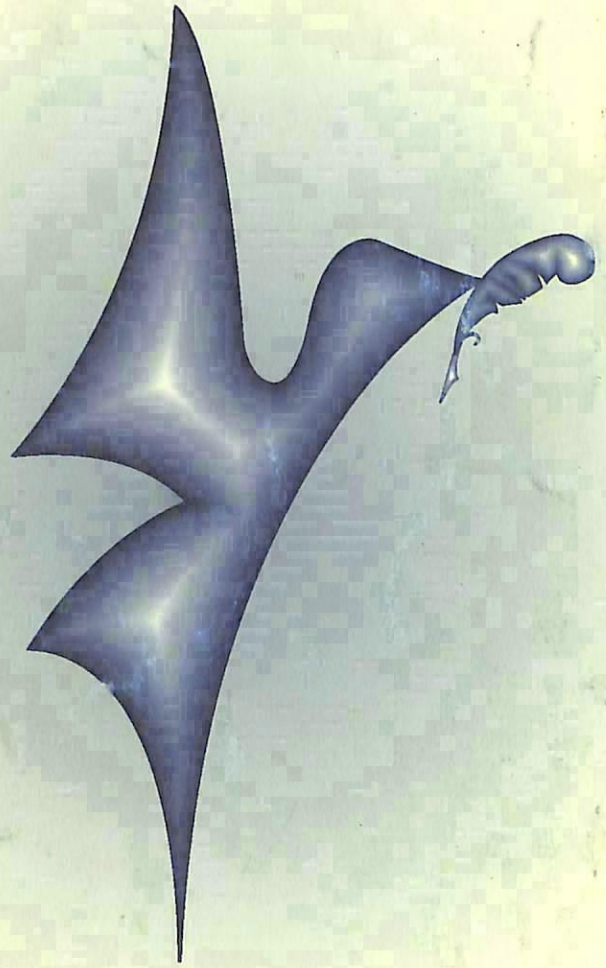
Noviembre 2009 Nº 2

ISSN 0718-5529

REVISTA ALICANTO

LITERATURA - LINGÜÍSTICA - EDUCACIÓN



Facultad de Humanidades y Educación

Universidad de Atacama

ALICANTO

Revista de Literatura, Lingüística y Educación
Journal of Literature, Linguistics and Education
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Atacama
Copiapó – Chile

Noviembre 2009 Nº2

Marcia Poblete Ríos
Director Responsable
Contacto: marcia.poblete@.uda.cl
Universidad de Atacama, Departamento de Idiomas, Copiapó, Chile

Comité de Redacción

Kenton T. Dunbar
Universidad de Atacama

Marcia Poblete Ríos
Universidad de Atacama

Ricardo Vera Martínez
Universidad de Atacama

Consejo Externo

Pedro Meléndez Páez
Concordia College, Moorhead, Minnesota

José Castro Urioste
Purdue University at Calumet, Indiana

Tammy Gregersen
University of Northern Iowa

Lisa Twomey
Concordia College, Moorhead, Minnesota

Viann Pederson de Castañeda
Concordia College, Moorhead, Minnesota

Katica Obilinovich R.
Universidad de Santiago (USACH)

Miguel Angel Farías
Universidad de Santiago (USACH)

Anne Bliss
University of Colorado at Boulder, Colorado

Representante Legal

Juan Iglesias Díaz
Rector de la Universidad de Atacama

La información que aparece en los artículos es de exclusiva responsabilidad de los autores y no refleja necesariamente la opinión de la Facultad de Humanidades y Educación.

ALICANTO

REVISTA DE LITERATURA, LINGÜÍSTICA Y EDUCACION

JOURNAL OF LITERATURE, LINGUISTICS AND EDUCATION

FACULTAD DE HUMANIDADES
Y EDUCACION
UNIVERSIDAD DE ATACAMA
COPIAPO

SCHOOL OF HUMANITIES
AND EDUCATION
UNIVERSITY OF ATACAMA
COPIAPO

2009

ALICANTO es una revista que acoge investigaciones especializadas en las áreas de literatura, lingüística y educación. Una particularidad de esta revista es que incluye estudios dedicados tanto a países de habla hispana como a países de habla inglesa, de manera que los trabajos de investigación pueden escribirse en español o en inglés.

Los objetivos principales de **ALICANTO** son múltiples. Uno es promover y apoyar la investigación en las áreas indicadas. Otro es crear un espacio para estimular el intercambio de ideas entre los estudiosos de las diferentes especialidades. Otro es ofrecer un canal para dar cabida a estudios teóricos y prácticos no sólo de la literatura sino también de la lingüística, de la traducción, de los estudios culturales y de la educación. Otro es entregar una variedad de perspectivas críticas, posiciones filosóficas y acercamientos ideológicos con respecto a la materia investigada.

ALICANTO es una publicación anual. Cada número contiene artículos, notas y/o reseñas. Los artículos son trabajos cuya extensión va de las diez a las veinticinco páginas. Las notas son trabajos más cortos, usualmente de seis a ocho páginas. Las reseñas son trabajos de dos a cinco páginas. Todos los trabajos deben ser escritos en tamaño carta, a doble espacio, con fuente tamaño 10 verdana, con los cuatro márgenes de tres centímetros y con páginas numeradas. Se invita a los investigadores y críticos a enviar sus trabajos junto con: 1) un resumen de aproximadamente doscientas palabras (inglés y español); 2) una lista de palabras claves (inglés y español); y 3) una nota biográfica. Cada colaborador publicado recibirá dos ejemplares de la revista.

Todo material enviado a **ALICANTO** para su publicación no debe haber sido publicado anteriormente ni debe publicarse simultáneamente en ningún otro lugar. Los colaboradores deben enviar su trabajo por correo electrónico al director de la revista. Los procesadores de texto más convenientes son WordPerfect y MS-Word. En caso de que el manuscrito sea aceptado para su publicación, el autor o la autora cederán sus derechos a los editores. El formato de los trabajos es el que establece el MLA Style más reciente, con la salvedad de que las notas deben colocarse a pie de página. Todo manuscrito recibido será enviado a por lo menos dos lectores especialistas en el campo.

ALICANTO no está comprometida con ninguna postura ni ideológica ni política y los trabajos publicados sólo representan y expresan la opinión de sus autores.

La versión electrónica de **ALICANTO** la encuentras en: http://www.revistahumanidades.uda.cl

Para información, dirigirse a Facultad de Humanidades y Educación, Departamento de Idiomas, Universidad de Atacama, Copiapó, 3ra. Región de Atacama, Chile. Fonos: (56) (52) 206918 - (56) (52) 206922.

E-mail: Prof. Marcia Poblete Ríos, marcia.poblete@uda.cl
E-mail: Prof. Kenton T. Dunbar, kenton.dumbar@uda.cl
E-mail: Prof. Ricardo Vera Martínez, ricardo.vera@uda.cl

ALICANTO is an academic journal that focuses on publishing articles, essays, research findings, book reviews, in the fields of literature, linguistics and education. **ALICANTO** is an English/Spanish bi-lingual publication and invite submissions in either language.

The principal objectives of **ALICANTO** are as follows:

- to encourage and promote research
- to stimulate the development and interchange of ideas and the sharing of perceptions and opinions among writers, thinkers and scholars in the above mentioned fields of study
- to offer a channel through which theoretical and practical concepts can be critically discussed and explored not only in the field of literature, but in the areas of translation, cultural studies and values education
- to provide readers with a variety of critical perspectives, philosophical positions and ideological approaches with respect to the study and appreciation of literature, linguistics and education.

ALICANTO is a journal published annually. Each edition is composed of either articles & essays, research findings, and/or book reviews. Articles and essays and any research findings should be from ten to twenty pages in length; book reviews two to four pages. Manuscripts should be written on letter size, double space, 10 verdana, with one inch margins all around, number pages top right. Submissions should include 1) a brief abstract (English and Spanish, 200-250 words), 2) a list of special terms (English and Spanish), 3) biography. Submissions must not have been previously published or offered simultaneously to another publication. If your essay or article has been presented at conferences and/or congresses etc,. please briefly make mention of the date and place of presentation on your abstract.
Please send your submission by e-mail to the director of **ALICANTO** using MS-Word or Word perfect formats. The most recent MLA style is the appropriate format for all manuscripts submitted. We do, however, require that notes be included at the bottom of each page where necessary and not on a "Notes" section at the conclusion of the paper. Each manuscript received will be sent to at least two other editorial readers for approval. If the manuscript is accepted for publication the author relinquishes all rights to the editors. Upon publication you will be sent free of charge two copies of the journal.

ALICANTO does not represent any particular ideological or political position and the published works express the opinion of their authors only.

The electronic version of **ALICANTO** can be found in: http://www.revistahumanidades.uda.cl

For further information address to Facultad de Humanidades y Educación, Departamento de Idiomas, Universidad de Atacama, Copiapó, 3ra. Región de Atacama, Chile. Phone numbers: (56) (52) 206918 - (56) (52) 206922.
E-mail: Prof. Marcia Poblete Ríos, marcia.pobletepoblete@uda.cl
E-mail: Prof. Kenton T. Dunbar, kenton.dumbar@uda.cl
E-mail: Prof. Ricardo Vera Martínez, ricardo.vera@uda.cl

Contenidos

Literatura/Literature

Andanzas de Charles Darwin por el Desierto de Atacama _____ 6

Experiencias de modernidad en los sujetos populares de la primera mitad del siglo XX. Una mirada desde la novela de Manuel Rojas y Nicomedes Guzmán _____ 17

Of Love and Shadows: Romance Novel or Political Protest? _____ 29

Macduff's Amorphous Identity: Equivocation and Uncertainty as Defining Markers in Shakespeare's Macbeth _____ 36

Cristina Larco. Es la tierra la que habla _____ 51

Educación/Education

Una visión de las escuelas primarias en Chile _____ 55

Profesores de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física: Medición del grado de satisfacción de los mecanismos académicos entregados por la unidad en su proceso de formación inicial _____ 60

Uso del portafolio para la comprensión y aplicación de la metodología de traducción _____ 76

Lingüística/ Linguistics

The Role of Output in Language Learning: The Chilean Context _____ 83

Andanzas de Charles Darwin por el Desierto de Atacama

Edgardo Sánchez Mansilla[1]

1. Departamento de humanidades, Universidad de Atacama, Copiapó, Chile,
E-mail: edgardo.sanchez@uda.cl

Resumen

Durante el presente año, instituciones académicas y científicas de todo el mundo celebran el bicentenario del nacimiento de Charles R. Darwin. El presente trabajo de ordenamiento y análisis pretende ser un aporte a las actividades conmemorativas y tanto más cuando el ilustre científico inglés permaneció casi por dos meses en esta Región de Atacama. Basado fundamentalmente en el diario de viaje de Darwin, se intenta precisar su itinerario ubicándolo en un trazado cartográfico actual.

Pero hay algo más, la lectura de este texto nos impacta por las observaciones – no sólo de la naturaleza, sino también de la sociedad- que el científico realiza a través de su periplo y que se traduce en un lenguaje con notables recursos estilísticos, con descripciones del paisaje del desierto pintados con sensibilidad y gusto estético.

A este análisis, se incorporan información y opiniones de investigadores de la zona, cuyos comentarios intentan minimizar el impacto de la visita de Darwin por esta región. Por otro lado, se da cuenta que en Copiapó se valoró su teoría evolucionista, a pocos años de la publicación de "*El origen de las especies*".

Finalmente se incluyen algunas observaciones sobre la teoría de la selección natural y se puntualizan algunas conclusiones que podrían transformarse en lineamientos o políticas de acción académica, turística, etc., en relación con la vida, obra de este genio que recorrió el desierto buscando la verdad y descubriendo y expresando la belleza.

Palabras Claves: Darwin en Copiapó, estilo Darwiniano.

Abstract

This year, scientific and academic institutions all over the world commemorate the bicentenary of Charles R. Darwin's birth. The present arrangement and analysis work intends to be a contribution to the commemoration activities, especially when considering that this illustrious English scientist stayed in the Atacama region for almost two months. Based on his diary, his route is displayed on a current cartography sketch.

When reading his work, not only is the reader impressed by the scientist's observations about nature, but also about society, all along his trip. His observations are rendered in a language full of remarkable stylistic resources, including desert landscape descriptions painted with sensitivity and aesthetic taste.

Opinions and information from local researchers --whose comments try to belittle the impact of Darwin's presence in the region-are included in this analysis. It is also stated that in Copiapó, Darwin's evolutionist theory was positively valued soon after the publishing of "The Origin of Species".

Finally, some observations about the theory of natural selection are included. Some conclusions are specified, which could become guidelines or policies for academic or tourist activities, in relation to the life and work of this genius, who traveled through the desert searching for the truth and also finding out and expressing beauty.

Key words: Darwin in Copiapó, Darwinian style.

Andanzas de Darwin por el Desierto de Atacama

2009 AÑO DARWIN. Este es el nombre con que las sociedades científicas y universitarias del mundo han querido englobar todas las actividades conmemorativas del bicentenario del nacimiento (12 de febrero de 1809) de Charles Darwin y del sesquicentenario de la publicación de la primera edición (1859) de *On The Origin Of Species By Means Of Natural Selection*, la obra magistral del creador del evolucionismo, traducida como *El Origen de las Especies.*

Conferencias, congresos, exposiciones, mesas redondas, debates, seminarios destacando la vida y la obra de Darwin y las proyecciones de su revolucionaria teoría, al igual que recreaciones de la música, de la danza y el teatro, de las costumbres, del vestuario, etc., propios de la época en que vivió el naturalista inglés, se han efectuado y se siguen realizando en diversas ciudades del mundo como parte del hacer científico y académico en este Año Darwin.

El presente artículo, se suma a las actividades recordatorias señaladas, más aún cuando hay un plus: Darwin, en su periplo por Chile, se detuvo casi dos meses en la Región de Atacama.

Inicialmente, se dejarán sentadas algunas premisas que permiten organizar y sobre todo, justificar este trabajo.

1º Darwin no era un literato, ni sus obras son de un escritor. Sin embargo, en el rigor científico de sus planteamientos teóricos y en la exposición de hechos o fenómenos se "hila" un estilo de lenguaje que denota belleza y una sensibilidad artística, por una parte, y por otra, una visión universal y humanista; en otras palabras, alto sentido estético como observador científico de la creación y, obviamente, de la naturaleza humana.

2º Lo anterior lleva a una segunda premisa: Nunca debiera separarse ni fragmentarse el conocimiento en áreas o disciplinas tajantemente limitantes y limitadas entre sí, porque ello, de alguna manera, es reduccionismo. Hoy, en nuestra contemporaneidad, se postula una visión holística. En este sentido, el aporte de Darwin es de una visión integradora: el hombre y su hábitat vegetal, animal, mineral. El escritor cubano José Martí (1982) escribió: "Darwin fue quien preguntó a la piedra muda y la oyó hablar, penetró en los castillos del insecto, en las alcobas de la planta; en el viento de la tierra y en los talleres del mar..." según compiló Martínez González (2007).

Sus observaciones no sólo son de la biología, la botánica, la geología, la zoología, la mineralogía, sino también, de la geografía, la sociología, la antropología, es decir, de las ciencias llamadas "*blandas*".

