explican el grado de concreción de la interacción educativa son: **el grado de coincidencia entre los objetivos de docentes y alumnos y el papel que la institución asume, ya sea favoreciendo o dificultando dicho grado de coincidencia.**

En la situación interaccional registrada, este grado de coincidencia es mínimo, lo que determina, en consecuencia, que la interacción educativa propiamente tal se dé también en forma mínima. La institución por su parte, si bien ha permitido la experiencia, contribuye a mantener el tipo de interacción registrada.

La implicancia de primer tipo de inferencia apunta al proceso cognoscitivo y específicamente a la "percepción" y "comprensión" de los fenómenos y es la que concentra mayormente la atención en este análisis.

Se entiende como percepción en este contexto a "aquel acto cognoscitivo donde el pensamiento abraza (comprehende) su objeto con ideas genéricas que lo comparan y lo sitúan en tal o cual categoría y con imágenes que lo vivencian; todo ello en un solo acto, sólo divisible mediante un ulterior análisis del intelecto" (Sánchez, R., 1981: 28).

Comprensión, en cambio, es el resultado de un proceso inducido en donde se aprehende un objeto del conocimiento después de variados re-encuentros perceptuales y comparativos (Sánchez, R., 1981: 41).

La inferencia que permiten los datos, entonces, puede formularse del siguiente modo: **a mayor coincidencia en los objetivos cognoscitivos entre profesor alumno, mayores serán las posibilidades de que ellos, como personas, progresen desde la percepción de un fenómeno a su comprensión provisional.**

En esta afirmación se revelan las bases epistemológicas del realismo hipotético, que sitúa al observador y al observado o realidad en un mismo plano, y viviendo,

estructuralmente, los mismos procesos cognoscitivos (Lorenz, K.; 1973).

La interacción educativa reseñada gira en torno a dos principales áreas socioculturales; siendo diferente la orientación de profesor y alumnos en cada una:

- las percepciones acerca del proceso de conocer, de la relación pedagógica y de su modo de concreción.
- las percepciones, valoraciones y concepciones de los sistemas escolares particulares, del fenómeno educacional en su conjunto y del papel que éste juega en la vida del hombre.

La primera área sitúa al hecho educativo respecto de la llamada educación científica, de la ciencia en su sentido amplio, es decir, en tanto actitud del hombre hacia el conocimiento y hacia su progreso cualitativo; la segunda, lo hace respecto de aquellas tendencias socioculturales más allá de la ciencia, que representan el modo cómo los actores visualizan su vida personal y organizan el futuro.

La primera área asigna al hecho educativo un carácter y estilo "especializado", la segunda le adscribe atributos de la vida sociocultural, que pueden incluso ser opuestos a los primeros.

La interacción analizada revela que **existe un predominio de las aspiraciones centradas en la vida social por sobre aquellas centradas en el conocimiento, impidiéndose la reproducción de la tradición científica en el ámbito universitario local.**

3. SEGUNDO NIVEL DE INTERPRETACION DE LA RELACION PROFESOR-ALUMNO.

La descripción y el análisis de los datos ha mostrado de qué modo la interacción educativa o el llamado hecho educativo está condicionado por la cultura a nivel nacional e incluso latinoamericano, en lo que concierne a la percepción de los roles, y a las creen-

cias (valorizadoras o desvalorizadoras) sobre la educación, etc. Ello permite reafirmar que este fenómeno es uno solo y representa en sus diversas formas las características de la sociedad y las principales tendencias históricas en el marco de la civilización. Por ejemplo, se acostumbra dicotomizar la educación de las sociedades modernas en "sistemáticas, no-sistemáticas"; "planificada, espontánea o natural" , identificándose la primera con la que entregan las instituciones escolares formales y la segunda, aquella que ocurre en la cotidianeidad de la vida social. Esta última se reconoce, además, como la única educación de que disponen las llamadas sociedades primitivas, existiendo en este sentido una valoración positiva al primer tipo de educación respecto de la segunda, bajo el criterio de su intencionalidad explícita, orden, secuencia, planificación, etc.

En estos últimos años, sin embargo, ha habido un intento sostenido de parte de investigadores de revisar críticamente estas dicotomías. Uno de los caminos que se ha usado es comprobar que la denominada "cultura escolar", es decir, la cultura social que adopta expresión de racionalidad normativa bajo la forma de planes de estudio, programas de enseñanza, organización de la escuela, roles de los profesores y régimen de disciplina escolar, incluye más irracionalidades de las que podrían esperarse (Castro, E.; 1984). Aserto que confirman los datos aquí revisados, por cuanto, por ejemplo, no existiría coordinación en las metodologías usadas por los docentes ni igual peso valorativo entre los llamados "ramos científicos" y los "educacionales".

¿Qué es la educación entonces, si se constatan contradicciones al interior del campo, y además, imposibilidades estructurales para su superación?

Desde la perspectiva científico-antropológica, la educación representa los modos como el hombre intenta superar una serie de carencias advertidas por él mismo para desarrollar su vida individual y colectiva. Sólo que este proceso lo visualiza desde el marco de las posibilidades, y lo lleva a cabo desde sus incapacidades para manejar el proceso. Esto quiere decir que se conci-

be educación aquí como el conjunto de diversas respuestas institucionalizadas que los hombres se dan para autosuperarse como seres individuales y como seres sociales. Se han detectado carencias en el desarrollo de la personalidad, en la adquisición y transmisión del conocimiento científico, en el aprendizaje social, en el aprendizaje de papeles especializados, etc., siendo posible diferenciar, en consecuencia, la llamada "autoeducación", la "educación científica", la "socialización", "la educación pública y profesional". Cada uno de estos tipos de educación se concreta en los respectivos hechos educativos, a partir de una relación básica e insustituible: la de profesor y alumno.

Como podrá comprenderse, todos estos tipos de educación se dan de un modo simultáneo en el marco de las sociedades occidentales y se interrelacionan de variados modos a través del tiempo. La importancia metodológica de su distinción -teórica y empírica- estriba en que exige marcos referenciales correctos a las diversas conceptualizaciones que sobre "educación" es dable encontrar; y por otro, permite establecer las proyecciones que cada una ofrece desde la posición que cada sujeto o grupo adopte en un momento determinado. En último término, posibilita la configuración de marcos relativamente válidos para efectos de cambios educacionales, materia que es de especial pertinencia en el presente trabajo.

En este mismo sentido, recogiendo e interpretando lo que al respecto algunos autores ya han planteado, parece cada vez más evidente que los distintos tipos de educación van desenvolviéndose más bien en términos de registro y perpetuación de respuestas anacrónicas para el desarrollo del hombre y de su sociedad que gestando respuestas esenciales; es decir, que permitan suplir las carencias de éstos. De otro modo, la educación en cualquiera de sus manifestaciones, y dadas las deficiencias detectadas en ellas, tiende a representar de un modo demasiado exacto las carencias del hombre, viéndose imposibilitada de sustentarse en las posibilidades y capacidades potenciales de éste, constituyéndose la sociedad actual más bien en coadyuvante en esta imposibilidad, que en un recurso estimulante a su superación.

¿De qué otro modo se explica que la socialización previa de los estudiantes universitarios sea "anticientífica" y que la institución de enseñanza superior no sea capaz de transformarla en el llamado "proceso formativo"?

Precisamente Lobrot, M. (1972) y Toynbee, A. (1966) contribuyen a alimentar esta visión fatalista de la educación pública en el marco de Occidente.

Michel Lobrot (1972), plantea que la concepción occidental de educación, surge de la transformación de la cultura griega en educación. La diferencia entre ambas manifestaciones es que mientras la cultura se deriva directamente de la tendencia creadora del hombre; la educación resulta ser un conjunto que, desvinculado de quien las genera, no es sino defensa contra la cultura. Una creencia -dice- "es al principio una idea sin fundamento alguno que no por ello se rechaza, sino que, por el contrario, adquiere una realidad debido a que inspira la acción y proporciona finalidades al individuo"... (op. cit.: 144).

Existe creencia -agrega- porque hay un desfase entre el pensamiento que por definición sólo se satisface con la evidencia, y la acción, que no puede esperar indefinidamente que se aclaren las cosas, y que reclama la inmediata ejecución. Así, un ser que posee inteligencia y una capacidad infinita de aprender, se aferra a una creencia, a una teoría que lo tranquiliza; y en este momento, aparece como un ser "no humano". Ello, hasta cuando él mismo no se desprende de un antídoto contra la nada y vive arrostrando lo que ella implica, o creando cultura. Este último proceso no es nada fácil, por cuanto la posibilidad de la creación sólo puede darse si se cuenta con una base previa derivada directamente del aprendizaje de la experiencia. Si se cumple este requisito las posibilidades creativas pueden ser infinitas, tanto en comprensión como en extensión (op. cit.: 184-5). Pero las instituciones escolares y/o educativas e incluso la familia, dice Lobrot, no favorecen este tipo de desarrollo del hombre.

Prácticamente desde los griegos -añade- el vicio de estas instituciones consiste en considerar la cultura

como una técnica para adquirir un saber o una destreza, en una relación de autoridad... Se trata de un sistema fundado casi exclusivamente en las obligaciones, donde no se llevan a cabo experiencias espontáneas de aprendizaje, y que generan en los individuos, a su vez, sentimientos desfavorables a la sociabilidad, sentimientos contradictorios de respetar y rechazar la autoridad, etc. (ob. cit.: 209).

En síntesis, el autor postula que las instituciones escolares occidentales, si bien son "educacionales", han desviado su función óptima de favorecer y desarrollar la creatividad humana, a una enseñanza de la cultura como un bien utilitario. El autor cree que, en lo que al proceso histórico se refiere, se repite el modelo de que son unos grupos (los que detentan el poder mayormente) los que canalizan de un modo equivocado la creatividad y por ende, la cultura. Se disocia -dice- "el proceso creativo que supone placer, con el producto que es el que se enseña". El sistema educativo, por tanto, al estar influido de los sentimientos de coacción de la sociedad, aparece altamente dominado por el espíritu del trabajo, el sentido del deber y la obediencia a las autoridades competentes. Y el resultado es que la gente siente rechazo a una ciencia muerta, a una cultura muerta (ob. cit.: 240). En este mismo sentido, la condena a muerte de Sócrates, no sería sino un acto simbólico que se repite periódicamente en contra de los creadores (Abelardo, Galileo, Rousseau, entre otros). Esta condena puede traducirse no tan sólo en la muerte física, sino en la acción de convertirlos en "autores clásicos" y enseñarlos como una técnica cualquiera.

Toynbee (1966) presenta un tipo de interpretación que incluye algunos de estos problemas. Este autor afirma que la educación es una actividad específicamente humana, la que en la mayor parte de las sociedades ha sido mayormente deliberada y desorganizada, y ha tenido por finalidad procurar el bienestar del hombre, permitiendo la transmisión desde una generación a otra, de una serie de formas necesarias de convivencia. El aprendizaje espontáneo -dice Toynbee- es el núcleo de la educación en todas las sociedades y en todos los niveles y es el medio de conservarnos humanos (Toynbee, 1966:373.).