3º Un tercer planteamiento es el siguiente: Atacama tiene una particular historia. Durante el siglo decimonónico, fue territorio privilegiado por la visita y/o estancia de celebridades de relevancia en ámbitos diversos: Sarmiento, Ignacio Domeyko (químico y mineralogo), Claudio Gay (botánico), Rodolfo Philippi (naturalista); Conrad Martens y probablemente Rugendas (pintores), el músico judío Golschalk, etc. y, entre tanta celebridad, Charles Darwin y el Capitán Fitz-Roy, comandando la HMS Beagle, la fragata británica que hizo posible el viaje del científico.

No hay mucha referencia de esta particularidad en la historia escrita de la región. Es tal vez Oriel Álvarez el único investigador que ha destacado la presencia de personalidades con dimensión intelectual, moral o social. Esta falencia obliga a la masa crítica y a la institucionalidad política, cultural y educacional de la Región, a hacerse cargo de ello y a asumirlo como un legado del patrimonio cultural.

4º Darwin permaneció en la región, incluyendo Coquimbo, entre abril y julio de 1835 y por lo tanto, observó, estudió y emitió juicios y criterios sobre la realidad geológica, zoológica, climática y botánica, que eran lo propio de su formación como naturalista. Igualmente, se pronunció con sus juicios sobre el entorno social de la época, muy vigentes y muy semejantes a lo escrito por Vicuña Mackenna, Pérez Rosales, José Joaquín Vallejos, Roberto Hernández y Carlos María Sayago.

Por tanto, varios trabajos de Darwin constituyen una fuente de estudio, no sólo

para las ciencias naturales, sino también para investigadores de la historia, antropología y sociología.

5º Y hay algo más todavía, en relación con Charles Darwin. Tres decenios más tarde del viaje del sabio inglés, se escribe aquí, en Copiapó, el primer documento darwinista concebido en Chile, que se atreve a hablar de la evolución apoyado en *El origen de las Especies.* Efectivamente, en un medio terriblemente dogmático y clerical , que negaba el estudio de las ciencias naturales, Valentín Letelier, entonces profesor del liceo local, ofrece una charla titulada *El hombre antes de la historia (1877)* basado como ya se dijo en los apuntes de Darwin. El periódico de la época, El Atacameño (abril, 1877), da cuenta de semejante atentado al pensamiento conservador.

Este remezón darwiniano pasa a constituirse en otro agregado al caldo de cultivo del pensamiento rebelde y liberal que –por entonces– se gestaba en esta tierra por preclaros hijos como los Matta y los Gallo, condición histórica que por estos días es rescatada por las autoridades regionales.

6º Se ha titulado este trabajo Andanzas de Darwin por el Desierto de Atacama y eso, aparte de ser la formulación de un título, es una fórmula que pretende invitar a una reflexión en torno a los aspectos señalados y hacer caminos con estas andanzas que motiven a acciones de reconocimiento, acercamiento y proyección cultural, turística y científica, ya para valorar nuestro pasado, ya para ligarnos a la cuna de Darwin o ya para conectarnos con el mundo comprometido con el neodarwinismo.

7º El foco central de atención del presente ensayo es el recorrido exploratorio que Darwin emprende por tierra en abril de 1835, desde Coquimbo hacia Copiapó y que está registrado en su diario de viaje bajo el título de *Journal of Researches into the Natural, History and Geology of the countries visited during the voyage of HMS around the World* y cuya primera edición es de 1839. A partir de este documento, en su versión en lengua española, y complementando con otros que se señalan en la bibliografía, se ha realizado un análisis que incluye:

- El itinerario completo de Darwin por la Región de Atacama desde el dos de junio al cinco de julio, y con la mayor precisión que ha sido posible, un mapa en el que se muestra la ruta por donde pasó y los lugares que él visitó.
- Un análisis literario que considera el empleo de la comparación y formas estilísticas diversas para la descripción. Para ello se cotejó la versión francesa, con la traducción española y finalmente con la de la lengua original del escrito darwiniano.
- Observaciones de la realidad social en una zona minera y en el momento del auge del mineral de plata de Chañarcillo, descubierto en 1832.
- Opiniones vertidas en Copiapó sobre la visita y teorías del científico inglés.
- Algunas ideas sobre el evolucionismo y la selección natural.

1. ¿Cuál fue el itinerario de DARWIN en estas andanzas por lo que hoy es la III Región de Atacama?

Como se sabe, el viaje de Darwin hacia las costas del Pacífico, es el segundo que emprende el HMS Beagle, navío de su majestad británica, que ya había iniciado el recorrido en torno al mundo bajo las órdenes del Capitán King entre 1826 y 1830. Este segundo viaje tiene por propósito completar el estudio de las costas de la Patagonia, Tierra del Fuego y levantar los planos de las costas de Chile, Perú e islas del Pacífico. El 27 de diciembre de 1831, zarpa la expedición del Beagle, al mando del Capitán Robert Fitz-Roy, desde la bahía de Devonport. Un año más tarde, ya estaría en territorio de Tierra del Fuego, hoy parte de la geografía de nuestro país. En casi dos años y medio, la expedición científica inglesa recorre el país de sur a norte de tal manera que el 02 de junio, Darwin abandona el Beagle en Coquimbo y emprende la ruta terrestre costera hacia Huasco. Caballos y mulas serían los transportes hasta Copiapó, siendo acompañado por su guía, Mariano González, un arriero a quien estima muchísimo por su conocimiento del relieve y de las costumbres. Un mes después, en Puerto Viejo se despediría de él, llamándole "mi amigo (...)

con quien recorrí gran parte de Chile" (Darwin, 1942, p.428).
Su primera "*recalada*" fue en Yerbas Buenas y luego Carrizal. Se queja por las dificultades para encontrar talaje para sus bestias. Carrizal sería más tarde un importante puerto minero. Es su primer encuentro con el desierto, observa: "Sólo una humilde plantita se cubre de hojas en primavera y los caracoles se alimentan con ella". (Darwin, 1942, p.412)

El día 04 de junio, emprende viaje hacia Huasco y Freirina, descansando previamente en Sauce, donde existía una fundición de cobre y donde un señor muy cortés y amable le provee "un puñado de paja vieja para sus caballos; a precios fabulosos" (p.413). Durante dos a tres días, recorre esta parte del valle.

El 08 de junio, la expedición se dirige a Vallenar y al parecer, alcanza hasta Alto del Carmen por la descripción que hace del paisaje

El 10 de junio, parte para "ganar la parte superior del Valle de Copiapó". (p.414) Fue el tramo más penoso del itinerario. Habla de soledad, de encontrar sólo algunos cactus y líquenes. Se supone que el camino que emprende es por Travesía y, si bien no conoció el desierto florido, su ojo de naturalista le permitió detectar, pese a la sequedad ambiental y ausencia de vegetación, "la existencia de semillas que crecerán en la primera estación lluviosa". (p.414)
El día 11 escribe:
Caminamos durante 12 horas sin detenernos (...) llegamos al fin a una antigua fundición; donde encontramos agua y leña (...) pero ni una brizna de hierba o de paja para dar a nuestros caballos (415).
Avanzaron por colinas; tal vez cruzaron muy cerca de Chañarcillo, pero no se desviaron hacia allí; pese a que conocía la fama de este yacimiento. A Darwin no le preocupaba la minería; aún más, le molestaba que le confundieran con un buscador de riquezas y que las gentes le consideraran un individuo un tanto extraño por su interés por conchas, piedras, animales, y hierbecitas. Al día siguiente (12 de junio) arriban al valle de Copiapó y el sabio inglés se confiesa muy feliz porque este trayecto le había significa un estado "de continua ansiedad". Habían sido 55 horas desde que salieron de Vallenar, 55 horas en que los caballos no habían comido nada. "Sin embargo los pobres animales al parecer conservaban todo su vigor" (p.415).
Llegaron a la Hacienda Potrero Seco de un coterráneo de apellido Bingley, para quien portaba una carta de presentación suscrita por el Dr. Jorge Edwards, desde Coquimbo. Aquí en Potrero Seco descansa para luego continuar remontando el valle de Copiapó.
En San Antonio, visita la casa de Eugenio Matta, donde encuentra al General Aldunate, quien había sido Gobernador de Chiloé, cuando el Capitán King hizo su primer viaje.
Días después, asciende hasta la hacienda Las Amolanas, de Benito Cruz, para quien tenía también una carta de recomendación. Con gratitud, reconoce la hospitalidad de todas estas personas que lo recibieron.
Ahora es el sector de Pabellón. Allí es donde más estudia la composición de los estratos geológicos y recoge gran cantidad de fósiles y conchas petrificadas. Luego sigue su ascenso hasta Los Manfles (trifurcación del Río Copiapó) y finalmente llega a la Quebrada de Jorquera, donde un sismo le hace comentar la relación que los atacameños establecían entre clima y movimientos telúricos.

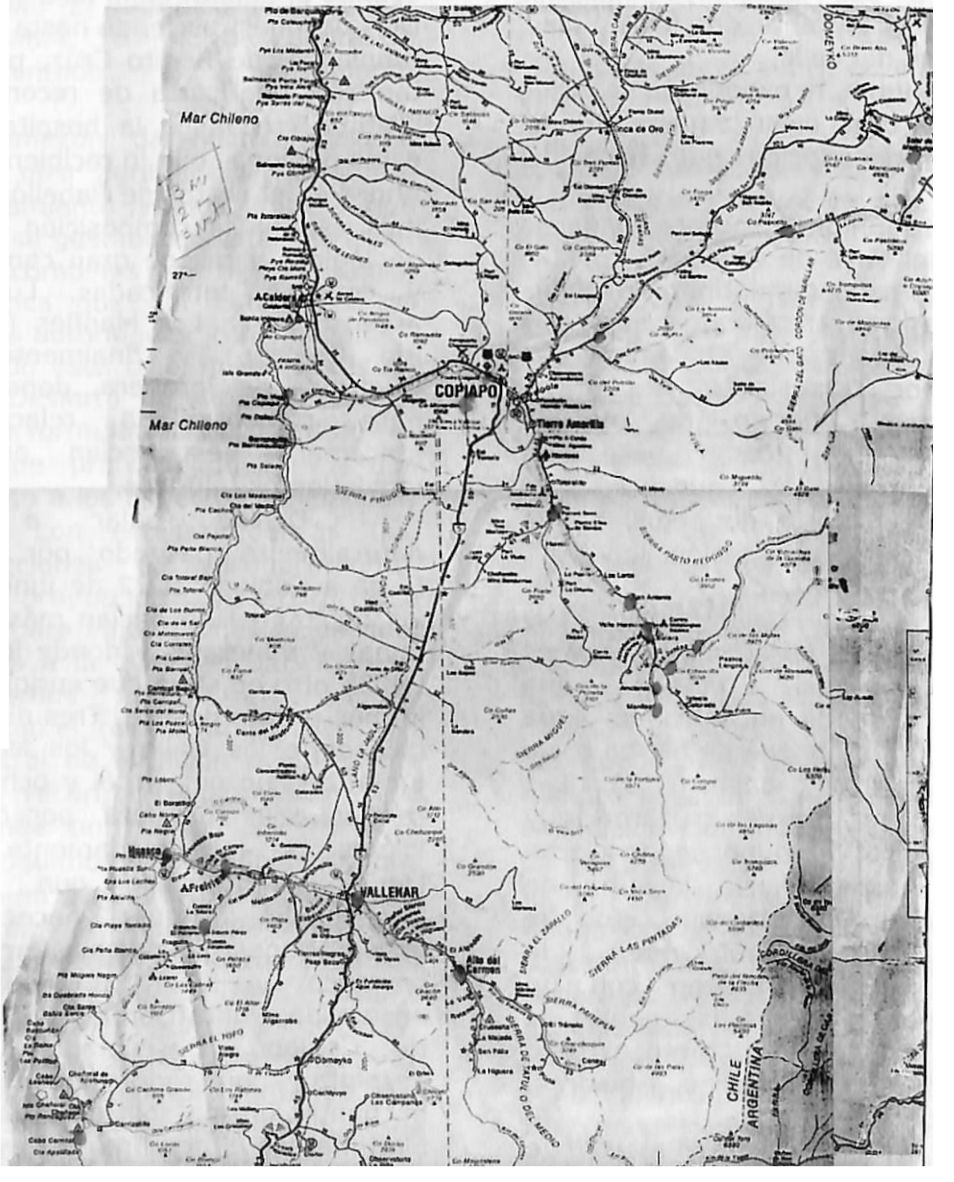
Decide bajar a la ciudad, naturalmente pasando por Potrero Seco. Llega a Copiapó el 22 de junio, donde todos los habitantes no hacían más que hablar de minas y minerales y donde los afuerinos no tenían otro objetivo que enriquecerse y partir lo más pronto posible. Tres días estuvo en la ciudad de los Gallo y los Matta. El 26 de junio, con un guía local y ocho mulas, tomó camino a la cordillera, por otro lado, a 9 kilómetros aproximadamente de Copiapó. Llega a un valle que se denomina Despoblado. Aquí hace importantes observaciones geológicas. Continúa hacia un barranco y luego a Agua Amarga y enseguida, Punta Gorda. Muy distante ya del río Copiapó. Descubre la soledad más absoluta.; "en todo este trayecto no se encuentra ni una sola gota de agua; el país bien merece el nombre de Desierto" (p.422). Sin embargo, descubre ruinas indias por

doquier: habitaciones o tambos, inexplicables por las condiciones del terreno y del clima. Se atreve a plantear que tal vez hubo alteraciones climáticas recientemente, lo que habría provocado un cambio migratorio.

El 27 de junio, toma la quebrada o barranco de Paipote. Sigue el ascenso... "Desolación, desolación (...) el paisaje parece sublime, [continúa subiendo hasta unos 10 mil pies de altitud] un gran lago salado: es un mar Caspio en pequeño,"(426,427); naturalmente es el Salar de Maricunga. Así lo creen Yudilevich y Castro Le-Fort (1998, p.271). Allí pasan la noche y no es poca la nieve. Se desata una tempestad; los vestidos no abrigan ni protegen. Las corrientes de aire no son muy frías. Amaneció entumecido y emprende el viaje de regreso a Copiapó. Fue la exploración en la que Darwin reconoció las condiciones de la más extrema rigurosidad: viento, nieve, ausencia de vegetación y agua.

El 1º de julio, se encontraba de nuevo en Copiapó, donde puede respirar el aroma del heno y del trébol. Es probable que haya visitado el Cerro Bramador. El día 04 de julio, emprende viaje a Puerto Viejo donde Fitz-Roy lo esperaba para continuar en la fragata Beagle hacia Iquique.

El día 5 de julio, el navío zarpa de Puerto Viejo, llamado, entonces, Puerto de Copiapó.



2. Lenguaje Literario en el Diario de Viaje de Darwin

Qué mejor iniciar esta segunda parte con los versos de nuestro poeta universal, un genio saludando a otro genio:

Dice Neruda en el Poema XIII de "Las Uvas y el Viento".

"A mí me has enseñado
cuánto sé de los pájaros
Me mostraste la escama
bruñida de peces,
el tesoro plenario
de la naturaleza
fuiste catalogando, ríos, flores,
moluscos y volcanes
A las encarnizadas regiones de mi patria
llegó Darwin el joven
con su lámpara,
y su luz alumbró bajo la tierra
y bajo el mar profundo
todo lo que tenemos:
plantas, metales, vida
que teje la estructura
de nuestra obscura estrella..."