Pero este tipo de educación no se da en el vacío. Ocurre en el contexto de las sociedades y de las épocas, y especialmente, teniendo en el transfondo procesos de transformación de las sociedades en civilizaciones. Este proceso comienza, en la interpretación de Toynbee, cuando una sociedad permite que una minoría ociosa se convierta en artífice de cultura e introduzca un tipo organizado y deliberado de instrucción. Este hecho, permitiría el enriquecimiento de la herencia cultural.

Sin embargo, la historia de las civilizaciones muestra que ni el reemplazo de un tipo de educación por otra , ni la coexistencia de ambas ha sido fácil para el hombre.

En el marco de la civilización occidental, ha ocurrido que la educación se ha convertido "en una carga para la inteligencia". Mientras por un lado crecen y crecen las realizaciones culturales, que deben ser registradas y transmitidas, la capacidad de la mente humana se mantiene dentro de límites naturales constantes... Un medio de resolver este problema es la simplificación del contenido cultural, pero ello significa empobrecerlo... o hacerlo ininteligible, dado el lenguaje esotérico con que se transmite...

El problema de conservar la unidad de una civilización -añade Toynbee- no se resuelve con aprendizaje de libros, sino en un equilibrio entre la educación espontánea y la formalizada; donde se permite el ocio creador, pero también se logra un aprendizaje de la técnica y de la ciencia de un modo racional. El papel del docente es a este último respecto, altamente importante y los beneficios y facilidades que la sociedad le otorgue son la garantía de que él desempeñe en forma adecuada su labor. El público y los profesionales de la educación deben convencerse de dos cosas -plantea Toynbee-:

- "que la profesión docente realiza un servicio público valioso.
- "que mantiene (o debe hacerlo) un alto nivel profesional en su trabajo" (ob.cit.: 380).

El maestro universitario, al menos debe dedicarse a la investigación para ayudar a unir al mundo por medio del conocimiento... La investigación, de cualquier clase que sea, es buena para la enseñanza, porque señala una norma de precisión y minuciosidad que el maestro-investigador se exigirá a sí mismo, y pedirá a sus discípulos. Sin embargo, el problema básico continúa en pie, en la interpretación de Toynbee: ¿puede una mente sola en el transcurso de una sola vida adquirir una instrucción que sea exacta y al mismo tiempo amplia? (ob.cit.: 382).

Este problema hace volver de nuevo la mirada a la educación y a los educadores, más allá de las tecnologías que puedan implementarse. Al respecto, Toynbee propone un planteamiento dual, que equivale a decir que la enseñanza debe permitir un conocimiento particular y al mismo tiempo profundo de las cosas.

La característica de las interpretaciones de Lobrot y Toynbee es que en ellas subyace un valor ontológico, si bien ambas contrastan este valor absoluto con las modalidades de cómo la educación se lleva a cabo en el marco de la civilización occidental. En este sentido, el hecho de la educación resulta ser distorsionador de su fin; en el caso de Lobrot este fin es permitir y transmitir la creatividad humana, y en el caso de Toynbee, constituirse en el medio indispensable de mantener la unidad de una civilización, fines que actualmente las instituciones educacionales difícilmente cumplen.

El aporte de estas dos últimas interpretaciones en el presente estudio estriba en que permiten visualizar (y/o reforzar la visión) de que la educación pública en nuestras sociedades está asentada sobre las bases complejas, que constituyen fuentes de contradicción, como lo es la relación "cultura-educacion", y "unidad de la civilización - mente humana".

En el contexto de nuestra sociedad, tales complejidades se manifiestan en el hecho de que la evolución o desarrollo de la educación pública debe superar, por un lado, las diversas tendencias de burocratización

institucional y por otro, las contradictorias tendencias socioideológicas, derivadas de movimientos socioculturales y políticos de índole nacional e internacional, con lo cual este tipo de educación difícilmente evoluciona en forma acumulativa... (Durán, T. et.al, 1983). En este mismo sentido, los diversos estudios funcionalistas y estructuralistas de la educación han revelado de qué modo se hace difícil el logro de los fines que se propugnan. Diversos autores han llamado la atención acerca de la fuerza y persistencia del transfondo cultural hispano-colonial y de su actualización en mecanismos burocratizados, a los que, sin embargo, se sobrevalora; y en modelos educativos tradicionales, mayormente centrados en una relación autoritaria y en métodos discursivos, cuya efectividad descansa básicamente en la memorización.

En síntesis, cuando se hace referencia a la educación pública en nuestro país, las opiniones y/o argumentos no pueden eludir visiones hasta cierto punto fatalistas y desesperanzadoras. Esta visión parece tener una base real, proporcionada por los estudios especializados, que revelan hasta qué punto la educación pública representa a la sociedad y a su estructura: compuesta de variadas categorías sociales, relacionadas asimétricamente, e incluso orientadas cada una de ellas hacia fines diferentes. En otros términos, la naturaleza social de la educación pública aparece desvirtuando el sueño de tantos innovadores y legisladores progresistas que aspiraban aún a hacer de este fenómeno un todo coherente, orientado por fines claros y unívocos de "perfeccionar al hombre, hacerlo un ciudadano participativo en el progreso del país y de la humanidad", etc.

Por otra parte, las tendencias epistemológicas idealistas han cimentado las bases pedagógicas, lo que se traduce, en que el fenómeno de la educación se idealice, sobrevalorándose a los fines por sobre los procesos de aplicación, y en general, desvinculándose el fenómeno de los contextos socioculturales que le dan origen, tendencia que ha contribuido a reforzar la posición ideológica de magnificar la dignidad y grandeza de la educación, más allá de la distribución de los distintos tipos de recursos y medios en la sociedad

(Salomón, M.; 1981; Vial, G. 1982; Jobet, J.C. 1956). Esta sobrevalorización de la educación formal ha sido cuestionada en los últimos años en el contexto de las sociedades campesinas, donde se ha descubierto la falta de relación causal entre alfabetismo y posibilidad de desarrollo socioeconómico (Fliegel, F., 1981); cuestionamiento que resulta acorde con la interpretación globalizadora de la educación que aquí se ha estado presentando.

Considerando estos antecedentes, podría esperarse un flujo más o menos constante y fluido desde las fuentes interpretativas del fenómeno, a las propiamente prácticas o pedagógicas, lo que pudiera contribuir a hacer menos incoherente el fenómeno. Sin embargo, difícilmente esto ocurre. Se acusa, en cambio, cierta desvinculación entre el conocimiento especializado y la pedagogía propiamente tal, o de otro modo, entre los especialistas y los pedagogos y profesores. Al parecer, la base de esta desvinculación proviene de nuevo, del tipo diferente de educación a que cada uno de estos intelectuales ha sido sometido. Mientras los especialistas tienden a educarse para buscar el conocimiento y desde él proyectar las innovaciones; los pedagogos o profesores tienden más bien a aplicar los conocimientos o proponer innovaciones desde un punto de vista mayormente intuitivo y probablemente ideológico. Esta es una vieja controversia que constituye, con seguridad, otra fuente de dificultades en torno al problema de cómo la educación pública cumple sus fines.

SINTESIS.

El estudio que aquí se reseña representa un intento por comprender la interacción en la sala de clases y metodológicamente se enmarca en la corriente socio-antropológica que focaliza "la vida cotidiana o accional como área de interés, como campo de acción condicionado por las estructuras sociales" (Hellerlt, H., 1977 ; Ezpeleta, J., 1983 ; Rockwell, E., 1983 y Lechner, N., 1984), pero en donde la atención se centra en el modo como los sujetos re-condicionan también las estructuras. Desde lo epistemológico, el

estudio se enmarca dentro de la perspectiva "naturalista", o "subjetivista" (Miguélez, R., 1977). En el campo de la Antropología, la teoría transaccionalista recoge esta perspectiva al considerar que las acciones de los individuos tienen un doble estatus: por un lado, son acciones intencionalmente orientadas y por otro, son sucesos en la medida en que no se relacionan directamente con las intenciones o propósitos de los sujetos (Stuchlik, M., 1977). Dentro de esta perspectiva, además de la intencionalidad de la conducta y de su sentido para los actores, interesa también considerar otro condicionante cultural: las normas. Se entiende por normas al conjunto de prescripciones que guían la conducta e indican lo que "podría o debería ser", pero no en el sentido de fuerzas que causalmente determinan la conducta, sino en tanto guías que contribuyen al logro de los objetivos socialmente definidos (Stuchlik, M., 1977: 12-13). En otros términos, las normas no explican la conducta, sino sólo constituyen uno de los factores que pueden hacer comprensible esta conducta. Lo que realmente explicaría la conducta serían los objetivos o estados futuros que los individuos pretenden lograr mediante su conducta.

Más allá del peso explicativo de metas y normas, que como se ha dicho es diferente, ambos aspectos de la conducta comparten su contenido, que es sociocultural, es decir, es aprendido por los sujetos en contextos grupales de acuerdo a las pautas que la sociedad en su conjunto ha definido. Decir qué metas y normas constituyen manifestaciones de la cultura socialmente aprendida y reproducida, implica situarse también en una particular postura respecto a ésta. Concretamente, se obvia la presunción de que la cultura constituye una suprarrealidad que existe por encima y más allá de sus portadores individuales y establece sus propias leyes. Más bien se la considera por un lado, un concepto de utilidad explicativa y por otro, una expresión que los individuos manifiestan según las condiciones socioeconómicas y espirituales en que transcurre su existencia (Morandé, P., 1980).

Es en este sentido que puede afirmarse el carácter condicionante de metas y normas, ya que en el marco de una situación interaccional dada, reproducen el peso cultural y social de la sociedad, o en otros términos, representan a ésta en el nivel microsocial, no obstante el esfuerzo que

algunos individuos puedan implementar para cambiar dichos contenidos.

La perspectiva teórica reseñada se operacionalizó en una metodología que cuestionó la situación y el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la orientación pedagógica del docente? ¿Cuáles sus objetivos profesionales? ¿Cómo trata de lograrlos?
- ¿Cuáles son las aspiraciones de los estudiantes? ¿Cuáles sus características socioeducativas?
- ¿Cuáles son las posibilidades pedagógicas de la institución educacional para el logro de unas y otras aspiraciones; para la concreción de una y otra realidad sociocultural?

De acuerdo a lo que indican los datos, es perfectamente posible sostener que en las sociedades latinoamericanas coexisten diversos modelos educativos en torno a cada una de las distintas carencias detectadas, comunes a la civilización occidental; siendo la educación científica la que presenta menores posibilidades de reproducirse. Desde el punto de vista estrictamente pedagógico, esta idea se corresponde con aquella que afirma que los principios de la escuela activa todavía no están profundamente internalizados en este tipo de sociedades (Piaget, J., 1967).

No obstante, el fenómeno de la educación pública, con su complejidad evidente, continúa descansando en la conducta de profesores y alumnos, es decir, en el hecho o interacción educativa. Son estos individuos los que aparecen tomando decisiones, en su circunstancia histórica, acerca de abrir con su conducta un campo de acción de carácter innovador, restaurador o reproductor de ciertas características del fenómeno.

Desde esta perspectiva, se concibe aquí la interacción educativa como **"la posibilidad de que los actores socialmente llamados 'profesor' - 'alumno' generen un encuentro que reúna -al menos- las siguientes características:**

- **que sea requerido y ofrecido, por tanto, mínimamente pla-**

neado y consciente,

- que permita que un mensaje X sea transmitido de tal modo que quien lo recibe pueda comprenderlo dentro del marco de sus conocimientos previos; lo que requiere que quien lo ofrece, conozca dichos conocimientos.
- que represente una síntesis propia o la reproducción de una ajena, y en lo posible, llene un vacío de información en quien lo recibe o, posibilite a éste su satisfacción".

Estando condicionada de este modo la interacción educativa, a veces ésta constituye práctica rutinaria a través de la cual mayormente se cumplen rituales institucionalizados, un proceso de cambio dirigido con participación y aporte de los distintos actores involucrados, o un cambio frustrado en alguna o en todas sus fases.

La experiencia docente vivida en la Sede acusa manifestaciones de cada una de estas situaciones, y, fundamentalmente, demuestra que la transmisión de orientaciones y prácticas científicas es favorecida y garantizada sólo de un modo parcial y esporádico. En otros términos, en centros profesionales de las características institucionales de la Sede, es posible afirmar que existe la posibilidad de practicar sólo algunas actitudes y técnicas introductorias de la educación científica.

Por otro lado, las conclusiones a las que se ha arribado refuerzan la idea que el fenómeno educacional, aún en el plano observable, es complejo, sólo parcialmente controlable por los individuos, en los distintos contextos especializados en que ellos actúan.

Así, la revisión cronológica de los hechos difícilmente soporta una interpretación acumulativa del proceso educacional, especialmente en lo que concierne a los estudiantes involucrados; sólo representa la posibilidad de que el docente, suspendiendo en este momento su acción, esté en condiciones de comprenderlo en sus aspectos estructurales y con ello, mejor preparado para orientar los sucesos educacionales futuros.

En otros términos, el análisis de primer grado

agota su pertinencia en cada situación contingente y exige que el docente mantenga la vigencia de los roles respectivos de profesor y observador a través de toda su práctica pedagógica.

Frente al descubrimiento de tales hechos cabe preguntarse, ¿están conscientes los estudiantes y más aún los profesores y padres que los socializan en sus etapas iniciales, del efecto de la actual orientación cognoscitiva que manifiestan actuar? . Los docentes universitarios son los únicos y principales responsables de que lo estén y podrán aportar a esta tarea que precisa diagnósticos rigurosos del hecho educativo, si recurren al aporte de las ciencias básicas de la conducta. De entre estas ciencias, la Antropología de orientación científica se ha demostrado ya útil.

* Se agradece la colaboración prestada por la antropóloga Sra. **Ivonne Jelves** en la recolección de información para este estudio, la que fue realizada mediante observación participante durante 1981 y 1982.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BRUNNER, JOSE J. *Cultura Autoritaria*. Ed. FLACSO. Santiago, Chile. 1983.

CASTRO, EDUARDO *Racionalidad e Irracionalidad en los sistemas educacionales*. Seminario Red Latinoamericana de Educación. Santiago, Chile. 1984.

DAVIS, KINGLEY *Percepción de rol; en Cognitive Sociology*. Ed. A. Cicourel ; Penguin Books. 1973.

DITTMANN, FREYA *Aprendiendo a aprender. Una metodología psicológica para el aprendizaje autónomo*. Educación Vol. Nº 26. Instituto de Colaboración Científica. Tübingen, Alemania. 1982.

DURAN, TERESA y CARDENAS, PROSPERINO *Naturaleza Social de la Educación General Básica Chilena*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Sede Temuco. Temuco-Chile, 1983.

DURAN, TERESA et.al. *La Universidad desde la perspectiva de estudiantes de Pedagogía*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Sede Temuco. Temuco-Chile. 1985.

EZPELETA, JUSTA y ROCKWELL, ELSIE *Escuela y Clases Subalternas*. Cuadernos Nº 37, Edit. Era. México. 1983.

FLIEGEL, FREDERICK *Alfabetismo Educación Primaria y Desarrollo Rural*. Universidad Austral de Valdivia, Chile. 1981.

HELLERT, HELEN *Sociología de la vida cotidiana*. Ed. Península. Barcelona, España. 1977.

JOBET, JULIO *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*. Edit. Universitaria. Santiago, Chile. 1969.

LECHNNER, NOLBERT *La vida cotidiana en Chile; la experiencia escolar*. Seminario de la Red Latinoamericana de Educación. Santiago, Chile. 1984.

LORENZ, KONRAD *La otra cara del espejo*. Ed. El Arca de Papel. Buenos Aires, Argentina. 1973.

LOBROT, MICHAEL *Teoría de la Educación*. Edit. Fontanella. Barcelona, España. 1972.

MARTINEZ, DORA *Sector docente y cambio educativo*. Programa FLACSO. Buenos Aires, Argentina. 1983.

MIGUELEZ, ROBERTO *Epistemología de las Ciencias Sociales y Humanas*. Universidad Autónoma de México. Ciudad de Nueva México. 1977.

MORANDE, PEDRO *El concepto de cultura en la comprensión de la síntesis social*. Documento de Trabajo. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile. 1980.

NAZAR, VICTOR *El ingreso a la Universidad de Chile y a las carreras de Pedagogía en el año 1978*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Documentos de Trabajo Nº 214. Santiago de Chile. 1980.

PIAGET, JEAN et.al. *La nueva Educación Moral*. Ed. Losada. Buenos Aires, Argentina. 1967.

SALOMON, MAGDALENA *Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social*. CISE. Santiago de Chile. 1980.

SANCHEZ, ROBERTO *El problema de la expresión perceptualizante*. Doc. Nº 1. Depto. de Comunicación Social. Centro Bellarmino. 1983.

STUCHLIK, MILAN *Goals and Behaviour.* Paper's of Dpt. of Social Anthropology Queen's University of Belfast. Irlanda del Norte. 1977.

TOYNBEE, ARNOLD *Conclusiones; en la Educación en la perspectiva de la historia.* Ed. Edward D. Myers Breviarios del Fondo de Cultura Económica . México. 1966.

VIAL, GONZALO *Historia de Chile 1810 a 1973.* Edit. Santillana. Volumen Nº 1. 1982.

A COMPARATIVE STUDY OF THE ENGLISH NOUN IN TWO GRAMMAR BOOKS: A PRACTICAL ENGLISH GRAMMAR and A UNIVERSITY GRAMMAR OF ENGLISH.

MARIA PAZ FERRANDO FUENTES M.A.

RESUMEN

Estudio comparado del sustantivo Inglés en dos textos de Gramática: Thomson, A.J. and A.V. Martinet, **A PRACTICAL ENGLISH GRAMMAR** y Quirk, R. and S. Greenbaum, **A UNIVERSITY GRAMMAR OF ENGLISH.** Se analiza la descripción que se hace de este elemento gramatical (clase, género, número y caso) en ambos textos y después se compara para ver con que claridad y profundidad se realiza esta descripción.

El trabajo tiene como propósito guiar a los profesores de Inglés con respecto al uso, y/o adquisición de un texto de gramática pedagógico-práctico y que contenga el máximo de información.

ABSTRACT

This paper contains a comparative study of the English noun in two grammar books: Thomson, A.J. & A.V. Martinet, **A PRACTICAL ENGLISH GRAMMAR** and Quirk, R. & S. Greenbaum, **A UNIVERSITY GRAMMAR OF ENGLISH.**

The study is based upon the description made by both texts of this grammatical element, class, gender, number and case. It is analysed and compared in order to establish the depth, clarity and pedagogical approach of them.

The aim of this paper is to serve as a guide to teachers of English, in case they want to consult or purchase a sound, accurate and practical book.

However, before beginning the analysis of the topic, it seems appropriate to state the purpose, aim the authors of both books have in order to write them down.

T&M book is described in Oxford catalogue in the following way:

> "It contains straightforward explanations , abundant practical advice, and up-to-date example sentences to illustrate how the grammatical forms are used." (p.45)

Q&G book is presented in Longman catalogue in the following way:

> "It is a synchronic description of present-day educated English grammar. The authors concentrate on the common core of English,... Above all the present treatment has been adapted to the needs of students who require maximun comprehensiveness with maximum economy of presentation." (p.63)

From the above descriptions, one can say that both books attempt to a practical description of the English language of to day. Moreover the first book, T&M's book gives emphasis to the examples they have to illustrate grammatical points. Perhaps if the main difference between the two books is that T&M is intented for intermediate students while Q&G is for advanced students.

INTRODUCTION

As the title of this paper implies, this research aims at a comparative analysis of the description of the English Noun in two Grammar books. The books and chapters involved are: Thomson, A.J. and A.V. Martinet, A PRACTICAL ENGLISH GRAMMAR, 2nd. edition, Oxford, 1977 - chapter II Nouns, and Quirk, R. and S. Greenbaum, A UNIVERSITY GRAMMAR OF ENGLISH, Longman, 1977 - chapter IV Nouns, Pronouns and the Basic Noun Phrase.

It is desirable and convenient that teachers of English as a Foreign Language have at hand a good Dictionary and a good Grammar book.

This paper seeks to provide them with a guide to help them to come to a decision about which grammar book to consult. The paper tries to prove that the first Grammar book T&M (T&M stands for Thomson and Martinet's book.) in spite of looking practical and not complex, is incomplete. There is an over simplification of the subject and because of that of not much use for teaching purposes. It merely lists some characteristics of the noun, and omits giving a full description of the main features of it.

Q&G (Q&G stands for Quirk and Greenbaum's book.), on the other hand, seems more complex and theoretical than it really is. It is fully descriptive, far more useful and pedagogic for teachers and teaching purposes. Perhaps the major defect of this Grammar book lies in the metalanguage and distribution of information.

The lay-out of this work is the following: firstly, a brief description of each section of both books is presented, namely: class, gender, number and case.

Secondly, a comparative analysis of both descriptions is given.

Finally, some conclusions are drawn. They sum up the main pro-and counter arguments discussed throughout the paper.

I. NOUN CLASSES

Both books start with a classification of nouns. T&M (p.7) simply list four traditional noun categories. They are: common, proper, abstract and collective nouns. A list of three or four nouns, of each category, is given as an example. Q&G (pp.59-70), on the other hand, also attempt to set up a classification of nouns but giving reasons for it. They first identify proper and common nouns, then they classify common nouns into count and non-count nouns. An explanation for this classification is given:

> "It will be noticed that the categorization count and non-count cuts across the traditional distinction between 'abstract'... and 'concrete'. But while abstract nouns may be count or non-count, there is a considerable degree of overlap between abstract and non-count". (p.60).

They also express that non-count nouns contain a number of nouns that are 'language specific'. That is to say, different languages use different criteria in grouping them. This is illustrated by a list of English non-count nouns.

The four categories of nouns are contrasted by their use of determiners and modifiers.

ANALYSIS

With reference to T&M book:

1. In this text, nothing is said about the criterion used for the classification of nouns. Explanation or definition of the classes mentioned is not given either. It is also surprising that count and non-count nouns are not considered at all.