Precisa visión de Neruda respecto de Darwin: La genialidad de la poesía frente a la genialidad de la ciencia. El poeta observa el detalle; las partes obedecen a un sistema, a un tejido estructurado de nuestro misterioso planeta. Bien valdría hacer una comparación entre ese afán de búsqueda de la Verdad del naturista inglés y la vocación de Neruda de perseguir la Belleza. Los dos genios tras las caracolas, los pájaros, las flores, las piedras, atrapando geografías y navegaciones; ambos con la lámpara de la Belleza y la Verdad para hacer más humano el mundo; ambos con la misión de "[abrir] la ventana para que entre más luz ", según la frase atribuida a Goethe. Pero hay que dejar a Neruda y mejor acercarse al estilo de Darwin; el aspecto estético del lenguaje empleado en la observación de nuestro territorio atacameño.

Recursos Estilísticos

1. Uso de la comparación:

Refiriéndose a las exploraciones de los pirquineros dice "La colina principal está perforada con tantos agujeros como un nido de hormigas" (403).

- "Copiapó es como una simple cinta verde en el desierto" (416).
- Los valles de Huasco y Copiapó los compara con "estrechas islas [rodeadas] de desiertos roqueños en vez de agua salada" (416).
- "Los cactus son como cirios" (413).
- Las terrazas cultivadas de Huasco Alto "semejan gradas de gigantescas escaleras" (412).
- "En la cordillera el cielo es como un campo aéreo donde la formación de las nubes semejan islas del Archipiélago de los Chonos" (415).
- "El charqui es duro como la piedra" (405).
- "Los apires son como verdaderas bestias de carga" (405).
- El desierto de Atacama es una "barrera más infranqueable que el mar más terrible" (416).

Naturalmente sus comparaciones son hiperbólicas y el término de comparación obedece a la visión de naturalista: piedras, hormigas, bestias, islas, etc.

2. En las descripciones de localidades, es un pintor de pincelada rápida y precisa. Algo así hay en ciertos cuadros impresionistas; tal vez Gauguin

"Freirina, pueblo cuyas casas blanqueadas de cal están desparramadas por todas partes" (p.414).

El camino de Carrizal a Huasco "*es* apenas un ligero matiz verde que desaparece muy pronto" (412).

Carrizal: "Algunas casas de campo, algo de agua sobre unos trazos de cultivo" (413).

Huasco Alto: "Pueblo renombrado por sus frutos secos, con el fondo de cordillera nevosa" (414).

Potrero Seco: "Hacienda con dos fajas verdes cultivables, una a cada lado del río" (415).

Copiapó: "Ciudad de gran extensión de terreno porque cada casa está rodeada de huertos". "Ciudad poco agradable" (420).

Salar de Maricunga: "Es un mar Caspio en pequeño, situado a 10.000 pies" (427).

Puerto Viejo: "reunión de algunas chozas miserables situadas en medio de una estéril llanura" (428).

3. En las descripciones del paisaje es más locuaz y hay dos posturas: Vibra y se entusiasma con la vegetación o la presencia de vida animal. Pero, por otro lado, manifiesta su desagrado por el desierto. Recordemos que Darwin viene de un país verde, húmedo, vegetal.

Observamos, a modo de ejemplo, la bella descripción del paisaje saliendo de Vallenar y hacia Alto del Carmen (Huasco Alto):

"Ese valle ofrece un admirable panorama: al fondo la Cordillera nevada, a cada lado una infinidad de vallecitos transversales que acaban por confundirse en un conjunto admirable; en primer término, terrazas extrañas que se van elevando...luego el contraste que forma un valle verdegueante, adornado con numerosos bosquecillos de sauces con las estériles colinas que lo bordean"...(414).

Al referirse al desierto, Darwin es implacable; no lo acepta. He aquí algunos de sus juicios: "Cuando atravesamos el desierto se experimenta lo mismo que un preso encerrado en un sombrío patio" (412).

"Estoy cansado de servirme de los epítetos desiertos y estériles" (414).

"En todo este trayecto no se encuentra ni una sola gota de agua; el país bien merece el nombre de desierto en el más absoluto sentido de la palabra" (422).

Molesto describe: "El suelo es estéril por completo y en vano he buscado restos de líquenes en las rocas".["Es lamentable] ver brillar constantemente el Sol sobre un país tan estéril" (415).

Parece que la solidaridad con los animales de sus andanzas, caballos y mulas, le hacen reclamar de la escasez de agua y de la aridez del suelo. Es así que dice "al fin en Sauce puedo procurarme unos puñados de paja vieja, eso es todo lo que nuestros caballos tienen para comer" (413).

Entre Vallenar y Copiapó, Darwin se expresa así:

Este viaje ha sido para mí de continua ansiedad, nada tan molesto como oír a los caballos roer los postes a los que están amarrados sin disponer de medio alguno para apaciguar su hambre (415).

Sin embargo, el mayor interés y entusiasmo se manifiesta cuando la naturaleza le ofrece elementos como fósiles, conchas, animales. En el Valle de Copiapó, en un lugar determinado (Hacienda de Benito Cruz) se detiene por varios días para recoger conchas y maderas fósiles:

Se encuentran allí cantidades considerables de árboles derribados petrificados y hundidos. Uno de ellos tiene *15* pies de circunferencia ¿No es asombroso que cada átomo de las materias leñosas de este inmenso cilindro haya dado lugar a la Sílice; de tal forma que cada vaso se encuentra admirablemente reproducido" (418).

Queda para especialistas del área de la Geología sus observaciones acerca del suelo y del subsuelo en la zona del Valle Precordillerano y Cordillera, como asimismo aquellas referidas al clima y a los cambios producidos por éste en el suelo y en las migraciones humanas.

3. Observaciones sobre la realidad social.

En este orden de cosas, Darwin aparece como un agudo y crítico observador de las costumbres y las creencias de nuestra gente. He aquí una auténtica visión del minero atacameño.

Dice el sabio inglés:

Los mineros chilenos tienen costumbres muy originales. Viviendo como viven semanas enteras en los lugares más solitarios, cuando desciende a las aldeas en los días festivos no hay exceso ni extravagancia que no cometan. A menudo han ganado una suma considerable (...) y parecen ingeniárselas para derrocharla. Beben con exceso, adquieren ropas en grandes cantidades y al cabo de pocos días vuelven sin un centavo a sus misérrimas chozas para trabajar más rudamente que bestias de carga (403).

Naturalmente, esto no es el estilo de vida del minero inglés, como él bien lo señala, pues en Inglaterra los dueños de los yacimientos compartían, un cierto porcentaje, la propiedad de las vetas (403).

También describe al apir. Dice:

[Subían 12 cargas de 90 kilos por día, desde una profundidad de 80 mts.] Mientras no sufran de un accidente esos hombres parecen disfrutar de excelente salud. Su cuerpo no es muy musculoso. Rara vez comen carne (...)

más a menudo es *charqui* (...) llegaban a lo alto de los pozos: el cuerpo doblado en dos, los brazos apoyados en las entalladuras, las piernas arqueadas (...) el sudor corriendo a chorros. (405).

De los habitantes de Copiapó, dice: Cada cual parece no tener más objetivo que ganar dinero y marcharse, (...)casi todos [los pobladores] se ocupan en minas y no se oye hablar de otra cosa que de minas y de minerales"... "La vida es cara... un pollo cuesta 5 a 6 chelines, la carne es tan cara como en Inglaterra; la leña (...) ha de traerse de la Cordillera y requiere un viaje de 2 o 3 jornadas. (420).

Es curioso cómo Darwin observa una situación que hasta el día de hoy está presente la cantidad de perros vagos que pululan en la ciudad, informando además que se había desatado la hidrofobia y que había alcanzado a algunas personas mordidas por estos animales (419).

Por otra parte, examina creencias populares como la relación entre el estado de la atmósfera y los movimientos sísmicos. Si bien lo discute, deja abierta la posibilidad de elaborar algunas hipótesis.

Y a propósito de terremoto, he aquí un cuadro pintoresco: Mientras Darwin almorzaba con George Edwards, se produce un temblor con alguna violencia:

"Oigo el ruido subterráneo que precede a la sacudida; pero los gritos de los señores, el azoramiento de los criados y la huida precipitada de muchas personas hacia la puerta (...) las damas continúan gritando de terror y uno de los [comensales] dice que no podrá cerrar los ojos en toda la noche o que tendrá pesadillas horribles (407).

Otra observación de creencias chilenas del norte es la relación con su nacionalidad y su actividad. Muchos se atemorizan de encontrarse con un inglés, lo asociaban a herejía y respecto de sus investigaciones consideraban que los estudios de la naturaleza eran inútiles y de ateos puesto que para el hombre de la época, Dios había creado las conchas y animales fósiles en las alturas para dar belleza al paisaje. Es decir, la naturaleza no había cambiado jamás (406, 419).

4. Huellas de Darwin en Atacama

De los científicos europeos que visitaron Atacama, residieron, recorrieron y estudiaron el desierto y, en general, el norte de Chile, Darwin es el que menos mencionan los historiadores. Ya lo dijimos, Claudio Gay, Ignacio Domeyko, Philippi, entre los más destacados, aparecen en las investigaciones históricas y sus nombres se les recuerda en calles, ciudades, instituciones universitarias, accidentes geográficos, etc.

Da la impresión que algunos juicios de Darwin no han agradado a los historiadores regionales y locales, Carlos María Sayago no lo nombra. Oriel Álvarez se refiere sesgadamente a Darwin y escribe:

... el hastío –por el desierto– del sabio inglés llega a su colmo cuando expone: "casi daba lástima ver brillar el sol sobre una comarca tan inútil"; aseveración errónea que emite ligeramente este notable científico, pues ignora la existencia de las ingentes riquezas del subsuelo. (Álvarez, s/f, p.95).

Bruna lamenta que Darwin no haya conocido Chañarcillo y haya emitido juicios negativos sobre el desierto "sin conocer la primavera que florece en el desierto" (Bruna, 1997, p.11).

Al parecer, se ha hecho una lectura prejuiciada o parcial Darwin apreció lo sublime del paisaje desértico, pero rechazó la falta de agua y vegetación; admitió y reconoció "la hospitalidad y extrema cortesía" de la gente, pero criticó la monotemática preocupación por la minería y por *el hacerse de riqueza* que motivaba a parte de la población atacameña.

Es así como recapitulando su viaje, el sabio naturalista manifiesta emocionado:

...si la tierra estuviera rodeada de desiertos, como verdaderas hogueras, quién dejaría de experimentar una profunda sensación al borde de esos límites impuestos por la naturaleza a los conocimientos humanos (578). [Lo mismo observa desde la cumbre de la cordillera] Se queda uno estupefacto, no por la vista de los detalles, sino ante las dimensiones colosales de las masas que le rodean (579).

Según Roberto Hernández (s/f, p.80) el sabio naturalista visitó en Copiapó a Eugenio Matta, a Agustín Edwards y a

Eduardo Albot, este último, un estudioso minero que luego constituyó la Sociedad Sewell y Albot por el año 1839.

Pero hay un hito más importante en relación con el sabio inglés y que se fecha en Copiapó en 1877. Es la publicación del primer trabajo, en Chile, que se basa en la teoría evolucionista de Darwin. Su autor: Valentín Letelier Madariaga, profesor del Liceo de Copiapó, posteriormente rector de la Universidad de Chile.

Y éste es el contexto:

El libro más polémico de la época fue el "Origen de la Especies", publicado en Londres en 1859. El evolucionismo darwiniano comenzó a difundirse clandestinamente, solapadamente, en la capital de Chile, diez años después. La Iglesia Católica anatemizaba, "Se separa al hombre de Dios; al Estado de las Iglesias; la ciencia de la verdad revelada". (Márquez Breton,1982, p.72) Había que eliminar las ciencias positivistas, el estudio de las ciencias naturales. El sabio Phillipi atrevíase a indicar en sus enseñanzas en el Instituto Nacional en 1866, temas referentes a la transformación de las especies.

Pero " es a partir el trabajo de Valentín Letelier *"El hombre antes de la historia"*, [donde] es posible encontrar afirmaciones tan perentorias como bien definidas respecto a la validez científica del evolucionismo transformista" (Márquez Bretón, 1982 p..75). y esto ocurre aquí en Copiapó. Apuntes de este trabajo se publican en abril del año 1877 en El Atacameño, y el profesor Letelier dictó con este título *"El hombre antes de la Historia"*, la conferencia pública en la Sociedad de Artesanos de Copiapó, opúsculo de 76 páginas que comienza arremetiendo contra las ideas clericalistas: *"Hasta ahora todos hemos vivido acostumbrados a oír lanzar desde los púlpitos imprecaciones tremendas contra los adelantos científicos modernos"*(Valentín Letelier,1877,p.4) y luego continúa contradiciendo la cronología bíblica del mundo y del hombre.

5. Evolucionismo, Selección Natural y Cultural.

No es el tema de este trabajo; pero al inicio se planteó que uno de los motivos que impulsaron a centrar el estudio en Darwin y sus andanzas en Copiapó, era que la visión del evolucionismo traspasaba las fronteras de la biología y podía también explicar los fenómenos sociales y, por ende, los productos culturales. Insinuaremos algunas observaciones para dejar sentada la idea de la vigencia del darwinismo como teoría sistémica, por una parte ;: y, por otra , que a partir del modelo de la biología evolutiva puede también explicar los fenómenos sociales.

1.- Darwin, para probar su teoría de la evolución transformista, exploró diversos y variados campos: anatomía, embriología, fisiología, genética, taxonomía, homología, geología, paleontología, geografía física, sicología, etología y accidentalmente observaciones sobre clima, migraciones humanas, costumbres y cultura de los pueblos y etnias. Esto significa globalización de una teoría científica a partir de una disciplina específica: la biología. Visión semejante tienen hoy día nuestros biólogos de renombre: Francisco Varela y Humberto Maturana.

2. El evolucionismo darwiniano podría resumirse en "...las plantas y los animales no sólo existen en el medio, también lo transforman y la tierra no es únicamente el escenario donde se produce la evolución, también es el actor del drama evolutivo". (Leakey, 1997, p. XXXIII) Esto significa una relación de las partes con el todo y la integración de sistema y entorno en una relación holística.

3. No es un misterio que los fenómenos culturales evolucionen; que tengan mutaciones y un curso selectivo (¿natural?) en los individuos y en la sociedad. Algunos se mantienen por su fuerza de adaptación (por ejemplo: la teoría de Darwin), otros, desaparecen en el medio por su inutilidad (ejemplo: ciertos artefactos domésticos; el escupidero, entre otros) o por la disminución o ausencia de "usuarios" (por ejemplo, las lenguas)

4.- A. Fischer (2001), aborda magistralmente la problemática cultural y social a la luz del modelo evolucionario con una posición universalista, buscando coherencia entre las ciencias y los fenómenos más disímiles y planteando el desafío de explicar, con los postulados darwinianos, fenómenos como la trascendencia, la moral, la conciencia; condición o estados superiores de la evolución humana. ¿La noósfera de Teilhard de Chardin?

Para terminar y aunque sea someramente se hará referencia al sentido de la belleza que se observa en los escritos del sabio inglés. Pueden determinarse, al menos, tres dimensiones de esta presencia y preocupación por la belleza:

1. En el lenguaje que utiliza: la notoria expresividad del estilo con que describe ya sea al hombre, ya sea la actividad social, ora la naturaleza, de los animales.

2. En referencias: En oportunidades muy relevantes hace mención a la pintura, al teatro, a la música. Los sonidos grandiosos de un temporal en el sur de Chile, le hacen recordar la música del Mesías de Hendel.