2. It becomes rather difficult to understand the meaning of abstract nouns unless they are contrasted with concrete nouns; on the other hand, abstract and collective nouns given as examples can also be classified as common nouns. They are: charity, beauty, swarm, team, etc...

3. From teaching and grammatical points of view it is more important to classify nouns into count and non-count rather than abstract and concrete. Nouns are rarely used in isolation and the ocurrence of modifiers and determiners is established precisely by their classification into count and non-count. If some abstract nouns given by T&M are described into count and non-count nouns, the following conclusion is drawn:

Charity: (non-count) kindness in giving:
Charity begins at home.
(count) society or organization for helping the poor:
He gives the money to charities.

Beauty: (non-count) combination of qualities that give pleasure to the senses:
They admired her beauty.
(count) person, thing, etc... that is beautiful or particularly good:
She is a beauty.

Fear: (count and non-count) feeling caused by the possibility of danger, etc...:
They stood there in fear.
Grave fear are felt for the safety of the missing climbers.

Joy: (non-count) deep pleasure:
I wish you joy.
(count) something that gives pleasure:
The joys and sorrows of life.

The above classification not only demonstrates that the same noun can be count and non-count, but it shows that in some cases the meaning can be different

as well.

It is also difficult to appreciate in what way a list of abstract nouns will assist the teacher with useful information, if it does not give any direction of number (singular/plural) or indicate the modifiers that can or cannot accompany them. Moreover, the grouping of nouns into abstract and concrete is thought of as a notional definition today. It is a semantic classification rather than a grammatical one.

4. The significance and importance of learning about collective nouns lies in their capacity of being used as singular and plural units. That is to say, it is important to know that some of them can be followed by the singular or plural form of the verb. When a collective noun is followed by a verb in its singular form , the **non-individuality** of the group is stressed, and when the verb takes its plural form the **individuality** within the group is stressed. The noun, family, for example, is a collective noun with the above characteristics.

The Frank family are hard working people. Mr. and Mrs. Frank run a shop. Their son goes to the university and works in a pub in the evening. Their daughter is a teacher.

David's family spends Christmas at home.

It is also important to mention that there are some collective nouns that can only occur with a plural verb copula keeping their singular form. They are: cattle, police, gentry, people, etc... However, the noun **people** means also race, tribe, nation and in that case it may be a singular and plural noun, it is a count noun, as in the following:

A people of Africa. The peoples of Africa.

It is rather strange to detect that all the examples of collective nouns are also concrete nouns.

Finally, through this analysis, one can appreciate

an overlapping of certain traditional categories which require a more delicate description and analysis.

With reference to Q&G book:

1. This text, on the other hand, is explicit, useful and pedagogic in its classification. The pedagogic aspect is evident in that:

> "... the authors of such grammars (pedagogic) have already organized the description or presented the data in a form which the teacher can use more or less directly in presentation to his own pupils".
> (Corder: 1977).

Q&G give explanations and reasons why they have divided the noun into the classes they propose and, at the same time, give plenty of examples. These examples are phrases, sentences or lists which illustrate the previous description and explanation. In some cases, such as the classification of nouns into the four categories, the examples are given in a multiple-choice list to show the accepted and non-accepted forms. The list of nouns given corresponds to those nouns that are non-count in English but count in other languages. This seems to be a better and more simple way to show this cross-cultural characteristic. They also make reference to other sections in the book where there is more information about nouns.

2. There is one sentence at the beginning of the section that could be confusing. It says:

> "It is necessary for grammatical and semantic reasons to see nouns as falling into different subclasses". (p.59).

The question is: What do they mean by grammatical reasons?

Grammar has different meanings and includes

different aspects of language study. Some linguists include Morphology and Syntax under grammar, orher include Phonology and Semantics. For others, grammar is only the study of structures, Syntax. It seems that grammar and grammatical reasons mean Morphology and Syntax in the context of this book, and as such, considered as part of the three main areas in the study of language: Phonology, Grammar and Semantics. It is not clear either when they are using a semantic criterion and when a grammatical one. Are nouns defined by a semantic criterion?

And when they refer to the occurrence of nouns with their determiners,

are they using a grammatical classification?

Are the semantic reasons the ones given when they say that some non-count nouns can behave as count nouns?

Does the change of class (from count into non-count nouns) produce a difference in meaning?

Some count nouns have a sort of non-count synonym which, being a different word, expresses the same concept:

bread/loaf; sheep/mutton; etc...

Are these semantic and/or grammatical reasons?

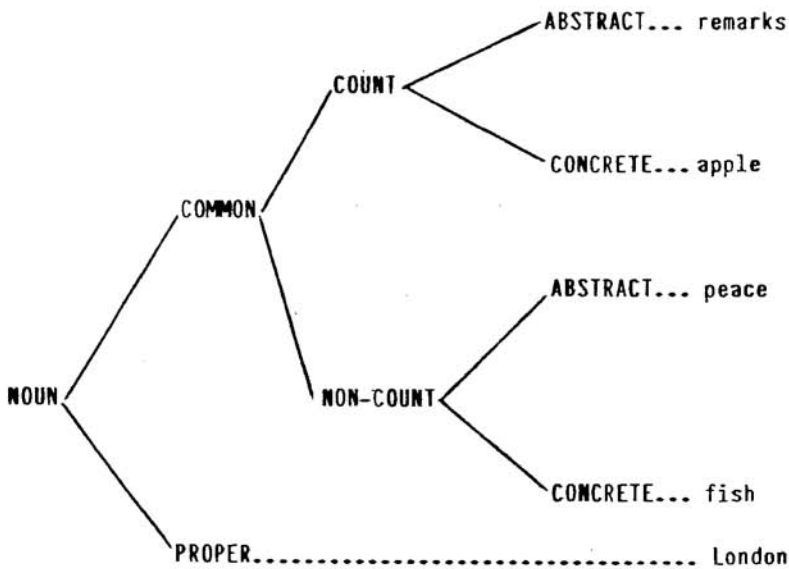
It is not clear. It seems that an explanation to clarify these concepts should follow that statement.

For this purpose, there is a quotation from Allerton (1979), that could clarify this situation,

> "A fundamental unit in both grammar and semantics is the morpheme. Morphemes can be seen either directly or through composite words, as the ultimate constituents of sentences. The patterning of morphemes to make up sentences is generally described as the Grammar of the language, or in a

broader sense the Syntax of the language. Semantics is the study of the meaning, embracing both meaning of individual lexical items and the meaning conveyed by grammatical morphemes and grammatical patterns. The area of overlap between semantics and grammar (or syntax) is thus evidently in the question of grammatical patterns and their meanings" (Allerton, 1979).

5. Finally, Q&G in spite of having plenty of diagrams and tables throughout the text, do not present any to show the noun and its different classes. Perhaps, a simple diagram like this one should have been added to summarize and complete the section.



Note: this diagram is taken from A Grammar of Contemporary English.

II. GENDER OF NOUNS

T&M referring to gender express,

> "English genders are extremely simple, and in any case the gender of the noun affects its pronoun and possessive adjective" (p.7)

They give examples of masculine, feminine and neuter (things) nouns. All of them are in their plural form. Then, they say that there are exceptions:

> "Ships are considered feminine and so are countries when referred to by name" (p.7)

and they continue saying,

> "Most nouns have the same form for masculine and feminine"
> "Some have different forms"
> "Some form the feminine from the masculine by adding-ess" (p.7)

Q&G give a very clear and complete classification of nouns according to gender, pointing out that in English gender is more closely related to the biological category "sex" rather than the grammatical category "gender".

Finally, they relate the three types of gender that occur with the noun and the possible pronoun substitutions (personal, relative and indefinite). These relations are illustrated in a diagram.

There are also lists of nouns and sentences to exemplify this classification.

ANALYSIS

With reference to T&M book:

1. T&M say that the gender of the noun only affects its pronoun and possessive adjective.

What do they mean by affect?

They do not provide any example. There is only a list of masculine, feminine and neuter nouns, such as: women, girls, men, boy, etc...

Is there any difference in the use of pronouns and possessive adjectives when nouns are in their plural form?

Is that what they mean by affect?

The following examples illustrate this situation:

Women attended the meeting yesterday. They protested against the new bill. The committee asked them to leave the precinct. Their action was condemned by the TUC.

A group of men are working on the proyect. If they finish their work before noon the award will be for them.

The dogs were so hungry that they ran out in search of food. Their ferocity have frightened the villagers. Policemen are searching them in the vicinity.

Through the above examples (it was also included the objective pronoun) it is shown that if one wants to lay out the different realizations of these nouns with the pronouns and possessive adjectives, examples should be provided in the singular rather than in the plural form. Moreover, the examples should be given in sentences, and not merely in a list.

2. The exceptions are neither explicit nor clear. Not only **ships** are considered feminine but **cars** as well. **Countries** are referred to as feminine only when they are considered as economic and political units. As geographical entities, **countries** are inanimate, so they take the pronoun "it" in singular. In sports, **countries** are considered collective nouns and take the pronoun "they" in its plural form.

3. Nouns that have different forms, and those which form the feminine from the masculine are also presented in a rather obscure way. The following examples illustrate that. The pair **duke-duchess** are considered nouns of a different form, while in **conductor-conductress** the feminine is formed by adding **-ess** to the masculine form.

It is difficult to understand the difference between both examples. There is a phonological rule that explains the variations, but, in fact, in both cases the suffix **-ess** has been added to the masculine form.

Among other examples they presente **manager-manageress**. Although perfectly correct, it is not frequently used today. The common expression is **woman-manager**. The same happens with **conductress**, today people prefer to say **woman-conductor**.

Finally, instead of giving less frequent words, they should have provided more common and currently used words like: **host - hostess ; waiter - waitress; god - goddess;**, etc.

With reference to Q&G book:

1. Q&G's description of gender is clear and explicit. It does not require any further explanation. They do not refer to gender in itself, but they show the way in which this feature affects other parts of speech, mainly pronouns.

Finally, and with reference to this matter, it is important to quote Palmer when he talks about gender.

He says that in English there is no grammatical gender as it happens in Spanish, French, Italian, and other languages.

> "We have words that refer to male and female creatures (bull/cow; ram/ewe; boar/sow; etc...) but this is not a matter of grammar and should be dealt with the lexicon or dictionary." (Palmer 1978).

III. NUMBER OF NOUNS

T&M say that the plural of a noun is usually formed by adding "s" to the singular form. They give three examples: **dog-dogs; day-days; house-houses.**

After this short explanation they list a series of exceptions.

Finally, they refer to compound nouns and classify them according to the combination of words. They identify four types and they are the following:

- normally the last word is made plural.
- compound nouns formed with prepositions or adverbs make only the first word plural.
- compound nouns with an adjective as the last word, the first word is usually made plural.
- words in-ful usually make their plural in the ordinary way.

Q&G under the heading Number describe the plural of nouns. They divide nouns into variable and invariable. They call Variable Nouns those which have two forms, singular and plural. Invariable Nouns are those which have only one form. Variable Nouns are classified into the following types:

- regular plurals and irregular plurals.

Invariable Nouns include two main types:

- singular invariables and plural invariables.