3. Cómo fenómeno evolutivo: "En los nidos de las aves tenemos una serie (...) que va desde un nido muy simple e imperfecto (...) hasta que llegamos a maravillosas estructuras que rivalizan con el arte del tejedor" (Darwin, 1983, p.31).

Por otra parte, en el estudio de la evolución de la sensación del placer, observa -al menos en su hijo- que a los cuatro meses aparece el sentimiento estético (p.90).

Y en El Origen de las Especies (1997, p. 343) escribe: "Podemos comprender cómo hay tanta hermosura en la naturaleza, porque esto puede atribuirse al factor de la selección".

6. Conclusiones

1. Ya en 1875, el historiador Barros Arana reconocía "nutrido con excelentes comentarios de la historia natural, Darwin recogió durante su viaje las más curiosas noticias sobre zoología, botánica, geología de nuestro país, y naturalmente sobre la zona norte, información que es válida hasta nuestros días". Según cita de Yudilevich & Castro Le- Fort (1998, pp.29-30).

2. Darwin al escribir sus observaciones sobre Chile o sobre otros aspectos, manifiesta, con un estilo de artista y con asombro .de hombre sensible, lo que percibe y siente frente a lo creado por la naturaleza (o Dios) y lo creado por el Hombre.

3. Sus observaciones, sus obras, su teoría conforman perfectamente un sistema y paradigma que puede hoy día, explicar el origen y evolución del universo y establecer una línea en que se encadenan lo biológico, lo físico, lo social, lo cultural y espiritual.

4. Es un privilegio para la Región de Atacama la visita del sabio inglés y corresponde a las instituciones rescatar el conocimiento de su paso por nuestra geografía e incorporarlo al patrimonio cultural.

5. Se habla hoy día de aldea planetaria; se acercan los pueblos y culturas y Chile establece acuerdos y convenios con Europa, la que hoy es como un vecino a la vuelta de la esquina. La institucionalidad y los sectores privados se preparan para vender nuestras uvas, nuestro pan y nuestro vino...¿por qué no invitar a estos nuevos vecinos del mundo global a conocer "el tesoro plenario de la naturaleza, catalogando ríos, flores, moluscos en estas encarnizadas regiones de la patria, donde llegó Darwin con su lámpara alumbrando la tierra y el mar profundo", según el canto del poeta nobel.

6. Finalmente, permítase repetir la frase compilada por el profesor Fischer de la Universidad de Chile, de un sujeto anónimo, que tal vez deslumbrado por genotipos, genomas, clonaciones exclamó hace años atrás: *"El Siglo XXI será... puro Darwin"* (2001, p.167).

7. Bibliografía

1. Álvarez, Oriel. (s.f.) "Atacama de Plata." Santiago de Chile: Ediciones Todamérica.
2. Álvarez, Oriel (1995). "Huasco de cobre". Copiapó: Ediciones Universidad de Atacama.
3. Bruna, Danilo (1997 "Joyas bibliográficas del Museo Regional de Atacama". Copiapó: [Revisión de libros según Proyecto del Fondo Nacional del Libro]

4. Darwin, Charles. (1876)""Journal of researches into the Natural, History and Geology of de countries visited during the voyage of H.HM.S Beagle round the world". London: John Murray.
5. Darwin, Charles (1985)" Voyage d'un naturaliste autour du monde". Paris: Éditions la Découverte.
6. Darwin, Charles (1942): "Viaje de un naturalista alrededor del mundo" Buenos Aires: El Ateneo
7. Darwin, Charles (1998). "Viaje de un naturalista alrededor del mundo (3ª ed.). Santiago de Chile: Editorial Universitaria
8. Darwin, Charles "(1876)"Geological Observations on parts of South America" London: Smth, Eder and Co...."
9. Darwin, Charles "El origen de las especies" (1997) México: Editorial Porrúa
10. Darwin, Charles. (1983), "Ensayo sobre el instinto", Madrid: Editorial Tecnos S.A.
11. Darwin, Francis (1888). "The life and letters of Charles Darwin". London: John Murray.
12. Fischer Abelink (2001)."Evolución...el nuevo paradigma". (2º ed.)Santiago de Chile: Editorial Universitaria
13. Hernández, Roberto. (s.f.) "Juan Godoy o el descubrimiento de Chañarcillo", (vol.I) Valparaíso: Imprenta Victoria
14. Leakey,Richard (1997): Darwin y su teoría. En, Ch. Darwin, *El origen de las especies, pp.IX-XIV.* México: Editorial Porrúa.
15. Letelier, Valentín.(1877) *"El hombre antes de la historia"* Copiapó: El Atacama
16. Letelier, Valentín (1877, abril),"El hombre antes de la historia" Copiapó: {periódico] *El Atacameño, p.4.*
17. Martínez González, Luis (200, enero)."José Martí y la ciencia en "Darwin ha muerto"[conferencia]http://www.josemarti.cu/files/4%20Jos%C3%A9%20Mart%C3%AD%20y%20los%20caminos%20del%20saber.
18. Márquez, Bretón. (1982)."Orígenes del darwinismo en Chile".Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello
19. Reyes Zárate, Eduardo (1957)." Visión Panorámica de Atacama".En Seminario de Problemas Regionales de Atacama (p.14). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
20. Sundt, Lorenzo: (1909) "Estudios Geológicos del Desierto de Atacama". Santiago de Chile: Imprenta Barcelona.
21. Yudilevich Levy, D. & Castro Le-Fort., E., (1998) Prólogo. En Ch. Darwin *Darwin en Chile (1832-1835) Viaje de un naturalista alrededor del mundo.* Santiago de Chile (3º ed.): Editorial Universitaria.

Lorena Ubilla[1]

1. Licenciada en Historia de la Universidad de Chile. Actualmente cursando Magíster en Estudios Latinoamericanos en la Universidad de Chile. E-mail: lorenifli@yahoo.es

Resumen

El presente artículo explora las repercusiones provocadas en las subjetividades y en las prácticas sociales de los sujetos populares y marginales, que se vieron expuestos al proceso modernizador implementado en Chile a mediados del siglo XIX. En el desarrollo de este estudio, se pone en evidencia cómo las experiencias de modernidad a las que estos sujetos se vieron enfrentados, se encontraban directamente vinculadas, por un lado, con la posición que asumieron frente a las prácticas laborales impuestas desde la segunda mitad del siglo XIX; y por otro, frente al discurso disciplinatorio, normativo y moralizador que comienza a construir la élite de sus espacios, prácticas y formas de estar y ser cotidianas.

Palabras claves: modernización, disciplinamientos, sujetos populares, élite.

Abstract

This article explores the impact caused in the subjectivities and social practices of the marginal and folk subjects, who were exposed to the process of modernization implemented in Chile in the mid-nineteenth century. In this study it is demonstrated how the experiences of modernity to which these subjects were faced, were directly linked, on one hand, with the position assumed facing the work practices imposed from the second half of nineteenth century and on the other hand, facing the disciplining, normative and moral discourse that started to build the elite of their spaces, practices and ways of being in daily life.

Key words: modernization, disciplining, folk subjects, elite.

1. Introducción.

El presente trabajo se articula en base a la convicción de que las producciones culturales, cualquiera sea su soporte material, se encuentran estrechamente ligadas al conjunto de prácticas y representaciones que estructuran el mundo social en el cual ellas se inscriben y mediante las cuales los individuos y grupos dan sentido a sus experiencias.[1]

Desde esta perspectiva me interesa estudiar precisamente cómo el proceso modernizador latinoamericano de la primera mitad del siglo XX incidió en las nuevas experiencias vivenciadas por los sectores populares que se fueron instalando en el espacio urbano. Estas experiencias, cargadas de sueños, anhelos y frustraciones, son analizadas a la luz de la obra literaria de Manuel Rojas (*Hijo de Ladrón*, 1951) y de Nicomedes Guzmán (*La Sangre y la Esperanza*, 1943), en el entendimiento de que, a través de su análisis histórico, podemos comprender, en buena medida, los enfrentamientos, las contradicciones y las inquietudes de la sociedad en las cuales surgieron.

Partiendo de la premisa de que ambas novelas visibilizaron a estos sectores, integrándolos al imaginario cultural de la época y resignificándolos como sujetos históricos, se plantea que las experiencias de modernidad vivenciadas por estos sujetos se encuentran directamente vinculadas con la posición que asumieron frente a las prácticas laborales impuestas desde la segunda mitad del siglo XIX y frente a los discursos disciplinatorios elaborados por y desde la élite. Junto a ello se constata que la apropiación de los distintos discursos del 'ser moderno'[2] - ya sean aquellos centrados en la emancipación del ser humano (en el caso de la obra de Manuel Rojas) o en el proyecto democratizador (en el caso de Nicomedes Guzmán) - forman parte esencial en la configuración de la ciudad como este nuevo espacio en el cual la modernidad es cotidianizada y naturalizada.

Para el tratamiento del problema propuesto, el análisis se centrará en tres ejes temáticos en cada uno de los cuales el *corpus* textual ocupará un lugar central para su comprensión: primeramente, se realizará una breve caracterización del proceso modernizador ocurrido en la primera mitad del siglo XX en Latinoamérica, enfatizando en su incidencia para el desarrollo de las experiencias modernas de los sectores populares; un segundo eje estará centrado en la ciudad como el espacio por excelencia en el que se experimentan estas nuevas formas de vivir la cotidianeidad moderna; y finalmente un tercer eje centrado en la importancia que el discurso moderno atribuye a la cultura letrada como un factor esencial dentro del desarrollo personal y moral del sujeto moderno.

Sobre las obras escogidas:

Hijo de Ladrón es la primera novela de la tetralogía autobiográfica que narra la vida de su protagonista Aniceto Hevia. En un relato que desde el presente evoca los recuerdos de la infancia, se nos presenta la difícil tarea que significa para los sectores excluidos sobrevivir en una ciudad que cada vez va perdiendo más espacios de libertad.

La sangre y la esperanza, narra la historia de Enrique Quilodrán, cuyo padre es tranviario y pertenece a la dirección del sindicato. A través de su relato nos aproximamos a sus primeras experiencias sexuales, a las miserias de los sectores populares en la ciudad de Santiago y a la lucha social emprendida por su padre en demanda por condiciones dignas de trabajo.

2.- El Discurso Moderno y el Proyecto Modernizador en América Latina: La experiencia proletaria en Nicomedes Guzmán y la experiencia libertaria en Manuel Rojas.

El proceso modernizador que se inicia en la segunda mitad del siglo XIX destaca por las grandes transformaciones que produjo en todos los ámbitos de la sociedad

[1] Ver Roger Chartier, *El mundo como representación, Estudios sobre historia cultural*, Editorial Gedisa, España, 2005 y Grínor Rojo, *Diez Tesis sobre la crítica*, LOM, Santiago de Chile, 2001.

[2] García Canclini plantea que en este 'ser moderno' confluyen cuatro proyectos: "un proyecto emancipador, un proyecto expansivo, un proyecto renovador y un proyecto democratizador", dependiendo del autor el énfasis que atribuya a uno por sobre otro. Néstor García Canclini, *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* ED. Grijalbo, México, 1990. P. 31-32

latinoamericana. En el plano económico, estas transformaciones se evidencian en el modo de producción y circulación en el cual el continente se inserta como productor de materias primas; en el ámbito político, asistimos a la consolidación de los Estados liberales; y en el plano social nos encontramos con una incipiente burguesía (asociada a los "enclaves" económicos modernos) y con la progresiva conformación del proletariado y las clases medias.

Este proyecto modernizador desarrollado por la élite latinoamericana encajaba perfectamente con el carácter excluyente que habían adoptado las nacientes repúblicas independientes; de ahí que los excluidos, los no ilustrados, es decir, la "barbarie", fueran incorporados sólo en la medida en que se 'civilizaran'. El establecimiento de estas fronteras evidenciaba la adopción por parte de la élite del discurso moderno según el cual "el otro" era aquel ser primitivo e incontrolable cuyos modos de vida debían ser objeto de un sistemático disciplinamiento[3]: la construcción de cárceles, de hospitales y la puesta en marcha del sistema educativo en las principales ciudades latinoamericanas fueron la evidencia palpable de los dispositivos impuestos para la regulación de los espacios cotidianos.

De esta forma, asistimos a la construcción de un discurso centrado en la utilidad del tiempo y del trabajo, que se dirigió principalmente hacia los vagabundos -quienes se habían distinguido por su movilidad- y que, sin duda, formaba parte de la política de disciplinamiento social que emprendieron los sectores dominantes para afianzar y mantener el control sobre la población, empresa para la cual, como se dijo, se valieron de las ideas de civilización, orden y razón. Así, ya desde mediados del siglo XIX nos encontramos con edictos y ordenanzas que confluyen en el disciplinamiento de los distintos ámbitos en los cuales se desenvuelven los sujetos populares: el disciplinamiento laboral masculino, el disciplinamiento de las entretenciones asociados a ellos y el disciplinamiento centrado en la regularización de las uniones amorosas, todo lo cual apuntaba a un mayor y efectivo control sobre esta población marcada por la movilidad y el desarraigo.

Esta situación es descrita notablemente por el Intendente Benjamín Vicuña Mackenna en 1873, quien, en su discurso de instalación leído en la Municipalidad de Santiago, planteó una serie de medidas destinadas a la "moralización" del bajo pueblo. Entre ellas encontramos el cierre de las chinganas, que no son

"sino la fermentación, inmunda también, de estos mismos crímenes i degradaciones"; el combate y reglamentación de "las prodigalidades temerarias i la previsión sin límites del jefe de familia proletaria, siempre dispuesto a vender el pañal de sus hijos por un vaso de aguardiente"; la necesidad de "ennoblecer el trabajo, darle alas y vuelo suprimiendo en lo posible la vagancia con todos sus disfraces i por esto se ha abolido la mendicidad"[4].

Como podemos apreciar, las razones esgrimidas por el Intendente son, por una parte, la asociación de la mendicidad con el ocio y la delincuencia; por otra, la necesaria transformación de estos individuos en la mano de obra disciplinada que se requería para llevar adelante el proceso de modernización. En definitiva, este discurso no hace más que dejar en evidencia la necesidad del establecimiento de una lógica de control que debía adecuarse a los nuevos tiempos modernos, y que requería de la racionalización mediante la burocracia y los agentes del poder judicial y policial encargados efectivamente de vigilar y castigar.

Esta experiencia es vivenciada por Aniceto Hevia como un desarraigo profundo e intenso: los dispositivos normativos (ejemplificados en la cárcel y en la

[3] Jorge Larraín plantea que la construcción del "otro" opera en tres dimensiones: una dimensión temporal que permite que la instalación de un nuevo proyecto arrase con el pasado; una dimensión centrada en el otro como aquel que no cumple con una característica esencial compartida por el grupo (el caso de las mujeres o los locos asociados a la falta de razón); y finalmente una dimensión espacial mediante la cual se aísle la "barbarie". En Jorge Larraín, Modernidad, Razón e Identidad en América Latina, ED. Andrés Bello, Santiago, 2001. P. 91-92

[4] Benjamín Vicuña Mackenna, Un año en la Intendencia de Santiago: lo que es la capital i lo que debería ser. Imprenta de la librería de El Mercurio, Santiago de Chile, 1873.

obligatoriedad de los certificados) - y frente a los cuales las estrategias de resistencia son escasas pero posibles[5]- son vivenciados como un disciplinamiento destinado, más que al control de los espacios urbanos, al control efectivo del ser humano:

"el hombre parece no tener carácter humano; es un ente que posee o no un certificado y eso porque algunos individuos, aprovechando la bondad o la indiferencia de la mayoría, se han apoderado de la tierra, del mar, del cielo, de los caminos, del viento y de las aguas y exigen un certificado para usar de todo aquello... ¿tiene usted un certificado para respirar, uno para caminar, uno para procrear, uno para comer, uno para mirar?"[6].