The above classification is first illustrated in a diagram on page 81 then followed by a description of each type which contains plenty of examples.

They also include rules of spelling and pronunciation.

ANALYSIS

With reference to T&M book:

1. T&M do not give rules of pronunciation of regular nouns, basic piece of information if the learner wants to speak the language. However, the list of Greek and Latin words contains some phonetic transcriptions.

2. With reference to irregular plurals, the following information is omitted. There is no reference o some nouns which have a singular form but are plural in use, such as: **police, people** (**people** have also a plural form, See page 7) etc. There is no reference to some nouns which have a plural form but are singular in use, such as: **news, Statistics**, etc... There is no reference to some nouns which are always plural, in form and use, such as: **scissors, pliers**, etc....

3. They include compound nouns among the group, but they do not give any explanation or description about their formation. Some spelling rules are given, but they omit compound nouns formed with a verb or adjective and a preposition, such as: **check-ups, grown-ups**, etc...

4. They mention child-children as a unique plural case. Are **ox-oxen**, and **brother-brethren** different?

It seems that these three nouns can be considered similar and included in one group, which form their plural by adding the suffix **-en**. Then the following nouns: **man, woman, foot, mouse, louse, tooth**, which form their plural by vowel changes can be described and studied together. But in fact, there is not only a vowel change in **louse** and **mouse**. The **ou** is changed to **i**, and the **s** to **c**, which is good for their pronunciation.

The case of **woman-women** also presents a change in pronunciation. This pair includes a change in spelling and pronunciation: **woman**-(wuman); **women**-(wimin).

5.- They say that Greek and Latin words change according to

their rules.

Wich are those rules?

There are many foreign words in use today and not only Greek and Latin which form their plural following the rules of regular English nouns. That is to say, adding the suffix **-s** or **-es** to the singular form.

There are, however, some foreign words which take only one form of plurality, either the **-s** form or the foreign one, such as: **chorus-choruses; criterion-criteria.**

6. Finally, they refer to words ending in the suffix **-ful.** They do not mention an expection to the rule in a common compound word: **spoonful.** This word may form the plural by either **spoonfuls** or **spoonsful.**

With reference to Q&G book:

1. Q&G grouped some plural invariable nouns under the following name: summation plurals and other **"Pluralia Tantum"** in **-s.** These names are confusing and difficult to understand, but the explanation and description plus the examples given make the reader grasp the meaning at once.

Summation plurals refer to tools and articles of dress consisting of two equal parts which are joined, such as: **pliers, trousers,** etc...

Other "pluralia Tantum" in **-s** refer to nouns that only occur in their plural form, that is to say, nouns ending in **-s**, such as: **Middle Ages, stairs**, etc...

There are, however, some nouns which may have the **-s** ending or not, and this produces a change in meaning, such as: **brain** = the human organ; **brains** = intellect.

2. They also include compound nouns under the heading Number, but do not give any further explanation about the way they can be formed. They just inform that some compound nouns form the plural in first element, others

in first and last element, and finally, a third group in last element. In spite of including a section of compound nouns in the appendix, there is no other reference to it in the section. The appendix also includes a section for the rules of pronunciation of these nouns.

3. Some people (EFL diploma and M.A. students, London University, 1978-1980) critize their use of technical words. The Voicing + -s Plural contains the following terms: voiceless fricatives, voiced fricatives and voicing. They are technical terms (metalanguage) in fact, but it seems evident that this terminology should be part of the basic knowledge of Phonetics which every language teacher should have. And, if the book is meant for teachers of English and teacher trainers the terms used are accurate and appropriate. If the book, on the other hand, is for university students, in general, it should be advisable to include some more reference and/or explanation of those concepts.

IV CASE OF NOUNS

T&M start the section saying:

> "English nouns have no case ending except in the possessive case. We say, however, that they are in the nominative, accusative, or dative case according to the work that they do in the sentence" (p.9).

This is followed by a list of nouns which are in the nominative, accusative and dative case. The dative case is illustrated by the indirect object of the verb. Referring to the dative case they also say:

> "A noun is in the dative case when it stands for **to+noun** or **for+noun**" (p.10).

The possessive case is presented in a separate section. It contains the following subsections:

- the case endings for the possessive case. The use of **'s** or just apostrophe (**'**).
- use of the possessive case. They illustrate the following case:

> "Possession, when the possessor is a person or animal, is normally indicated by putting the possessor in the possessive case, not by using the preposition **of**".(p.10)
>
> "Note that when the possessive case is used, the article before the person or thing, possessed disapppears". (p.10)
>
> "When the possessor is a thing **of** is normally used".(p.10)
>
> "The possessive form is used with expressions of

time such as: second, minute, etc.: a day's work, etc... (p.10)

Q&G describe the Case of Nouns by saying that the English noun has a two-case system, the common and the marked genitive case.

The common case is realized in the syntactic relations of the noun phrase (subject, object, complement, etc...) After this explanation , they describe the marked genitive case. They provide the spelling and pronunciation rules that govern this case, and a semantic classification of both forms, the 's and the **of genitive phrase.** Then, they explain the possibility of choosing the **'s** or **of genitive phrase** in some cases.

They finish the section by describing the group genitive, the genitive with ellipsis, and the double genitive. There are phrases and sentences to illustrate each case, and there are also diagrams and some notes for the unusual and complex cases.

ANALYSIS

With reference to T&M book:

1. In general, this is the most confusing section in the text. No explanation at all would have been better rather than the one given on page 9 "Cases of Nouns".

What is the usefulness of introducing nominative, accusative and dative concepts?

It is much more sensible and easier to understand, say, that nouns function in the sentence as subject, object, complement, etc... And it is surprising that being so fond of Latin terms, they refer to the possessive case, when this is the only concept which modern grammars still maintain from the traditional Latin

grammar as genitive case. However, many grammar books use both terms indistinctly.

2. Is a noun in the accusative case when it is the object of a preposition?
and, is this knowledge of any importance?

It seems to be much more important to know that nouns fulfil the function of objects of prepositions like other parts of speech, such as: adverbs, pronouns, (till then, by him).

3. The information given about the dative case is completely incomprehensible. The explanation of the **to+noun** and **for+noun** is rather confusing. They illustrate the case with these examples:

I gave Mary a book.
I bought the child a top.

They analyse the first sentence saying that **Mary** is the indirect object, and **book** is the direct object. If one follows the first part of the explanation given, one can say that **school** and **year** are in the dative case, in the following example:

I went to school.
I have not seen him for years.

The first sentence contains a **to+noun**, and the second one a **for+noun**. But in both cases they are prepositional phrases acting as adverbials or adjuncts. The first one is an adverbial of place and the second one is an adverbial of time.

It should have been more accurate to say that some of these constructions (verb+indirect object-direct object) can be transformed into a sentence containing a direct object plus a **to/for phrase**. Thus the example included should have shown the other possibility:

I gave a book to Mary.
I bought a top for the child.

Even though this chapter deals with Nouns and with their description on syntactic grounds (subject, object, complement) it would have been of the greatest importance to have mentioned verbs as well. The type of verb used will define the type of object that can follow and the possibility of transformation into a **to/for phrase.** Even more, today verbs are not only classified into transitive and intransitive, but the former has been divided into mono-, di-, and complex transitive as well.

Monotransitives are those which take direct objects only. Ditransitives take indirect and direct objects, and complex transitives take direct object and object complements.

There is no reference to the verbs that occur with indirect and direct objects; those that occur with direct objects and object complements, and those that cannot accept the transformation into direct objects plus **to/for phrase.** The following examples show a similar pattern, yet number 2, and number 3 cannot be transformed as number 1:

1. **I gave Mary the book.**
2. **I asked Mary the question.**
3. **I elected Mary the secretary.**

Examples number 1 and 2 contain an indirect object **Mary**, and a direct object **book, question.** Example number 3, although it looks alike, contains a direct object Mary and an object complement **secretary.**

Furthermore, although example number 1 and 2 contain the two objects, sentences number 2 cannot be transformed into a direct object plus **to/for phrase.** It is ungrammatical to say:

I asked a question to Mary. (incorrect)

One can say, on the other hand,

I will explain the problem to my tutor.

That sentence is correct and similar to,

I gave the book to Mary.

But, one cannot say:

I will explain my tutor the problem. (Incorrect)

The examples reflect the importance of learning not just that nouns can behave as direct and indirect objects, but that there are certain verbs which can be followed by these objects and do not accept the transformation into a **to/for phrase.** Studying the sentence patterns and elements of the sentence means to explain all the relations , combinations and restrinctions as well.

T&M do not mention the difference between the use of the **to/for phrase** which replaces the indirect object. Can both **to** and **for** be used indistinctly?
The **to phrase** is generally used when the person has got the object. In the example given, Mary has the book. The **for phrase** is used when the object is intended for a person, but the receiver has not got it yet. In the example given, the top is for the child.

4. There are no rules of pronunciation for the possessive case, either.

5. Compound nouns are under the subheading of **without-s;** however, the example given is:

mother-in-law's house.

6. They name the preposition **of,** however they never explain or show the relation it has with the **-s genitive.**

7. There is no reference to the genitive with ellipsis, such as:

My car is faster than David's.
I shall be at the dentist's.

8. Neither is the double genitive mentioned, as in:

What about an opera of Verdi's.

9. The possessive case for T&M means only possession. There is no reference to a semantic classification. If one analyses the following example different meanings

can be obtained,

The girl's school.

Does it mean the girls are the owners of the school?

It seems that the genitive case here describes that this is a school for girls or it can also mean that this is the school where the girls study.

10. Neither do they mention that collective nouns also take the 's genitive. The example illustrates this:

The nation's social security.

As well as other nouns like geographical and institutional names, such as:

Africa's future.
The University's Bloomsbury site.

11. Next, they say that when the possessor is a thing, **of** is normally used:

> "But with many well-known combinations it is usual to put the two nouns together using the first noun as a sort of adjective. This is often done to indicate the position of something" (p.11)

NOTE: it is quite interesting to read here that the relation is of position and not possession. The examples given are: hall door; dining-room table; street lamp; kitchen sink. It is difficult to see the relation of the 's and **of genitive phrase** with these examples. Paraphrasing them one gets the following:

hall door = the door in the hall.
dining-room table = the table of the dining-room, or in the dining-room.
street lamp = the lamp in the street, or a lamp for the street.
kitchen sink = the sink in the kitchen, the kitchen has a sink, or the sink for the kitchen.

These are nouns modified by other nouns. It seems that these examples cannot be taken as illustrative examples of possessive relations.

A similar situation is presented with names of towns, time expressions, use of clothes and kinds of stories. The examples given are: **London transport**; but what about **London's transport?** ; then follows **summer holidays**; but if one paraphrases that, it becomes: **holidays in summer.**

Finally the example **coffee cup** is very confusing because if one wants to say: **a cup of coffee** it does not mean a **coffee cup. A coffee cup** means **a cup for coffee.**

12. In fact, the section contains such a mixture of different syntactic features which are interpreted like the possessive case, that it produces a complete confusion in the reader, in spite of the explanation and examples provided.

With reference to Q&G book:

1. Q&G do not consider the noun functioning as subject, object, complement, etc... *in this section. They refer* to them in section seven where the simple sentence is described.