Para que estos dispositivos pudieran operar efectivamente en las prácticas sociales, resultaba esencial la concreción de ellos en una figura disciplinadora: el policía es percibido precisamente como este individuo quien, ya deshumanizado, actúa en forma mecánica[7]. Por último, una vez que este 'orden' ha sido internalizado y aceptado sin cuestionamientos, produce convencimiento y adaptación; esta adaptación que tiene como objeto la *domesticación de los cuerpos* que se encuentran 'sujetos' a prácticas que terminan por delimitar su accionar (los llamados *cuerpos dóciles)*, conduce finalmente a un dispositivo de dominación que opera desde la misma concepción del poder hecho forma en nuestro accionar cotidiano[8]. Esto último lo apreciamos cuando Aniceto detalla la disciplina carcelaria:

"allí se almuerza temprano; es necesario ser ordenado, un preso ordenado; orden y libertad, orden y progreso, disciplina y trabajo; acuéstese temprano, levántese temprano; ocho horas de trabajo; ocho horas de entretenimiento; ocho horas de descanso y nada más; no hay más horas por suerte"[9]

La resistencia a estos dispositivos normativos -manifestada en motines peonales, en el bandolerismo o en el vagabundaje- fue inicialmente la experiencia predominante entre quienes se enfrentaron al proyecto modernizador, pues este proceso implicaba la pérdida de los referentes tradicionales que otorgaban sentido a sus vidas. Sin embargo, ya en el siglo XX cuando se evidenció que el camino transcurrido era sin retorno, estas resistencias iniciales fueron dando paso a la adopción del discurso moderno denunciante de las insuficiencias y contradicciones que el proceso presentaba en su manifestación práctica[10].

En ambas narrativas es posible apreciar precisamente cómo operan las distintas experiencias de modernidad que se derivan de las estrategias empleadas ante el avance de este proceso modernizador: como hemos apreciado, Aniceto Hevia, junto a su amigo *El Filósofo,* se resisten conscientemente a integrarse en el proyecto económico moderno, pues éste es percibido como la pérdida de la libertad del ser humano. Esto se manifiesta en un pasaje en el que Aniceto reflexiona sobre los *'nómades urbanos'*, seres que como él deambulan *"de ciudad en ciudad y de república en república".* Estos individuos

"se resisten aún, con variada fortuna a la jornada de ocho horas, a la racionalización del trabajo y a los reglamentos de tránsito internacional, escogiendo oficios -sencillos unos, complicados o peligrosos otros- que les permiten conservar su costumbre de vagar... seres generalmente despreciados y no pocas veces maldecidos, a quienes el mundo, envidioso de su libertad, va cerrando poco a poco los caminos"[11]

A diferencia de ello, en la narrativa de Guzmán nos encontramos con obreros que experimentan plenamente el proceso modernizador y quienes, mediante sus organizaciones denuncian las promesas incumplidas de este proceso. En este sentido el capítulo dedicado a la celebración del Día

[5] "En cuanto al mar, al cielo y al viento, no podrás quitármelos ni recortármelos; podrás cobrarme por verlos, ponerme trabas para gozar de ellos, pero siempre encontraremos una manera de burlarte". Manuel Rojas, *Hijo de Ladrón.* ED. ZIG-ZAG, Santiago, 2005. P. 251

[6] Ibíd. P. 91

[7] Ibíd. P. 115

[8] Michel Foucault, *Microfísica del poder.* ED. De la Piqueta, Madrid, 1979.

[9] Manuel Rojas, Op. Cit. P. 218

[10] Julio Pinto, "De proyectos y desarraigos: la sociedad latinoamericana frente a la experiencia de la modernidad" (1780-1914). En Revista *Contribuciones científicas y tecnológicas. Área Ciencias Sociales,* Nº 130, 2002.

[11] Manuel Rojas, Op. Cit. P. 12-13

del Trabajador nos confirma que son los obreros organizados los actores centrales de este nuevo período que se abre en la historia: "Ante el feroz grito de guerra/ que resonando siempre está/ de la paz el glorioso estandarte/ los obreros debemos alzar"[12]. Vemos cómo en este caso la experiencia del trabajo moderno no es vivenciada como la pérdida de la libertad; al contrario éste es visualizado como una experiencia que dignifica y enaltece al hombre; de ahí que la cesantía masiva producida por los efectos de la crisis del '29 se nos presenta como la humillación de la existencia humana:

"Las manos trabajadoras podrían estirarse inútilmente esperanzadas tras una herramienta de trabajo. El derecho más inalienable se perdía ya para la honra del hombre"[13]

Es significativo a este respecto que la experiencia de modernidad esté centrada sólo en aquellos que, desde el marxismo ortodoxo, se autoperciben como los únicos que cuentan con las condiciones objetivas y subjetivas para la transformación de la realidad social. Desde aquí podríamos plantear que existe en esta narrativa una negación de lo popular que estaría operando en dos sentidos: por un lado, lo *popular no representado* estaría constituido por el conjunto de actores, espacios y prácticas que, pese a que forman parte del escenario narrativo, no son interpelados por el discurso de la izquierda tradicional; y por otro, nos encontramos con que el espacio de lo *popular condenatorio*, sería precisamente el lugar desde el cual este discurso obliga a subsistir en los márgenes de lo social a estos sectores mediante la condena ética y política de su accionar. En este marco, podemos comprender por qué vagabundos, delincuentes, comerciantes o trabajadores estacionales, no aparecen con voz propia -como en el caso de Rojas- sino que sólo formando parte del espectro popular que conforma la miseria del barrio.

Quisiera finalizar este primer apartado destacando que desde mi perspectiva, las distintas formas en que los personajes se insertan en el proceso modernizador se corresponden con la circulación y apropiación que ambos autores hacen de los discursos modernos. Desde este posicionamiento personal, las experiencias de modernidad vivenciadas nos presentan los anhelos y los sueños que han sido postergados sistemáticamente por los programas modernizadores. Considero que en el caso de la obra de Nicomedes Guzmán, el énfasis discursivo está centrado en la realización del tan postergado anhelo por democratizar la sociedad. En este sentido frente a tantas promesas incumplidas por la clase política tradicional, el recorrido ya parece estar claro: la militancia y el compromiso con los ideales de izquierda junto a la lucha consciente por los derechos postergados, pavimentarán el camino para la transformación de la sociedad. El diálogo sostenido por el padre de Enrique, Guillermo, con un miembro del sindicato ejemplifica claramente esta posición:

"¡Traidores -refiriéndose a las autoridades del gobierno- ...Apoyamos con nuestra fuerza a los maricones de la política!...¡Se especula con nuestra honradez!... ¡Y nosotros siempre con la fe puesta en los que saben engañarnos con más bellas palabras!... ¡Traidores! Tosió una vez más mi padre. ¡Sí, de veras -corroboró Rogelio- se abusa de nuestra honradez y de nuestra sinceridad!... Gastamos nuestra fe creyendo promesas y programas... ¡Perdemos el tiempo, cuando lo único que merece nuestra fe es la Revolución"[14]

En el caso de Manuel Rojas el énfasis está puesto en el entendimiento filosófico de que es la libertad del ser humano la que le permite desplegar todo su potencial emancipador; de ahí que la esclavitud sea percibida como la pérdida espiritual de esta capacidad liberadora. En un diálogo que sostiene Aniceto con *El Filósofo*, éste le plantea:

"Muchas veces he sospechado que en muchos individuos de esta tierra, sobre todo en los de las capas más bajas, sobrevive en forma violenta el carácter del antepasado indígena, no del indígena libre, sino del que perdió su

[12] Consigna cantada en la marcha por el Día del Trabajador. En Nicomedes Guzmán, *La sangre y la esperanza*. Tomos I y II. ED. Quimantú, 197. "Primero de Mayo". Pp. 83-105, Tomo I

[13] Nicomedes Guzmán, Op. Cit. P. 154, Tomo II.

[14] Ibíd. P. 163

libertad; es decir, conservan la actitud de aquél: silenciosos, huraños, reacios al trabajo, reacios a la sumisión; no quieren entregarse, y entregarse ¿para qué? Para ser esclavos. ¿Vale la pena? Hay gente que los odia por eso, porque no se entregan, porque no les sirven. Debo decirte que yo los admiro y los admiro porque no los necesito: no necesito que trabajen para mí, que me sirvan, que me obedezcan"[15]

Más allá de estas diferencias considero fundamental constatar que la apropiación de estos discursos nos habla de una época en la cual la forma de entender el mundo y de vivir la experiencia cotidiana se vio profundamente afectada por la modernización. Ambas narrativas dan cuenta de que esta reestructuración de los valores fue esencial en el proceso de expansión tópica vivida por la literatura latinoamericana que hizo posible que el delincuente, el trabajador y el marginal pudieran pasar a formar parte de la representación literaria.

3.- La Ciudad: El Espacio Cotidiano de la Experiencia Moderna

Ciertamente la imagen más importante de la modernidad a comienzos del siglo XX fue la ciudad. Su configuración como el espacio donde se manifiesta por excelencia lo público, la convirtió en el escenario vivencial de la complejidad y el carácter multifacético que fue adoptando la vida cotidiana individual y colectiva.

Durante el siglo XIX las ciudades latinoamericanas fueron concebidas y configuradas por sus habitantes como la manifestación concreta del nuevo proceso modernizador, de ahí que la "ciudad ilustrada" se desarrollara coherentemente con la idea de *frontera* que dividía la civilización de la barbarie. Sin embargo, es sobretodo a partir de 1880, con la incorporación de nuestros países a la economía mundial, cuando este espacio comienza a adquirir relevancia en el imaginario social: el comienzo de la iluminación de las calles con energía eléctrica, la construcción de edificios, plazas y parques, fueron transformando la fisonomía de la ciudad y la mentalidad de quienes la habitaban.

En 1900 la población de América Latina alcanzaba aproximadamente los 61 millones de habitantes; mientras que ya hacia 1930 esta cifra había aumentado a 104 millones[16]. En este marco, las clases dirigentes y las clases populares comenzaron a coexistir en las distintas ciudades latinoamericanas, situación que no pasó desapercibida para ninguno de los dos grupos: mientras unos (la sociedad tradicional) veía con horror la llegada creciente de los "bárbaros", los otros (la sociedad anómica) la ocupaban con la secreta esperanza de la superación. La miseria y la precariedad que las acompañaron se hicieron evidentes en la falta de servicios públicos, en las deficientes condiciones de higiene y salubridad y en el hacinamiento de la vivienda popular.

En las obras estudiadas el conventillo –conjunto de cuartos que convergía en un patio común- es el espacio *"situado en el límite entre la ciudad y la soledad"* en el cual habita la diversidad de estos marginales urbanos: "ladrones, trabajadores, mendigos, comerciantes, asaltantes; gente que se cambia de un lugar a otro con mucha más frecuencia que de ropa interior"[17]. Pero también es el lugar en el que impera la violencia, los vicios y la perversión como parte esencial de las experiencias cotidianas de socialización de quienes comparten allí su miseria física y espiritual:

"No tardamos en sentir las vociferaciones de don Recaredo, el crujido de los muebles y los alaridos de su mujer, a quien en su inconsciencia golpeaba y pateaba. Nuestro cuarto temblaba. Nosotros estábamos impertérritos. Acostumbrados a este fenómeno que se producía las más de las veces"[18]

La crisis que se desencadena a partir de los años '30 arroja a la ciudad una oleada de inmigrantes cesantes, quienes terminaron finalmente con la invasión del espacio urbano 'normalizado' en el que la elite había habitado La migración desde el campo a la

[15] Manuel Rojas, Op. Cit. P. 277

[16] Marcelo Carmagnani, *Estado y sociedad en América Latina*. ED. Grijalbo, Barcelona, 1981

[17] Manuel Rojas, Op. Cit. P. 246

[18] Nicomedes Guzmán, Op. Cit. P. 167, Tomo I.

ciudad, el proceso de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI), la creciente burocratización del Estado y el crecimiento vegetativo de la población, son los causas que explican la explosión demográfica sufrida por las capitales latinoamericanas. La segregación social y espacial que desde entonces caracteriza a estos espacios urbanos son la manifestación concreta de las grandes repercusiones ocasionadas por la llegada de esta "masa" desempleada, anómica y potencialmente violenta. En adelante

"la ciudad contendría dos sociedades coexistentes y yuxtapuestas pero enfrentadas en un principio y sometidas luego a permanente confrontación y a una interpenetración lenta, trabajosa, conflictiva, y por cierto, aún no consumada"[19].

En este panorama urbano, las experiencias de los distintos sectores populares y marginales que forman parte de 'la masa', se asemejan en las condiciones miserables en las que habitan, en la pobreza que los afecta y en la miseria generalizada de sus vidas. Sin duda, los distintos pasajes en los que Enrique nos relata las penurias sufridas por su familia, son la forma de evidenciar las profundas contradicciones modernas que en la ciudad se concretan. Desde esta perspectiva emerge la importancia conferida en su obra a la militancia en una organización, las cuales con la ayuda económica que prestan a sus afiliados, permiten solventar en parte la miseria vivida. El alcohol y la violencia, parte constituyente de este escenario popular están presentes en ambas novelas; pero resulta interesante constatar que ellos no están presentes en sus propias familias. Desde esta perspectiva considero que la figura de la familia, el ejemplo de los padres, y el cariño recibido en el hogar son visualizados en ambas narrativas, como experiencias centrales en la socialización temprana que le permiten al ser humano desenvolverse posteriormente como un ser íntegro en la sociedad. En Guzmán este tópico atraviesa toda la novela bajo la figura del padre trabajador y de la madre abnegada.

Del mismo modo, en la mirada de Rojas la experiencia del hogar que cruza todos sus recuerdos infantiles, resulta fundamental en el entendimiento de que el ser humano no es bueno o malo por *naturaleza*, sino que es el contexto familiar y social en el que se desenvuelve lo que explica fundamentalmente sus comportamientos. Esto se refleja claramente cuando Aniceto se refiere a los delincuentes con quienes comparte celda en la cárcel[20]:

"Muy poca gente sabe la diferencia que existe entre un individuo criado en un hogar donde hay limpieza, un poco de orden y ciertos principios morales – aunque éstos no sean los más inteligentes o sean impartidos, como mi caso, por un padre cuyo oficio es de aquellos que no se pueden decir en voz alta – y otro que no ha tenido lo que se llama hogar, una pieza aparte o unas piezas en ella y no un cuarto de conventillo en que se hacinan el padre con la madre, los hijos y el yerno, algún tío o un allegado, sin luz, sin aire, sin limpieza... el padre llega casi todos los días borracho, grita, escandaliza, pega a la mujer, a los niños y a veces al tío, al yerno o al allegado; no siempre hay que comer... a veces roban – el hambre los obliga- ... algunos se salvan pero en una ciudad existen cientos y miles de esos grupos familiares y de ellos salen cientos y miles de niños... No podía reprocharles nada, pues no tenían la culpa de ser lo que eran o como eran, pero les temía, como un animal criado en domesticidad teme a otro que ha sido criado en estado salvaje"[21]

En esta nueva experiencia urbana, la mujer nos es presentada en la narrativa de Rojas sólo tangencialmente: aparece en el ámbito privado, representada por la abnegada madre, y en la esfera de lo público, como la mujer prostituta. Por su parte, en Guzmán la mujer se encuentra presente a lo largo de todo el relato: es destacada, por ejemplo, en la figura de la mujer cobradora

[19] José Luis Romero, *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*, ED.Siglo XXI, Buenos Aires, 1976. P. 331

[20] Por cierto vale la pena destacar que para el autor existe una ética delincuencial. No es lo mismo ser un ladrón-trabajador, es decir, una persona que roba grandes capitales (como el caso del padre de Aniceto), que ser un ladrón que roba a quienes son pobres.

[21] Manuel Rojas, Op Cit. P. 156-157

de los tranvías que se suma a las huelgas y marchas; en la figura de la madre abnegada dedicada a la familia o en la figura de la compañera del obrero sindicalizado; pero también es estigmatizada mediante la figura de la mujer prostituta, de la mujer alcohólica o de la mala madre, las cuales al igual que vagabundos o delincuentes, se encuentran condenados a permanecer en los márgenes del espectro social.

En este marco se podría plantear que, por un lado la visibilidad que le otorga la narrativa de Guzmán a las mujeres, se correspondería directamente con en el carácter inclusivo que debe adquirir en la práctica su anhelo de democratización social; pero por otro, también resulta evidente en su narrativa la apropiación del discurso moderno de la separación de las esferas públicas y privadas, en el cual lo femenino queda reducido a la experiencia de la maternidad:

"Mi madre recibía los gestos de mi padre con simple apostura de mujer ya ejercitada en la maternidad, y que, habiendo encontrado en los hijos un destino para amarrar sus mejores sentimientos, admira y quiere en el compañero de sus de sus días al padre de ellos"[22].

En este sentido me parece interesante constatar que la incomprensión de la madre de Enrique (recluida en el ámbito privado) frente a las actividades políticas de su padre (el ámbito de lo público) se explicaría porque la experiencia de la mujer al remitirse a lo cotidiano (el espacio donde reinan los sentimientos, por ende la irracionalidad) le impediría comprender los intereses trascendentes por los cuales su esposo (públicamente) lucha.

Como hemos apreciado en el desarrollo de este apartado, resulta interesante poner en evidencia que la emergencia de estas sociedades masificadas en América Latina, posibilitaron que el elenco de sujetos populares, marginales y femeninos, fuera ampliado y que se atenuaran las connotaciones amenazadoras bajo las cuales eran anteriormente representados. En adelante, y con el nuevo proyecto modernizador impulsado por las clases medias y el Estado, los sujetos populares serán integrados bajo el discurso *populista* y *nacionalista* en el cual los medios de comunicación masivos, como la radio y el cine, desempeñarán un rol esencial. Finalmente estas transformaciones sufridas en la estructura urbana, hicieron posible que estos escenarios pudieran ingresar a la literatura como un *espacio cultural* dotado de cualidades estéticas e ideológicas. Tal como plantea Beatriz Sarlo,

"El escenario literario de las orillas ya no es el lugar literario de los Otros, considerados como pura ajenidad, como amenaza al orden social, la moral establecida, la pureza de sangre, las costumbres tradicionales; tampoco se trata solamente de los Otros a los que hay que comprender o redimir. Son Otros que pueden configurar un nosotros con el yo literario de poetas e intelectuales; son Otros próximos, cuando no uno mismo"[23]

4.- Campo Cultural y Experiencias de Cultura Letrada

Los orígenes del campo cultural en Latinoamérica se remontan al siglo XIX, tanto en la temprana conformación de un aparato educacional, como en la relativa autonomización del campo literario y el surgimiento de un mercado cultural y una incipiente cultura de masas. Lo que ocurre a partir del siglo XX y fundamentalmente desde la década del '30 en adelante, es que su desarrollo y complejización se aceleran, en el contexto de las nuevas transformaciones políticas, sociales y económicas, que posibilitan tanto su masificación como la incorporación de nuevas sensibilidades y experiencias culturales.

En este marco, hacia los años '20, el teatro, el cine, el deporte y una gran variedad de publicaciones escritas (diarios y revistas dirigidos a públicos específicos) nos hablan de un entorno cultural y comunicacional, en el cual y desde el cual, circularon un conjunto de estrategias discursivas que apuntaban a la construcción de un imaginario común de país y sociedad.

[22] Nicomedes Guzmán, Op. Cit. P. 176

[23] Beatriz Sarlo, *Una modernidad periférica, Buenos Aires 1920-1930,* ED. Nueva Visión, Buenos Aires, 1988. P. 180

Eduardo Santa Cruz plantea que la aparición de estas modernas *industrias culturales* debe ser entendida no como producto de una homogeneización cultural, sino más bien como producto de la compleja realidad social y cultural generada por las transformaciones que la modernización provoca en la sociabilidad, en la estructura social, en los espacios urbanos y en las nuevas dimensiones de lo político, de ahí que lo masivo comporte "ciertos grados de homogeneización que no son excluyentes ni incompatibles con diversidades, segmentaciones y grados de heterogeneización social y cultural"[24]

La variedad de los medios que convulsionaban a la sociedad de masas son referidos en varios pasajes de *La sangre y la esperanza*. Ídolos del deporte y del cine de Hollywood forman parte de conversaciones y anécdotas que, al ser socializadas, posibilitan que aquellos que no pueden asistir a estos espectáculos, se incorporen a estas experiencias. Los años '20 en Chile nos presentan la transformación de la prensa obrera en diarios de izquierda y la aparición de los periódicos sensacionalistas. Ambos géneros se encuentran presentes en la narrativa de Guzmán: en el caso del primero -ejemplificado en el padre de Enrique, quien escribe para el diario perteneciente a la Federación Obrera de Chile- pese a que está dirigido hacia un público masivo, éste sigue fiel a la matriz 'racional-iluminista' que tenía como objetivo elevar la conciencia política de los trabajadores y plantear sus demandas frente al Estado; en el caso de los periódicos sensacionalistas –ejemplificados tanto en la publicación del drama pasional vivido entre un compañero de colegio de Enrique con una prostituta, como en la publicación del crimen del "descuartizador"- éstos se dirigen hacia un público popular masivo que:

"aparece fascinado por lo sangriento y lo macabro, por el exageramiento y hasta la atención a los ídolos de masas tanto del mundo del deporte como del espectáculo"[25]

A ello agreguemos la fórmula del folletín como parte fundamental de la experiencia cultural letrada popular. Publicado en el periódico o en folletos de entrega semanal, en él nos es posible encontrar la integración de la vida popular en el universo de lo cultural[26]. En este sentido resulta significativo que sus modos de adquisición se encuentren fuera del circuito de la librería. Su venta en la calle o su llegada a la casa, su fragmentación y su organización nos permiten comprender los hábitos de consumo y las posibilidades de lectura con que contaban los sujetos populares. Esta experiencia fue tempranamente vivenciada en la infancia de Aniceto, pues la señora que le arrendaba casa a su familia coleccionaba estas publicaciones:

"En poco tiempo conocí un mundo desconocido hasta entonces. Entre los folletines aparecieron novelas de todas las nacionalidades... ciudades, ríos, lagos, pasiones, costumbres, épocas, todo se me hizo familiar"[27]

La expansión del campo cultural, que se ha puesto de manifiesto en los modernos medios de comunicación referidos, afectó profundamente el mundo, la vida y la producción de los intelectuales: al proceso de profesionalización que se había iniciado en las primeras décadas del siglo XX, se sumó la complejización del espacio urbano que, como vimos, posibilitó que los temas en la literatura se ampliaran y diversificaran debido a la experiencia de nuevos paisajes y nuevos sujetos. Si a ello agregamos la escisión ideológica que dividió a la intelectualidad latinoamericana producto de las contingencias internacionales, resulta evidente que el campo intelectual fue siguiendo un curso tendiente a la

[24] Eduardo Santa Cruz, *Las escuelas de la identidad: la cultura y el deporte en el Chile desarrollista*. LOM/ ARCIS, 2005. P. 17

[25] Jesús Martín-Barbero, *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, ED. Gustavo Gili, México, 1991. P. 192

[26] En este sentido, cuatro niveles nos remiten a la continuidad cultural entre esta literatura y la vida de los sectores populares: el primero, la organización material del texto (letra grande, clara y espaciada); el segundo, el sistema de dispositivos de fragmentación de la lectura (el relato en episodios), el tercero, los dispositivos de seducción (duración y suspenso); y finalmente un cuarto nivel en el que se sitúan los dispositivos de reconocimiento (identificación del lector con los personajes). En Jesús Martín-Barbero, Op. Cit. Pp. 139-149.

[27] Manuel Rojas, Op. Cit. P. 268

especificación de las prácticas y la diferenciación de fracciones.

Ambas obras representan la emergencia de esta nueva intelectualidad, surgida ya no desde la elite oligárquica, sino desde aquellos sujetos que habían sido formados al calor del proyecto educacional estatal o que, en el caso de los dos autores estudiados, habían sido autodidactas[28]. Aunque no participaran en las estructuras de poder, hicieron de sus libros una tribuna para denunciar los abusos generados por éste (por ejemplo el policial y el económico) con una clara función crítica e ideologizante: de ahí la importancia concedida al proceso de toma de conciencia en la experiencia proletaria de Guzmán y de ahí también la importancia que adquiere la lectura como un espacio de resistencia y emancipación del sujeto en Rojas. Del mismo modo, los personajes que en ellas encontramos se distinguen del resto de sus pares, no por alguna cualidad de nacimiento o algún privilegio de familia, antes bien, su distinción proviene de la creencia en el poder transformador de la lectura.

En una de las conversaciones que Aniceto mantiene con *El Filósofo* apreciamos lo planteado con anterioridad.

"Tú tuviste suerte [refiriéndose a Aniceto] y yo también la tuve: mi padre era anarquista y también leía, ¡y qué libros!... Lo acompañaba a las reuniones y le oía con más atención que nadie, aunque sin entenderle gran cosa. Con el tiempo llegué a leer aquellos libros, todos los libros de ciencia, y otros que encontré por aquí y por allá. Total: me aficioné a leer y me atreví a pensar por mi cuenta. Hice lo que no había logrado hacer mi padre: el serrucho, manejado durante ocho o más horas diarias, y el martillo otras tantas, no son herramientas que le permitan a uno dedicarse a pensar en cosas abstractas"[29]

En este pasaje podemos constatar que la jornada laboral impuesta, su rutinización y su forma de organizar la producción, no permiten dedicar el tiempo necesario a la actividad lectora que permite el desarrollo del intelecto; de ahí que *El Filósofo* decida recoger metales de la caleta El Membrillo sólo durante la mañana para luego dedicarse a *filosofar* durante el resto del día.

Por su parte esta importancia de la cultura letrada también es vivida como una experiencia vital en la constitución de los sujetos de la obra de Nicomedes Guzmán. En ella el padre de Enrique, no sólo es aficionado a la lectura sino que además, como vimos, escribe en el periódico de la Federación Obrera[30]. Hablándole a su mujer, Guillermo reflexiona:

"Yo no sé qué sería de los pobres hombres si no existieran los libros ni quienes los hicieran...¡Mira lo que es esto: belleza del pensamiento desde el título mismo: La conquista del pan!"[31].

Esta afición es traspasada a sus hijos quienes encuentran en la lectura la posibilidad de acceder a mundos inaccesibles debido a su condición de pobreza: a través de ellos conocen ciudades y personajes increíbles que despiertan su imaginación y que les permiten salir del mundo en el cual habitan cotidianamente.

Tomando en cuenta las propias historias de vida de ambos escritores, considero que esta profunda creencia en el poder transformador de la lectura se manifiesta en dos aspectos que atraviesan ambas narrativas: por un lado, el acceso a la cultura letrada es visualizado como *autodesarrollo*, en cuanto permite enriquecer el mundo interior de los sujetos y ampliar el estrecho horizonte de la supervivencia material al que están condenados por vivir en la pobreza; por otro lado, la experiencia de la

[28] Ángel Rama destaca que este modelo de la autoformación será en los escritores donde se difundirá en mayor medida, pues cada vez más, gobiernos e instituciones comenzarán a imponer los límites del ejercicio profesional y los regímenes estrictos en su habilitación para ejercer la profesión de escritor. De ahí que muchos de ellos opten por ser autodidactas en el aprendizaje de técnicas de escritura. Ángel Rama, *La ciudad Letrada*, Ediciones del Norte, Hanover, 1984. P. 163

[29] Manuel Rojas, Op Cit. P. 270

[30] Desde esta misma perspectiva me parece fundamental destacar la importancia conferida a la escritura y a la educación por estos mismos sectores: ya fuera mediante la prensa, los boletines o los folletos, la escritura se configuró como un espacio esencial que implicaba el sentirse *objeto* de política hasta la progresiva toma de conciencia de constituirse como *sujeto* de política

[31] Nicomedes Guzmán, Op. Cit. P. 8. Tomo II

educación y la lectura son vivenciadas como las posibles salidas de este mundo marginal. Podemos acordar en que esta salida puede ser *física* - en términos de ascender socialmente y adquirir mayores beneficios materiales (el gran discurso levantado por la clase media articulada por el proyecto educacional emanado desde el Estado)- o en su defecto, *moral* – la constitución del ser humano como un sujeto crítico, pensante, potencialmente transformador de su realidad social-. En ambos casos, ya sea quienes se integran al proyecto modernizador (los obreros sindicalizados de Guzmán) o para quienes prefieren mantenerse al margen de éste por convicción propia (*El Filósofo*, compañero de Aniceto), las promesas emancipadoras de la modernidad adquieren sentido en la experiencia de la lectura.

5. Consideraciones Finales

El proyecto modernizador, implementado desde el siglo XIX por la élite chilena, impactó profundamente las costumbres, experiencias y modos de vida que tradicionalmente habían dado sentido al mundo popular. Este proyecto, que tenía como centro a la "ciudad ilustrada", fue construyendo prácticas y discursos cuyo objetivo era el disciplinamiento de los distintos ámbitos del desenvolvimiento cotidiano de estos sujetos, con el fin de integrarlos en el sistema laboral capitalista.

A comienzos del siglo XX, cuando este camino de la modernización no tenía vuelta atrás, las promesas (incumplidas) de la modernidad comenzaron a circular: así, la ciudad comenzó a ser asediada por quienes esperanzados, buscaban encontrar en ella el 'progreso' prometido. Estas personas, pese a los deficientes servicios públicos, al hacinamiento, la marginación y segregación que tuvieron que enfrentar, decidieron instalarse definitivamente en este poco acogedor espacio, reclamando su derecho a participar de los beneficios que prometía la civilización: bienestar, consumo, entretención, pero también educación, vivienda y salud. De esta forma la ciudad, como manifestación concreta de las contradicciones del proyecto modernizador, definió un modo de ser, un imaginario en el que se articularon un conjunto de aspiraciones y un espacio en el cual se aceleraron y potenciaron los contactos entre los diversos universos simbólicos. Este carácter de experiencia vital es, precisamente, lo que define la experiencia moderna:

"ser modernos es encontrarnos en un entorno que nos promete aventuras, poder, alegría, crecimiento, transformación de nosotros y del mundo y que, al mismo tiempo, amenaza con destruir todo lo que tenemos, todo lo que sabemos, todo lo que somos"[32].