2. When they describe the **group genitive,** they give the following example: **the teacher's room; the teacher of music's (room).** What is the difference between the last example and the one given for the double genitive: **an opera of Verdi's?** It seems that both sentences contain the **of genitive phrase** and the **'s.** On the surface structure (using Chomsky's terms) they look the same. But the case is that **the teacher of music's (room)** contains a post modified noun phrase. The prepositional phrase: **of music** is modifying the noun, **teacher;** whereas, **an opera of Verdi's** can be paraphrased into **a Verdi's opera.**

3. Q&G used the concepts 'marked' and 'unmarked' when they refer to the common case and the genitive case. Although

they do not define these terms, they are understood through the general description given. They refer to a marked case when there is a visible indication. The noun, **boy** in a sentence can be subject, object, complement, etc... The only way to identify its function is by analysis and position:

The boy jumped over the fence. (Subject)
He is a boy. (Complement)
She gave the boy a book. (Object)

4.- Apart from the ambiguous situation posed in number 2, the genitive case is fully described. The examples given in sentences and phrases are clear. Some of them are paraphrased so that the reader can follow and understand the exact meaning.

CONCLUSION

The following conclusions can be drawn from this study. Firstly, T&M in spite of the title **A Practical English Grammar**, is not a very practical and pedagogic text. The explanations, descriptions and examples are not very clear or illustrative. Important and basic information is missing, such as: rules of pronunciation, other uses of the genitive case, formation of nouns by affixation, and the vocative. T&M seem to take language to pieces in order to analyse it without showing language as whole, a system where all pieces and parts are connected and related, as Pit Corder (1977) says:

> "... the structure of a language is a 'system of systems', or a 'network' of interrelated categories no part of which is wholly independent or wholly dependent upon another" (Corder: 1977).

It is also difficult to understand the popularity and demand of this text among teachers of English. One reason could be the inclusion of a set of booklets with exercises which are commonly used to drill and prepare grammatical exercises for classes.

T&M grammar text-book looks easy and practical, but as soon as one goes into the explanations and examples it becomes utterly confusing.

Q&G grammar text-book, on the other hand, looks far more complicated than it really is. The way explanations and some terms are used could make the reader feel puzzled, but the examples and diagrams clarify and illustrate all those aspects.

This grammar book follows the traditional model of description, but it includes new information taken from other models of linguistic description , such as : Transformational Generative grammar, Systemic grammar, Semantics and Sociolinguistic studies.

Q&G text-book is a simplified version of **A Grammar**

of Contemporary English, which is considered as one of the best and more complete description of modern English (Bolinger, 1978). Definitions are avoided in general. Definitions require a criterion to frame and to establish the aspects and conditions of the term to be defined.

A noun, for example, can be defined under a morphological syntactic and semantic criterion. The noun, in this book, is described rather than defined by contrasting it with other class words, and by the sintagmatic relations with functional words.

There are references throughout the book that relate the different sections of it to each other. This is a positive aspect which shows the network of the system, but sometimes it makes it a little difficult to handle. When readers want to consult the book, they should first learn how to use it and use the references. This enables them to go from one section to another or others, in order to collect the information required.

In conclusion, it can be generally stated that Q&G grammar text-book is a pedagogical sound text. It contains explicit, accurate information which is appropriate to the needs of its potential readers. A workbook written by Close has been published. It provides the reader with plenty of exercises to complete and fully understand the subject matter.

REFERENCES

ALEXANDER, L.G., STANNARD ALLEN, W., CLOSE, R.A., and R.J. O'NEILL. *English Grammatical Structure*. Longman, London, 1977.

ALLERTON, D.J. *Essentials of Grammatical Theory*. Longman, London, 1979.

BOLINGER, D. *Aspects of Language*. 2nd. edition. Harcourt Brace and Jovanovich. New York, 1978.

CORDER, PIT. *Introducing Applied Linguistics*. Penguin, Middlesex, 1977.

LONGMAN. *Ways to English Catalogue 1984-85*. Longman. Essex, 1984.

OXFORD, *Oxford English 1985*. Oxford University Press. Oxford, 1985.

PALMER, F. *Grammar*. Penguin. Middlesex, 1978.

QUIRK, R. and S. GREENBAUM, *A University Grammar of English*. Longman. London, 1977.

QUIRK, R., GREENBAUM, S., LEECH, G., and J. SVARTVIK. *A Grammar of Contemporary English*. Longman. London, 1979.

THOMSON, A.J., and A.V. MARTINET. *A Practical English Grammar*. 2nd. edition. Oxford University Press. Oxford, 1977.

EL TALLER LITERARIO. UNA ALTERNATIVA PARA ESTIMULAR Y MEJORAR LA EXPRESION ESCRITA

GLORIA INOSTROZA DE CELIS

Las múltiples ventajas de un taller literario son evidentes; pero también es evidente la poca utilización que se hace de éste en los establecimientos educacionales.

En este artículo se expondrán las experiencias recogidas durante cuatro años en el Taller de Letras "Pewan" (Mi Encuentro) del Liceo A Nº 28 de Temuco, con el propósito de orientar a otros docentes de Castellano, a quienes en alguna ocasión les ha surgido la pregunta: "¿Cómo estimular y mejorar la actividad creadora del alumno en el terreno de la expresión escrita?" De esta manera, se pretende que tanto los resultados como la metodología que se describe sea una respuesta que sirva de apoyo, para introducir al educando en esta modalidad didáctica que tantas posibilidades enriquecedoras ofrece.

Dentro del campo complejo que presenta el manejo, uso y mantención de la lengua materna, se destaca el que se ha dado en llamar baja calidad de la expresión escrita.

Se ha investigado profundamente el problema, Graves (1978), Forgione (1980), Applebee (1981), y la mayor parte de los informes lo atribuyen a las siguientes causas: empleo de una metodología inadecuada, debido a que los profesores generalmente actúan como examinadores buscando en un texto escrito la exactitud de respuestas a preguntas, en lugar de fijarse en el estilo. No suelen enseñar a formular ideas, ni a bosquejar un ensayo, ni a trabajar en la revisión y redacción final necesarias. Además, sostienen que los profesores que enseñan redacción "no escriben" y que por lo tanto no pueden enseñar a escribir con confianza, que se acostumbra a los alumnos a tener miedo de escribir en lugar de incitarlos a escribir con gusto. También, se hace notar la influencia negativa que ejercen los medios de comunicación masiva especialmente la televisión que hace del educando una

persona con ideas rígidas, que tiende a guiar su vida y trabajo por lo que las imágenes le transmiten directamente, así, todo profesor constata a diario en sus alumnos: escasez de repertorio léxico-conceptual, falta de imaginación creadora y defectuosa comprensión de lectura.

Ante tal realidad ¿qué debe hacer el educador?

La revista "Teacher and Writers Collaborative" publicaba sus premisas sobre la enseñanza del lenguaje:

> "Los niños, a los que se permite desarrollar su propio lenguaje naturalmente, sin que se les imponga un sistema artificial de calificación, reglas de uso, ni límites arbitrarios sobre el tema, se sienten estimulados a ampliar las fronteras de su propio lenguaje.
>
> La gramática y la ortografía se desarrollan como resultado del interés por el lenguaje y la literatura, no viceversa: enseñar esto a un niño antes de que él sienta su utilidad, no hace sino disminuir su interés en el lenguaje.
>
> Los niños que escriben sus propias obras y que leen las de otros niños pueden más probablemente ver toda la literatura como un esfuerzo por recrear la experiencia vivida, sea cual sea la índole de esta experiencia" (Contraportada, 1967).

La creación de talleres literarios se sugiere entonces, como una alternativa válida de respuesta a la interrogante anteriormente planteada.

PEWAN : "Mi Encuentro"

Pewan es una palabra mapuche y significa "mi encuentro" ¿Encuentro? Si la poesía es el ansia de palpar la realidad arraigada en cada ser, "Mi Encuentro" se justifica

como búsqueda de sí mismo.

Pewan es la concretización de un deseo de afirmación de cada personalidad, de una necesidad de comunicación con el mundo exterior al Taller del que forman parte.

En el primer año, 1980, el interés se centró exclusivamente en la poesía lírica; luego, tímidamente, se dieron cita: la narrativa breve y el ensayo.

Un largo trecho se ha recorrido desde que en 1980 se presentara el primer recital y apareciera el primer número de la revista. Sesenta y seis jóvenes han pasado por el taller durante estos años, cada uno dejando su huella. Así, se han realizado doce recitales con sus respectivas publicaciones. Estas han tenido una favorable acogida por el público que gusta de la poesía y elogiosos comentarios de parte de escritores como: Miguel Arteche, Enrique Lafourcade, Jorge Teihller, Raúl Zurita, entre otros.

Algunos artículos de la prensa dan testimonio del "impacto" que causó el inicio del Taller:

> "GENERACION DE POETAS SURGE EN LICEO A-28" (La Tercera de la Hora, 23 octubre, 1980).
>
> "En un marco - mezcla de romanticismo, misticismo y realismo - y con un público muy concentrado en los protagonistas, se efectuó el recital poético, organizado por el Taller Literario Pewan..." (El Diario Austral, julio, 1980).
>
> "EL SENTIMIENTO SE HIZO POESIA EN EL LICEO A-28"
>
> "Se hace realidad este sueño / se quiere desgarrar / del cielo algún lucero / para alumbrar mi mente / de angustias y lamentos..."
>
> Mónica Jara es una adolescente, que cursa el primer año K del Liceo A-28 de esta ciudad. Ella

> fue una de las veinte poetas, que intervinieron en el recital ofrecido por Pewan... La reunión, que se desarrolló en un ambiente de profunda quietud y silencio, contó con gran asistencia de público, que hizo estrecha la sala... La experiencia llevada a cabo, por la Universidad Católica de Temuco ha dado excelentes resultados, si bien se mira, la jornada de clausura. Los jóvenes estudiantes de enseñanza media fueron mostrando, gradualmente, su progreso en el difícil arte poético..." (El Diario Austral, 25 octubre, 1980).

> "LUCIDA ACTUACION DEL TALLER LITERARIO PEWAN" (El Diario Austral, 21 julio, 1981).

> "VIBRAN CON LA POESIA LOS ALUMNOS DEL LICEO A-28 TEMUCO" (El Diario Austral, 26 julio,1981).

Con estas palabras se difundía y calificaba el encuentro de un grupo de jóvenes con la magia de la poesía.

Ivette Boffelli y Canolich Travesset (1982), integrantes del Taller de Letras VENTANAL Nº 5 de la Universidad de Perpignan, Francia, a propósito de la Revista: PEWAN (Junio, 1982) señalaban:

> "Gracias a los veintisiete poemas y un relato que componen a revista, nos adentramos en un territorio lírico muy extenso; en el cual, sin embargo, hemos dividido un tríptico. Con toda reserva y objetividad, nos pareció que se trataba de una poesía voluntariamente "esquizofrénica" en el sentido que traduce el malestar existencial ligado a la irreversibilidad del tiempo:

> "Cuando desde el balcón del tiempo
> veas caer la hoja marchita del árbol de los años
> sentirás que se te escapa la última sonata
> del concierto de tu vida".
> (Ferreira, "Destino", p.3).

A la muerte, que es enfocada aquí como mediadora de todos nuestros proyectos, se contrapone una angustiosa e irónica visión de la vida, con la evidente intención de poner en relieve y denunciar la absurdidad de la existencia:

" Llegará el día
en que los esqueletos
saldrán de sus tumbas
y nosotros tocaremos
sus clavículas".
(Reyes, "Maratón", p.19)

Es de notar, por otra parte, la escasez del "yo" lírico que viene a reforzar aquí la dificultad de definirse e identificarse como ente en un mundo caótico. No cabe duda, de que la calidad de la expresión poética de nuestros compañeros resulta estrechamente unida a la presencia latente del telurismo que se siente a menudo en la poesía nerudiana.

La poesía es inmortal, cuaja en el tiempo y es así como le podemos conceder una transcendencia universal.

Nuestro mayor deseo es que PEWAN no sea sólo una concertación dentro del marco geográfico chileno, sino una apertura más allá del continente latinoamericano" (pp.113-114).

En 1983, uno de los jóvenes escritores era premiado, con el primer lugar, en un concurso literario auspiciado por el Area de Cultura de la Secretaría Ministerial de Educación de la IX Región: Víctor Hugo Llanos.

Joven transparente y tranquilo como sus creaciones. Escribe poemas que llevan al lector a su tierra: La Araucanía, IX Región. Se identifica con las cosas a través de lo natural, para ello emplea términos ricos y expresivos. Sean ustedes quienes lo comprueben leyendo su laureado poema:

"POEMA A LAS CASTAÑAS Y LOS PIÑONES"

Como amo las castañas
y los piñones;
como las amo
porque tienen la calma del invierno
en su corteza.

Con ellas pasa mi tiempo de cocina y de
platos sucios, de novelas, de estudios...

Amo su color a tierra
que encierra un sol de barro blanco
que tomo en mis manos de piedra
y se derrite;
y puedo lamer mis dedos
para sentir que son míos y son dulces.

Y sobre todo, amo verlas saltar
cuando se queman,
como alegres con vital encanto
y yo también salto y me quemo
y soy con ellas alegre
amo, por último, su relativo silencio
impenetrable, duro, resignado.

Porque en el fondo, muy en el fondo de ellas
saben que serán presa de mi cuerpo;
aunque yo, duro e impenetrable
las ame".

(Pewan, 1983, p.1)

En esos mismos días, otro número de PEWAN se publicaba y Eduardo Quezada comentaba en Ventanal Nº 7:

"Un nuevo número de **Pewan**. Seguir y seguir produciendo, creando, interpretando la literatura, la poesía... jóvenes y adolescentes que se reúnen en torno a las ansias de crear y crear lo que ansían. Me he permitido tomar estas palabras del epígrafe que encabeza el ejemplar, porque pienso que constituyen una síntesis clara de la génesis de esta revista literaria. Sobre ellas quisiera que girase mi reseña, hecha sin pretensiones, como simple lector.

Imaginemos a nuestros jóvenes alquimistas - poetas, "aprendices de brujo", en su taller-laboratorio, individual y colectivo, en un lugar concreto y determinado del planeta, porque, a pesar de lo que digan muchos, nunca hay que olvidar los lugares. Su intención es la de preparar un producto que convierta la fantasía en sueño, el sueño en despertar, el despertar en palabra, la palabra en verso, el verso en creación, la creación en realidad y, finalmente, la realidad en otro sueño. Y para ello disponen de dos elementos: uno la creación, lo creativo, lo creado, lo creador; otro: la realidad, lo real, lo realizado, lo realizable.

Primer elemento: las ansías de crear. Crear infantes, crear palomas, guijarros de arroyos frescos, nuevas canciones, días en los que llueva arroz, lluvia, suspiros celestes, manos llenas de estrellas...

Segundo elemento: crear lo que se ansia. Lo que se ansía no es lo que es. Lo que es, año 208: tensos los rostros, niños a los que les afloran los bigotes y se les enfrían los juegos, alcantarillas que siguen corriendo, sonrisas cotizadas, bocas oscuras, monotonía del silencio, caras de los muertos...

> Lo que se ansía es lo que ya no es. Lo que no es y lo que se ansía, año 307: correr por Temuco en una bicicleta sin frenos, emprender un vuelo en aviones de papel señalándose de locos.
>
> Y porque para crear lo que se ansía hay que crear rechazando y apuntándose con el dedo,...
>
> Y porque los dos elementos son indisolubles y nuestros alquimistas - poetas, afortunadamente, no han podido separarlos.
>
> Y porque yo, que he sido elegido para preparar este "informe", les digo que la prueba ha resultado un éxito completo... y porque si ustedes quieren estar seguros, no tienen más que acercarse y, leyendo, comprobarlo... "nuestro coro": PEWAN". (Ventanal, p. 131-132).

En el 8º Recital Poético dirigido a la comunidad temuquense, destacó Luis Riffo, alumno de Tercer Año Medio; por ese hecho el grupo decidió nominarlo para participar en el Concurso: "Yo... literatura" auspiciado por el Ministerio de Educación.

Luis Riffo: Un muchacho, más bien tranquilo, sereno, que busca por sobre todas las cosas la entrega sincera, el estar junto a alguien, en intimidad consigo mismo. Por ello, su escritura transparenta una especial sensibilidad del corazón y del alma, una necesidad ineludible de proyectar su vida, su aventura personal; sus profundos sentimientos lo incitan a evocar pasajes, experiencias que lo deslumbran e impresionan.

Su estilo es pasivo, no agrede, es un suave caminar por entre las cosas, y es de allí de donde coge como un artesano ciertas instancias que las elabora y entreteje para edificar su palabra: resplandeciente y pura.

Así, lentamente, en el concurso fue ganando las etapas, a nivel comunal, luego, provincial y finalmente, regional y en enero 1984 alzaba su voz en Santiago para

presentar su obra y a su Taller PEWAN.

Este premio, otorgado por el Ministerio de Educación, fue considerado por el grupo como una coronación, un reconocimiento al trabajo constante y esforzado de cada uno de ellos y que a través del tiempo han ido logrando la capacidad de transformar en bellas palabras sus ideas y éstas a su vez provocar los más variados sentimientos en aquellos que les escuchan o leen.

Conozcan algunos de los poemas de Luis:

"FUGAZ NIÑEZ"

Luis Riffo

En el baúl de mi mente,
cual un remoto sueño,
vaga un trompo,
adormecido entre mis manos,
duerme un volantín
que no surcó
el etéreo aire, para mí;
dormita una pistola,
que el destructor de mi vida
rompió,
rompiendo mi breve niñez,
y lo sepultó
en el eterno aposento
del cementerio del tiempo.

El lienzo de mi vida
dio un breve impulso
al trompo de mi infancia.

El volantín del tiempo
surcó veloz el cielo
y se esfumó en el infinito.

¡Qué tonta ceguedad!
no comprendí el mensaje

de aquel inocente juguete
que al comenzar a girar
un pronto final, insinuaba
y lo miraba,
miraba como, ávidamente,
se tragaba mi vida.

Y ahora,
en el crepúsculo de mi niñez,
miro a través de este ocaso
y veo quince años vacíos...

... Y aquel trompo
sigue girando.

(Pewan, 1980, p.24-25)

"GRITOS SOMBRIOS,
MIENTRAS BUSCO LA ENTRADA DEL AMANECER"

Luis Riffo

Si la poesía es el ansia inmensa de llorar
yo sólo tengo una tristeza oprimida;
si el poema es el torrente llanto del poeta,
yo sólo tengo los ojos humedecidos...
es que el sol tiene sonrisa oxidada
y las flores huelen a telarañas:
yo absorbo las sonrisas y huelo los jardines.

Entonces debo comprender que el verso
no escucha, no piensa ni ríe,
que debo darle oídos pensamientos y risas
para poder ver cuán hermoso es todo.

El poeta nació y ya es viejo,
yo sólo doy patadas a un vientre férreo...
rasguño y rasguño...
las virutas de acero me alzan
queriendo tirarme al laurel de morfeo,
pero me encuentro con hojas impuras,
tristes, vacías de alma
y plagadas de materia gris dormida.

En mi sueño puedo gritar:
debo mirar mis párpados,
quizá ahí encuentre la pluma.

(Pewan, 1982, p.13)

"CARENCIAS"

Luis Riffo

Me falta el resto de tus ojos
perdido en otra existencia,
en otra soledad nocturna,
en otra bruma cotidiana.

Me falta una parte de las manos,
aquella suave y temblorosa,
aquella de palomas desplumadas
que llenen mis surcos vacíos.

Me falta la mitad de la boca
para que nazca un beso
entre la incertidumbre
de la sangre disecada.

Me falta la porción del alma
escondida en la vida
y la respiración ilusa
de quien invade mis noches.

(Pewan, 1983, p.5)

Es posible apreciar que este joven poeta quiere comunicarnos vivencias, experiencias personales, las más diversas emociones; junto con una crítica al mundo que le rodea. Nos lleva desde la pureza intangible de la infancia hasta la visión acongojada de un mundo caótico y absurdo, un mundo que el hombre no logra aprehender y con el cual lucha en vano por comunicarse.

El poeta se entrega a la tristeza de la vida, usando su propia angustia en un sentido creador y buscando siempre una salida como cree que lo puede ser el amor, como posible curación de la angustia.

En esta breve muestra del taller, que quiere ser esencial, no es posible presentar algo de cada una de las creaciones de los sesenta y seis jóvenes que han integrado Pewan. Sin embargo, hay un nombre que no puede dejar de mencionarse; se trata de Jaime Concha que durante sus cuatro años de enseñanza media fue miembro activo del taller, transformándose en la semilla que dio abundantes frutos en varias ocasiones, especialmente en los concursos literarios comunales.

He aquí algunos de sus versos.

"No calles niño,
que yo me muero,
habla hijo
que lo deseo,
canta a mi vida que hoy termina..."

(Silencio, VI, 1980, p.6)

"Derechos de vida no se encuentran
miradas de todos, figuras de nadie
sólo una sombra fallida
secas gargantas vacías,
mientras domingos de risas
lunes de canto forzado..."

(Década 80, X, 1981, p.1)

"Tras el rubio cantar de una gota,
Yo siento.
Se me acaban las palabras
de tanto quererte en la lluvia
en la lluvia de mi mente
y en la lluvia de afuera
que hiela nuestro cielo.
Yo siento".

(XI, 1983, p.26-27)

A propósito de las creaciones de Pewan (1984), el Jefe del Departamento de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Sede Temuco, Dn. Rafael Aguayo Q. señalaba:

> "Pero no sólo es el amor el que llena estas páginas. Hay hermosos poemas que se hacen eco de la inquietud, de los deseos juveniles que van más allá de lo que algunos piensan sea su tarea. Estos poemas hablan de la búsqueda de la verdad que "no se sueña ni se idealiza, ella se grita y se llora por las calles"...
>
> En fín, es poesía de hoy y formada con lo aprendido y lo sentido, que nos enseña que la juventud sigue dominada por su corazón y tiene los ojos abiertos. ¡Gracias a Dios!" (Pewan, 1984, p.1-2).