La revolución de las expectativas que puso al descubierto la transformación profunda de la experiencia moderna, configuró el marco y el punto de resistencia respecto del cual los intelectuales articularon sus respuestas. En ambos casos –ya sea en el sujeto obrero de Guzmán o en el marginal de Rojas- esta respuesta estuvo íntimamente relacionada con el impacto generado por la implantación, en Chile, del proceso modernizador desde mediados del siglo XIX. Desde esta perspectiva, hemos podido apreciar a lo largo de estas líneas, cómo los valores, creencias y prácticas que daban sentido al mundo popular tradicional, se vieron profundamente afectados, trastocando así las propias condiciones materiales y subjetivas de su existencia.

6. Bibliografía

Berman, Marshall, *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, ED. Siglo XXI, España, 1997

Carmagnani, Marcelo, *Estado y sociedad en América Latina*. ED. Grijalbo, Barcelona, 1981

Chartier, Roger, *El mundo como representación, Estudios sobre historia cultural,* ED. Gedisa, España, 2005

Foucault, .Michel, *Microfísica del poder.* ED. De la Piqueta, Madrid, 1979

García Canclini, Néstor, *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* ED. Grijalbo, México, 1990.

[32] Marshall Berman *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, ED. Siglo Veintiuno, España, 1997. P. 1

Guzmán, Nicomedes, *La sangre y la esperanza*. Tomos I y II. ED. Quimantú, 1971

Hale Charles, "Ideas políticas y sociales en América Latina, 1870-1930". En Leslie Bethel (et. al) *Historia de América Latina*, Vol. 8

Larraín, Jorge, *Modernidad, Razón e Identidad en América Latina*, ED. Andrés Bello, Santiago, 2001

Martín-Barbero, Jesús, *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, ED. Gustavo Gili, México, 1991

Pinto, Julio, "De proyectos y desarraigos: la sociedad latinoamericana frente a la experiencia de la modernidad (1780-1914)". En Revista *Contribuciones científicas y tecnológicas. Área Ciencias Sociales*, Nº 130, 2002.

Rama, Ángel, *La ciudad Letrada*, Ediciones del Norte, Hanover, 1984.

Rojas, Manuel, *Hijo de Ladrón*. ED. ZIG-ZAG, Santiago de Chile, 2005

Rojo, Grínor, *Diez Tesis sobre la crítica*, LOM Ediciones, Santiago de Chile, 2001

Romero, José Luis, *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*, ED. Siglo XXI, Buenos Aires, 1976

Romero, Luis Alberto, "Rotos y gañanes: trabajadores no calificados en Santiago (1850-1895). En Cuadernos de Historia Nº 8, Universidad de Chile, Santiago, Chile, 1988.

Romero, Luis Alberto, "Los sectores populares urbanos como sujetos históricos". En *Revista Proposiciones* Nº 19. ED. SUR, Santiago, Chile, 1990

Santa Cruz, Eduardo, *Las escuelas de la identidad: la cultura y el deporte en el Chile desarrollista*. LOM/ ARCIS, Santiago de Chile, 2005

Sarlo, Beatriz, *Una modernidad periférica, Buenos Aires 1920-1930,* ED. Nueva Visión, Buenos Aires, 1988

Vicuña Mackenna, Benjamín, *Un año en la Intendencia de Santiago: lo que es la capital i lo que debería ser*. Imprenta de la librería de El Mercurio, Santiago, Chile, 1873.

Of Love and Shadows: Romance Novel or Political Protest?

Mary Rice[1]

1. Spanish Department, Concordia College, Moorhead, Minnesota, U.S.A, E-mail:mrice@cord.edu

Abstract

In her second novel, *Of Love and Shadows,* Isabel Allende uses many elements of popular fiction to expand her audience with the rhetorical purpose of raising their awareness of the atrocities commited by the dictatorship. The appropriation of characteristics typical of the romance genre appeals to the female reader, causing her to identify with Irene, whose consciousness is raised by her relationship with Francisco and their shared experiences. At the same time, the multiple narrative perspectives create a space for the male reader, drawing him into an emotion as well as intellectual engagement for the cause of justice. The purpose of this paper is to examine the specific elements of romance fiction contained in *Of Love and Shadows* in order to determine how this novel breaks from or transforms the genre and how the elements of romance serve to strengthen the author's testimonial about her homeland.

Key words: dictatorship, romance, feminism, social class

Resumen

En su segunda novela, *De amor y de sombra,* Isabel Allende utiliza muchos elementos de ficción popular para masificar su público lector con el propósito retórico de elevar su conciencia respecto de las atrocidades cometidas por la dictadura. La apropiándose de las características típicas del género romántico logra atraer a las lectoras, provocando que se identifiquen con Irene, cuya conciencia se eleva debido a su relación con Francisco y por las experiencias que comparten. Al mismo tiempo, las múltiples perspectivas narrativas crean un espacio para el lector varón, arrastrándolo hacia la emoción y el compromiso intelectual por la justicia.
El propósito de este trabajo es examinar los elementos específicos de la ficción romántica contenidos en *De amor y de sombra* para determinar de qué manera esta novela cambia o transforma el género y cómo los elementos del romance sirven para fortalecer el homenaje de la autora hacia su tierra natal.

Palabras claves: dictadura, romance, feminismo, clase social

Of Love and Shadows: Romance Novel or Political Protest?

Isabel Allende is not a romance writer. Her first novel, *The House of the Spirits*, was one of the most successful novels of the 1980's, causing the greatest sensation in Latin American literature since García Márquez's *One Hundred Years of Solitude*, and making her the most widely-read female writer from Latin America (Moody 39). This critically acclaimed novel earned her an almost immediate position in the canon of Latin American Literature, a status achieved by no other woman. *The House of Spirits* is the saga of the Trueba family dynasty against the backdrop of the rise and fall of Salvador Allende's government, although the country or its historical figures are never mentioned by name. Allende successfully weaves together the elements of magic, realism and the details of Chilean history to create a novel that entertains at the same time as it explains the complex circumstances leading to the military coup.

Surprisingly, the paperback translation of Allende's second novel, *Of Love and Shadows*, was marketed alongside popular romance novels in supermarkets and department stores. The purpose of this paper is to examine the elements of romance fiction contained in *Of Love and Shadows*. How does this novel break from or transform the genre? How do the elements of romance serve to strengthen the author's testimonial about her homeland?

Both *The House of the Spirits* and Allende's second novel *Of Love and Shadows* belong to a type of Latin American literature known as the testimonial novel, a literature with the purpose of bearing witness to a specific time and place in Latin American history. In an interview about her first novel Allende said, "All those of us who write and are fortunate enough to be published ought to assume the responsibility for serving the cause of freedom and justice. We have a mission to accomplish in the front lines" (Meyer 151).

In her second novel, Allende's style is less influenced by magic realism and more by the popular genres of romance and detective fiction. As Juan Manuel Marcos notes, one of the characteristics of the new generation of Latin American novelists to which Allende belongs is the repopularization of the text "in order to recover that vast mass of potential readers. . . " (270). According to Walter Benjamin,[T]he massive reproductibility of cultural products in modern society... can also give to the truly revolutionary artist adequate means to reach the widest sectors, to awaken their intelligence and their will, and to influence through them in favor of the perfecting of social relations. (qtd. in Marcos 271)

Because Allende sees her writing as fulfilling a "mission" or to bear witness to the events of her homeland, she is naturally interested in reaching a wider audience. Since both *The House of the Spirits* and *Of Love and Shadows* focus on the lives of women as they are affected by the events of late 20th Century Chilean history, it is safe to assume that the major portion of Allende's readers are women. Thus it is not surprising that she would appropriate elements of the romance novel in order to more effectively appeal to that audience.

Romances continue to be one of the most widely-selling types of literature. According to Tania Modleski, "Clearly, the incredible popularity of Harlequin novels indicates a degree of responsiveness in women that requires further analysis" (35). Romances are often criticized as escapist literature, with Harlequin commercials giving us the idea that their novels will carry the housewife away from her humdrum existence. But as Janice Radway learned in her interviews with a group of romance readers, they don't view their own reading as escapist, but rather as educational. Reading romances is a fulfilling and entertaining way for some women to meet their own intellectual needs, to learn about faraway places and distant times without having to leave their own homes.

Like Allende's first novel, *Of Love and Shadows* also takes place in an unnamed country with striking parallels to Chile under Pinochet's dictatorship. Irene Beltrán and Francisco Leal are journalists who work for a women's magazine. Sent to the town of Los Riscos to investigate the story of Evangelina Ranquileo, an adolescent girl reported to

work minor miracles, they witness a bizarre series of events. As a crowd of pilgrims gathers, Evangelina falls into her usual noon-hour trance/seizure. When the army arrives in an attempt to exert control over the situation, the girl, with supernatural strength, picks up the commanding officer, Lt. Ramírez, twirls him above her head and hurls him from the house. The soldiers leave in humiliation, returning later that night to arrest Evangelina. The next day, she and her brother, one of the soldiers under Lt. Ramírez's command, have both disappeared. Their mother asks Irene and Francisco to help find them. Their investigation leads them to an abandoned mine where they discover a secret mass grave. They send proof of this finding to the Cardinal, who uses the authority of the Church to protect their identity and open the graves. When the public outcry dies down and the government does nothing to bring the killers to justice, Irene continues to gather evidence and Francisco uses his connections in the resistance movement to smuggle tapes and photographs to the international press. Eventually the dictatorship is forced to try and convict Lt. Ramírez and his officers, who are subsequently freed by a decree of amnesty. Meanwhile, Irene is gunned down on the street, nearly dies, and as soon as she is able to leave the hospital, she and Francisco assume new identities and flee the country.

At the outset of the novel, Irene and Francisco are best friends, although Francisco has been in love with her since the moment he laid eyes on her. "He remembered the day he had met her, how he had been dazzled by her smile. He had loved her from that moment."(Allende 194). Irene is engaged to her childhood sweetheart, Captain Gustavo Morante, whom she sees only on rare occasions since he is often stationed far away. Their brief encounters are enjoyable sexual interludes, but Irene keeps refusing to set a wedding date.

Irene ... seldom thought about love; she never questioned her long relationship, but accepted it as a natural condition inscribed in her fate from the time she was a little girl. She had heard so often that Gustavo Morante was her ideal mate that she had come to believe it, without ever examining her feelings. . . . When she pondered her future, she tended to become melancholy, and that was her reason for wanting to live her unfettered life as long as she could (Allende 65).

As she investigates Evangelina's disappearance, Irene, who has led a very sheltered upper-class existence, starts to see the reality of the military dictatorship and its effects on people's lives. She also begins to wonder if her fiancé could be responsible for any of the torturing and killing.

Irene thought about Gustavo in the light of new truths. She suspected that, like any officer, he was involved in the exercise of power, a secret life he had never shared with her. Two different beings existed in the familiar, athletic body. For the first time, she was afraid of him and wished he would never return (Allende 121).

As her distrust of Gustavo grows, her dependence on and attraction to Francisco increase. The intense fear and emotions evoked by the discovery of the bodies in the mine cause Francisco and Irene to seek comfort in each other's arms.

Little by little the weight pressing upon Francisco's spirit began to lighten. He became aware of the beauty of the sky, the gentleness of the earth, the fresh smell of the fields, the feel of Irene against his body. . . . [T]he insanity of the events that had led them to this cavern was but an excuse to bring him finally to this precious instant when he had her for himself, close beside him, all her guards lowered, vulnerable. He felt a surge of compelling and overpowering desire. . . . Irene would be his because it had been writtenfrom the beginning of time (Allende 194).

From that night on they are bound to each other with a love like neither has ever known before.

Irene had not loved like this; she had not known surrender without barriers, fear, or reserve; she did not remember having felt such pleasure, such profound communication, such mutual exchange (Allende 196).

When Irene is shot, Francisco nurses her to health and arranges to take her safely into exile. At the end of the novel, as they cross

the mountains, "They felt dwarfed, alone, vulnerable, two desolate sailors adrift on a sea of mountain peaks and clouds amid a lunar silence, but they also felt that their love had taken on a new and awe-inspiring dimension, and that it would be the source of their strength in exile" (Allende 289-90).

Although there are many variations of the romance genre, Harlequins are one of the best known for following a set formula, and therefore provide a point of departure for examining the elements that create a romance novel. Quoting from *The Writer's 1978 Yearbook*, Modleski defines the characteristics of a Harlequin romance:

Harlequins are well-plotted, strong romances with a happy ending. They are told from the heroine's point of view and in the third person. There may be elements of mystery or adventure but these must be subordinate to the romance. The books are contemporary and settings can be anywhere in the world as long as they are authentic (36).

The heroine, often of lower social status than the hero, holds out against attacks on her virtue until he marries her.

The first element of the Harlequin romance is the happy ending. Although Irene and Francisco have found true love, it would be difficult to assert that this is a happy ending. They are forced by the political oppression of their government to leave friends, family and homeland to live in exile. The justice they sought for the victims of the Los Riscos mine is never realized and the dictatorship remains unaffected by their sacrifices. If, as I am claiming, this novel has the rhetorical purpose of bearing witness to and protesting the atrocities sanctioned by the Pinochet regime, it seems to be accomplished by the simultaneous fulfillment and transgression, perhaps what one might call the *transformation*, of generic constraints. The reader is satisfied that the romantic requirement is fulfilled, and through identification is moved by the tragic circumstances left unresolved to protest against a government that fosters and condones the events described in the novel. It seems to me that a very interesting rhetorical strategy can be found in the point of view expressed by the narrative voice in *Of Love and Shadows*. While Allende employs a third person narrator as do Harlequin romances, the point of view shifts throughout the novel. The passages from the heroine's perspective most often have to do with the unraveling of the mystery surrounding Evangelina´s disappearance and with Irene's loss of political innocence. Irene is the main character, the one with whom the majority of readers will identify, particularly female readers who are more likely to identify this novel as a romance. Irene begins the novel in blissful ignorance of any problems with the government. "[Francisco] often expressed his opinion about the catastrophic state of the nation since the armed forces had come out of their barracks to usurp power. Irene justified the coup, using arguments she had heard from her fiancé" (Allende102). But gradually, as she comes to know the families of the "disappeared" in Los Riscos, as she visits the morgue in search of Evangelina's body, as she hears Sargeant Faustino Rivera tell of the torture and killing of political prisoners, as she wonders about her own father's disappearance, as Francisco's brother commits suicide because of unemployment, as Lt. Ramírez and his men receive amnesty for their crimes, and as she herself becomes a victim of the regime, her consciousness is raised to the injustices occuring in her country.

Irene had lived surrounded by the gales of hatred, but remained untouched by them behind the high wall that had protected her since childhood. Now, however, her suspicions had been aroused, and making the decision to enter the Morgue was a step that was to affect her entire life. She had never seen a dead body until the day she saw enough to fill her worst nightmares...

Even though their journey through the Morgue had lasted only half an hour, when she left Irene Beltrán was no longer the same; something had shattered her soul. (Allende 118)

As the reader lives these experiences with Irene, she shares her loss of innocence and her interest in bringing about justice. As noted by Doris Meyer, "By making Irene Beltran's 'fall from innocence' the center of her novel, Isabel Allende announces that

women must turn silent complicity into outspoken activism" (157)

Most of the passages dealing with the romantic relationship between Francisco and Irene are from his point of view. The fact that the romantic relationship is seen primarily from Francisco's perspective is significant in providing a space for the male reader. While women are perhaps guilty of escaping into romantic fantasies, men might be guilty of just the opposite, of recognizing and taking an interest in politics, but of seeing it as separate from the intimacies of their daily lives. By being invited to identify with the romantic relationship through Francisco's masculine perspective, the male reader is asked to become *emotionally* engaged in the political events of the novel, true events which are only slightly fictionalized by Allende.