Todo esto es fruto del trabajo realizado con los alumnos de la carrera de Pedagogía en Castellano de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Sede Regional Temuco. Esta experiencia permite proponer algunas consideraciones metodológicas, que intentan abrir horizontes, dar indicaciones y señalar caminos que cada educador deberá recorrer a su manera.

¿PARA QUE CREAR UN TALLER LITERARIO?

El joven de hoy está recibiendo en el ambiente extraescolar una experiencia que cada vez es más rica y variada, que está muy cerca de sus inmediatas y lúdicas motivaciones. Así, el taller literario reúne a jóvenes con intereses comunes, que buscan a través de la creación encontrar un medio que les permita volcar su mundo interior, posibilitando que logren:

- Desarrollar su creatividad e imaginación.
- Cultivar el gusto por las cosas bellas.
- Adquirir soltura, claridad y precisión en la expresión escrita.

- Alcanzar mayor dominio en la articulación, entonación y pronunciación de las palabras.
- Desarrollar la capacidad para formular críticas constructivas y para ser receptivos a las críticas que les hagan los demás.
- Desarrollar el gusto por la literatura a través de los autores y las obras más representativas.

Sin lugar a duda, el taller literario encierra un valor educativo imponderable para formar al HOMBRE CONSCIENTE Y ACTIVO.

El profesor Milán Ivelic confirma esta idea en "Las Asignaturas y la Visión Cristiana del Mundo", (1982):

> "Todo ser humano es capaz de percepción artística, como también es capaz de percepción metafísica, a partir de lo que dicen las cosas...
>
> La educación debe orientar y dirigirse hacia la formación de un hombre que sea capaz de crear y asumir valores y normas... de encontrar un sentido a su vida y contribuir al desarrollo de una cultura integral..." (p.40).

Por otra parte, esta actividad encierra un alto valor práctico al capacitar al alumno para expresarse con facilidad, corrección y claridad.

¿COMO DIRIGIR UN TALLER LITERARIO?

Sabiendo a dónde se quiere ir, es cuestión de buen sentido buscar el mejor camino.

Al analizar la experiencia realizada en el Taller de Letras Pewan, se pudieran identificar tres fases en el proceso del desarrollo de la expresión personal del alumno.

En primer lugar, se trata de **animar al niño o joven para que hable espontáneamente** sobre asuntos de su

propia observación: la familia, los compañeros, tipos y hechos de la calle, etc. (según los intereses de su edad).

Recursos para aplicar en esta fase son el juego y la dramatización espontánea o "improvisación" a base de la libre expresión del alumno con sus propios recursos lingüísticos.

La segunda fase, corresponde a la necesidad de **disciplinar el pensamiento.**

Anteriormente, el profesor logró que sus alumnos vencieran el temor a hablar. Ahora, tiene que poner término "al hablar por hablar". El alumno debe aprender a "hablar para decir algo".

En esta fase predomina la expresión oral, pero paulatinamente va introduciéndose la expresión escrita, aunque de poca extensión.

Para disciplinar el pensamiento se pueden realizar juegos basados en la ejercitación descriptiva, por ejemplo, la imagen como expresión: dibujos, fotografías, posters, etc. Conocido es el test de Fay "Una mujer pasea y está lloviendo", en el que se buscan ideas de: personajes, movimiento, lluvia, protección contra la lluvia, calle o camino; otros elementos.

También, ha resultado de valor el invitar al alumno a describir un objeto, sin nombrarlo, para ello puede utilizar recursos literarios como la metáfora, personificación, comparación, etc.

Escribir con soltura sobre cualquier tema es la última fase, pero ésta a su vez se descompone en cuatro etapas: **bosquejo, composición, corrección y revisión.**

La "clave del éxito" en este proceso de creación está en la actitud que asuma el guía del taller ante el alumno. Se recomienda que ésta sea de apertura, respetando su individualidad, infundiéndole confianza en su propia capacidad, creando el ambiente propicio para que el alumno sienta la necesidad de escribir.

La noción de **bosquejo** elimina la idea de que, con

sólo proponérselo, se pueda escribir en forma inmediata un trabajo o composición. Murray (1968) señala:

> "El escritor entiende que escribir es un proceso, no un procedimiento rígido. Redescubre constantemente su tema". (p.7)

El bosquejo responde a las preguntas: ¿qué escribo? , ¿qué pretendo?.

La etapa siguiente es **componer o redactar.** Sin embargo, se trata sólo de un primer borrador que permite explorar el tema, descubrir la organización del contenido y desarrollar las ideas con soltura.

Corregir es la tercera etapa. Para ello es de vital importancia la lectura de los trabajos ante el grupo, así, cuando surgen "errores", el guía lo hace notar leyendo la obra; cargando el tono de voz en el error, pero sin señalarlo, ellos deben identificarlo. Pasado un tiempo la corrección se hace más rápida, instantánea, sin necesidad de hacerla notar. Al respecto, Murray (1968) dice:

> "Todos los buenos escritores saben que escribir es volver a escribir. El escritor inexperto piensa que corregir es signo de fracaso". (p.11)

Revisar es la última etapa. Corresponde a la redacción final, a lo que en términos de escritores equivale a "pulir", "quitar ripios" de tal manera que el trabajo resulte una unidad completa. Al igual que en las etapas anteriores se requiere de una actitud de apertura, permitiéndole adquirir la confianza en sí mismo y motivándolo a seguir expresándose cada vez con más seguridad.

Por último, es pertinente señalar que esta metodología puede aplicarse dentro de la sala de clases, si ésta se transforma en un espacio educativo nuevo, en que se pueda trabajar activamente y en un clima de confianza y amistad.

¿COMO EVALUAR LA EXPRESION ESCRITA?

Para evaluar la experiencia que se ha presentado, corresponde hacer la siguiente distinción: la creación literaria tiene aquí dos facetas o aspectos; es una obra de arte y, al mismo tiempo, es expresión escrita. En este caso, la evaluación se refiere específicamente a este último aspecto.

Teniendo presente el objetivo de evaluar la expresión escrita se confeccionó un instrumento que permitiera una medición objetiva de los trabajos, ya fuesen poemas, narraciones o composiciones libres, después de variadas aplicaciones, la pauta adquirió la forma que se presenta a continuación:

PAUTA PARA EVALUACION DE LA EXPRESION ESCRITA.

CRITERIOS

I. CONTENIDO

1. **Originalidad:** en oposición a común, convencional, manido.

2. **Organización:** se advierte un plan, un orden, no importa cual sea, lo esencial es que esté presente.

3. **Coherencia** : el contenido guarde relación implícita y explícita entre los párrafos y/o estrofas.

4. **Equilibrio** : ideas desarrolladas y destacadas en relación a su importancia.

II. FORMA

1. **Estilo** : claridad y precisión. Riqueza expresiva.

2. **Riqueza de vocabulario:**

   vocabulario amplio, términos usados con propiedad.

3. **Ortografía :** acentual, literal y puntual.

4. **Concordancia gramatical:**

   morfológica y sintáctica.

La explicación detallada del instrumento y de los resultados obtenidos en su aplicación queda suspendida para otra oportunidad, pues este estudio ha de ser terminado en el curso del presente año.

PALABRAS FINALES.

Al concluir este artículo se presenta un último testimonio que avala el valor formativo de la experiencia descrita, lo constituye la opinión del sociólogo Pablo Huneeus (1982) a propósito de la televisión:

> "... este poderoso instrumento educador distorsiona drásticamente el sentido accidental de la educación, porque en lugar de buscar la superación, busca la medianía... ¿Cómo ocultar la indignación cuando uno ha visto... esfuerzos conmovedores por civilizar?... Ha visto en el Liceo A-28 de Temuco, organizar una revista literaria -"Pewan"- donde escriben..." (p.79)

En estas expresiones el quehacer del taller adquiere grandes dimensiones, constituyéndose en una instancia liberadora y de salvación, en tanto permite encontrar un sentido a "su" vida y constribuye a lograr su realización plena.

La experiencia está en sus manos, la decisión de ponerla en práctica es de ustedes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AGUAYO, R. Prólogo. *Revista Pewan*. Liceo A-28, Temuco, Julio, 1984.

APPLEBEE, A. *Writing in the Secondary School: English and the Content Areas*. Universidad de Stanford, California, 1981.

BOFFELLI, I: TRAVESSET, C. Reseña: Pewan en *Ventanal Nº 5*, Université de Perpignan, France, 1982.

BOUCHARD, LOIS. La Enseñanza de la Redacción en los Estados Unidos en *Perspectivas Nº 45*, UNESCO, París 1983.

FORGIONE, J. *Cómo se enseña la Composición*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1969.

GRAVES, D. *Balance the Basics: Let them Write*, The Ford Foundation, Nueva York, 1978.

HUNEEUS, P. *La Cultura Huachaca*, Nueva Generación, Santiago, Chile, 1982.

INFANTE, I: VALDES, R: COLLARTE, C. *Expresión Escrita 2*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago 1980.

IVELIC, M. *El arte en Las Asignaturas y la Visión Cristiana del mundo*. Ediciones Paulina, Santiago, Chile, 1982.

MURRAY, D. *A writer teaches writing: A Practical Method of Teaching Composition*. Houghton Mifflin Co. Boston, 1968.

QUEZADA, E. Reseña. Pewan en *Ventanal Nº 7*, Université de Perpignan, France, 1983.

TORRES, R; BUSTOS, M. *Concepto de Composición en la Enseñanza del Castellano*, Universidad Técnica del Estado, Santiago, Chile, 1971.

LA REVISTA AULA 2000 es una publicación anual del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Sede Regional Temuco, que edita artículos vinculados con la educación.

Los artículos deberán ser inéditos, escritos a máquina, en papel blanco, en un solo lado de la hoja, a doble espacio, en tres ejemplares (todos pueden ser fotocopias). Extensión mínima: 15 hojas tamaño carta. Máxima: 30 hojas.

En hoja aparte, se debe incluir un breve resumen del artículo de no más de 120 palabras.

Las referencias se indicarán en el texto como sigue: Apellido Autor, año de publicación, página (sólo cuando sea nota textual). En hoja separada del texto se explicitarán los detalles completos de la obra citada, cada una de las cuales debe consignarse en orden alfabético. Cuando se cite en más de una oportunidad al mismo autor, las obras se indicarán en orden cronológico.

Cualquier figura, gráfico o tabla deberá llevar una lectura explicativa en su parte inferior.

El autor (o autores) deberá incluir datos personales en los que se precise título y/o Grado(s), institución que lo otorgó, lugar de trabajo actual. Además, deberá indicar su remitente para el envío de las 10 separatas de su artículo cuando sea publicado.

El Comité Editor se reserva el derecho de publicación y la oportunidad en que ello se produzca.

La correspondencia deberá dirigirse a:

COMITE EDITOR
REVISTA AULA 2000
DEPARTAMENTO DE EDUCACION
P. UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE
CASILLA 15–D

Universidad Católica de Temuco
00076465

EDICIONES PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE-TEMUCO