The narrative voice often represents the perspective of secondary and even peripheral characters: Irene's mother, Francisco's parents, Evangelina's mother, Sgt. Faustino Rivera, the Cardinal, Gustavo Morante, a gay hairdresser, even the dictator himself. The points of view of secondary and minor characters are included to give a more complete picture of society. "[T]he constantly switching point of view [serves] as a means of demonstrating how a military coup could take place and be accepted in a country with a long history of democracy" (Gernes 461). This adds to the rhetorical effectiveness of the novel as a whole by presenting the anti-Pinochet point of view in contrast with the reasoning of his supporters. The pro-military point of view is presented through the eyes of several characters, some of whom seem frivolous and self-centered, such as Irene's mother, and others, like Gustavo, who are genuinely committed to the need for the military to maintain order while at the same time opposing the excesses of absolute authority. Given the whole spectrum of political opinion as represented by the multiple points of view, the reader can come to the more or less informed conclusion, as does Irene, that anyone who values freedom and justice must oppose the Pinochet government. Of course, as stated above, the reader is highly influenced through her identification with Irene, but is still made to feel that all points of view have been presented and considered.

In the romance formula, the heroine is often of lower social status than the hero. In this case, the opposite is true. Francisco is the son of working-class Spanish exiles who, ironically, came to Latin America to escape the tyranny of Franco's dictatorship. His father is a professor, now unemployed. "Because of his political ideas, Professor Leal was placed on the list of undesirables, and forced to retire" (Allende 25). Irene's father was from a wealthy, upper-class family, but squandered his fortune and disappeared. Irene's mother, a staunch supporter of the regime, considers Francisco beneath her daughter in social status. "Francisco recognized at first glance Beatriz's class prejudices and ideologies" (Allende 39). The inversion of the social classes of the hero and heroine is necessary in order to explain Irene's ignorance of the effects of the regime and her subsequent conversion to a more enlightened point of view. Francisco is aware of the injustices and atrocities of the dictatorship not only because they have directly affected his father and brothers in their work, but because his parents, as victims of a historically similar change of government in Spain, have raised him to recognize the dangers of absolute authority. Irene, as a member of the privileged class, was virtually unaffected by the coup and her life, if anything, was improved by it. It is only through her investigation of Evangelina's disappearance and her association with Francisco that her eyes are opened to the truth.

Gothic romances such as those of Victoria Holt, Phyllis Whitney and Mary Stewart usually present the heroine with the dilemma of choosing between two men, one of whom often turns out to be the villain. As Modleski observes, [T]he woman has either gotten involved with the wrong man, and the right man comes along and saves her from the villainy of the first man; or else the lover/husband changes" --far from being the villain the heroine mistook him for, he is revealed to be the true hero (74).

In *Of Love and Shadows,* Irene chooses Francisco over Gustavo, a choice in large part motivated by her investigation of

Evangelina's disappearance. As she is drawn further into the realities of military terrorism she loses her innocence and begins to question her basic assumptions both about politics and about her future with Gustavo. Irene begins to wonder if her fiancé, a captain in the army, could be guilty of similar atrocities. Although in the end Gustavo turns out to be a good guy and is executed for trying to lead a rebellion against the regime, during most of the novel he is perceived as a villain because of his association with the military. Francisco, on the other hand, as a member of the resistance movement, symbolizes the struggle for good and justice. Irene's choice of Francisco over Gustavo for her romantic partner occurs at the same time as, and is then symbolic of, her loss of innocence regarding the reality of the dictatorship and her engagement in the ideological struggle of her people. As she becomes aware of the military abuses of power, she starts to associate Gustavo with men like Lt. Ramírez.. At the same time she learns of Francisco's efforts to help the victims of the military and is drawn to him for all the noble and altruistic qualities she does not see in Gustavo.

The rhetorical effectiveness of the novel in persuading the reader to its ideological perspective is in large part due to its ability to create a sense of identification between its reader and the heroine. By including many of the formulaic elements of the romance genre (happy ending to the romance, mystery, the choice between two lovers, the unequal social status of hero/heroine), the author has invited the female reader to identify emotionally with the heroine. Because Irene's romantic dilemma (Francisco or Gustavo) is so closely linked to an ideological awakening and the decision to support or oppose the government, the reader is unconsciously drawn into a similar experience. As Irene's innocence is destroyed by the horror of her discoveries, so too the reader is exposed to the harsh realities of politically motivated torture, poverty, unemployment, suicide, exile and all the other atrocities of the military dictatorship. The overwhelming evidence of injustice and corruption presents a very persuasive argument against the government of the novel, which, although never named, is clearly recognizable as that of Pinochet.

Irene is not a passive heroine simply caught up in events. She actively pursues the truth of Evangelina's disappearance even after Francisco warns her that she may be risking her safety. In this she follows a strong tendency of the gothic novel noted by Modleski, "the desperate need of the heroine to find out who her 'enemy' is. . ." (74). The enemy for Irene is not, however, an individual fictional character, but rather the entire government of her country. Because of the reader's identification with Irene, an oppositional relationship is established with the Pinochet government. Irene's active role in opposing the government and exposing its corruption provides a model for the engagement of the reader.

Isabel Allende clearly has a political agenda in writing this novel. The military coup that assassinated her uncle and plunged her homeland into seventeen years of an oppressive and corrupt military dictatorship compels her to keep her history alive in her fiction. "Thanks to my work as a journalist I knew exactly what was happening in my country; I lived it firsthand, and those dead, tortured, widowed and orphaned left indelible imprints on my memory" (qtd. in Meyer 152). Although fictionalized, the story of the mass grave in an abandoned mine is based on a similar discovery at Lonquén, fifty kilometers from Santiago (Meyer 153). By appropriating the elements of a popular genre, that of the romance, Allende has widened her base of readers, thus reaching a larger audience with the plight of her homeland. In concluding his study of this novel, Ambrose Gordon observes, "Unlike certain novels of the Boom . . . which enlarge or change our conception of what a novel might be, Isabel Allende has left the novel genre about where she found it. But I am not a novelist and I reflect that novels may also be regarded as weapons. Isabel Allende appears to me to have handled hers with skill to strike a blow for freedom and love against the tyranny that still grips her beautiful country. W. H. Auden once wrote that poems make nothing happen; but novels, less pure, perhaps may" (541-42).

Works Cited

Allende, Isabel. *Of Love and Shadows*. Trans. Margaret Sayers Peden. New York: Bantam Books, 1988.

Gernes, Sonia "Lovers & 'Desaparecidos'." *Commonweal* 114 (1987): 460-62.

Gordon, Ambrose. "Isabel Allende on Love and Shadow." *Contemporary Literature* 28.4: 530-42.

Marcos, Juan Manuel. "El género popular como meta-estructura textual del post-boom latinoamericano." *Monographic Review/Revista Monográfica* 3.1-2 (1987): 268-78.

Meyer, Doris. "Exile and the Female Condition in Isabel Allende's *De amor y de sombra*." *The International Fiction Review* 15.2 (1988): 151-57.

Modleski, Tania. *Loving with a Vengence.* Hamden, CT: Archon Books, 1982.

Moody, Michael. "Isabel Allende and the Testimonial Novel." *Confluencia* 2.1 (1986): 39-43.

Radway, Janice. *Reading the Romance.* Chapel Hill: University of North Carolina, 1984.

Macduff's Amorphous Identity: Equivocation and Uncertainty as Defining Markers in Shakespeare's *Macbeth*

Paul A.J. Beehler, Ph.D.[1]

1. University of California, Riverside, U.S.A, E-mail: pbeehler@att.net

Abstract

This essay investigates the fundamental use of ambiguity in William Shakespeare's *Macbeth*. Most scholarship has delved into the complexities of the protagonist and other related issues, but the character of Macduff and his role has escaped much critical attention; such an oversight, as argued in this essay, can lead to a significant misinterpretation of the drama. Macduff, once he kills Macbeth, is often viewed as the individual who restores order. This essay challenges such an assertion by considering Macduff's admission that he was "untimely ripped," an act intimately associated with both witches and midwives. Midwives in Pre and Early Modern society would have been present during a traumatic birth such as Macduff's, and the outcome of the troubled birth would seal their reputations as either miracle workers or witches. Because Shakespeare does not disclose the specific outcome of Macduff's mother, an Elizabethan audience would inhabit a world of uncertainty regarding Macduff's origins and his function. Audiences are forced to wonder if Macbeth's death is perpetrated by an individual whom saints touched or, conversely, an individual whom witchcraft tainted.

Key words: ambiguity, misinterpretation, death, witches and midwives.

Resumen

En este ensayo se investiga el uso fundamental de la ambigüedad en Macbeth de William Shakespeare. La mayoría de los estudios ha hurgado en las complejidades del protagonista y otros temas relacionados, pero el personaje de Macduff y su rol se han escapado de gran parte de la atención de la crítica; tal omisión, como se discute en este ensayo, puede llevar a malinterpretar significativamente esta obra. Luego de matar a Macbeth, Macduff es visto a menudo como el que restablece el orden. Este ensayo desafía tal declaración considerando el reconocimiento del propio Macduff de haber sido "prematuramente desgarrado", un acto estrechamente asociado con brujas o parteras. Las parteras, antes de la sociedad moderna y a principios de ésta, habrían estado presentes durante un traumático nacimiento como el de Macduff, y el resultado de este nacimiento problemático sellaría su reputación como trabajadoras milagrosas o como brujas. Debido a que Shakespeare no revela el final preciso de la madre de Macduff, una audiencia isabelina habitaría un mundo de incertidumbre respecto de los orígenes y función de Macduff. Las audiencias están forzadas a preguntarse si la muerte de Macbeth es perpetrada por un individuo tocado por los santos o, al contrario, por un individuo contaminado por la brujería.

Palabras clave: ambigüedad, mala interpretación, muerte, brujas y parteras.

Macduff's Amorphous Identity: Equivocation and Uncertainty as Defining Markers in Shakespeare's *Macbeth*

Macbeth is, not to invest too much in understatement, a play about ambiguity. The tragedy begins with the most questionable of characters – the witches.[33] Their very identities as "weird sisters" (I, iii, 32) inspire Banquo to comment on their gender, the most fundamental of identity markers:

> What are these
> So wither'd and so wild in their attire,
> That look not like th' inhabitants o' th' earth,
> And yet are on't? Live you? Or are you aught
> That man may question? You seem to understand me,
> By each at once her choppy finger laying
> Upon her skinny lips. You should be women,
> And yet your beards forbid me to interpret
> That you are so.
> I, iii, 41 - 47

Banquo notes the "wither'd" and "wild" nature of the weird sisters, and he remarks upon their contradictory nature, for they "should be women, / And yet . . . beards forbid" him "to interpret" them as such. Even the "choppy finger" and the "skinny lips" suggest that one cannot conclusively determine that these beings are fully alive and animated in a human sense. At best, these witches appear to inhabit only the marginal realms of both the physical and social world, yet their presence is critical throughout the play.[34] If Banquo cannot ascertain a fundamental facet of their existence – that is, gender – with a reasonable degree of certainty, then one is perhaps tempted to view much of the world of *Macbeth* as a generally encompassing sphere of confusion and jumbled images in part because of the ambiguous role Shakespeare specifically constructs for these creatures who initiate the play and then materialize routinely as if to remind the audience that their purpose and existence is never far from the other more mundane and political actions that transpire.[35]

---

[33] Deborah Willis presents a compelling argument regarding the intimate connection between maternity and witches in *Malevolent Nurture*. Considering Willis's argument (witches were closely associated with a maligned maternity in the early modern period, and this thesis is borne out in both history and psychology), one might be inclined to ask who is ostensibly lacking a mother and who is ostensibly lacking a son in *Macbeth*. The titillating overt response could be the witches (again in light of Willis's conception of witchcraft) are without a child, and Macduff is without a mother, a fact that is alluded to several times in the second part of the drama. By no means is a lucid connection between Macduff and the witches ascertained at any point in the play; however, Shakespeare, an artistic master of ambiguity, still allows for the possibility of such an association (or possibly even a familial relationship between Macduff and the witches). The questions, then, of Macduff's past and the connection of his past to his future is broached ever so slightly with the presence of the witches in the first scene and their subsequent role in the drama. Macduff and the witches are inextricably linked from the beginning scene to the concluding lines of *Macbeth*.

[34] Deborah Willis, in her work *Malevolent Nurture* (1995), makes a very important observation: witches of literature in early modern England were often hybrids in that the authors like Shakespeare drew heavily from literature but also relied on observations or accounts of witches in their respective contemporary societies. See chapter five from her book – pages 159 - 163 is especially helpful in explaining the intricacies of the fictional witch and her characterization.

[35] Janet Adelman, in her "'Born of Woman' Fantasies of Maternal Power in *Macbeth*" considers the disturbing sexual identity of the witches: "In the figures of Macbeth, Lady Macbeth, and the witches, the play gives us images of a masculinity and a femininity that are terribly disturbed; this disturbance seems to me both the cause and the consequence of the murder of Duncan" (93). Adelman continues her discussion with a consideration of King Duncan's androgynous qualities, but the androgynous character of the witches merits critical attention as well, for this characterization in part could fasten the witches to a historic reality involving midwives. History suggests – as I will argue in this paper -- that midwives, especially during traumatic births like Caesarean sections were sometimes accused of witchcraft; indeed, the *Malleus Maleficarum* devotes whole tracts to the midwife and her suspicious natures. When Shakespeare was composing *Macbeth*, the role of midwife was being aggressively questioned. No longer did Elizabethan and Jacobean society solely accept the female midwife, and a conflation of sorts between men and women in the field was under way. This amalgamation of genders in the field of midwifery (which eventually gives rise to the "man-midwife" in the late seventeenth century) could be represented in the androgynous quality of Shakespeare's witches. Such a historical movement and literary representation add credence to the connection that is forged between

Who are they? What are they? How powerful are they? The witches are a bastion of queries. What is their ostensible role? What is their genuine function? How much deception occurs through their presence? These questions, and many more, haunt readers throughout the play; they even mercilessly torment concerned scholars in quiet moments when substance and clarity have arguably been earned. From act one to act five, the drama is awash in this opaque world that Shakespeare masterfully weaves. One is sometimes tempted to wonder if any element of the play at all escapes the looming impression of uncertainty.

Indeed, one of the initial overpowering images that Shakespeare presents to his audience in *Macbeth* is innately ambiguous: the audience hears of a soldier whose identity is concealed by blood, and Donalbain channels the audience's concern in such a way that theater patrons dwell on the issue of identity because of his blunt query "What bloody man is that?" (I, ii, 1). The soldier is identified as a sergeant who can report on the plight of the revolt – a revolt that deeply involves the Thane of Cawdor, a man on whom King Duncan "built / An absolute trust" (I, iv, 13 - 14). Those who would be friends in *Macbeth* are not, and overt appearances are often rife with a speciousness unparalleled in other plays. Chameleon-like traitors seem to lurk in all places, and Shakespeare time and time again exposes the audience to a world that finds a modus operandi in ambiguity in these faux alliances and friendships.[36] Sometimes, as Paul Cantor points out in "Macbeth and the Gospelling of Scotland," even the battles are unclear and may actually be waged between pagan and Christian influences rather than between King Duncan and Cawdor's more clearly defined rebel forces.[37] Identities are frequently cloaked throughout the drama in borrowed robes, and even the fate of the initial rebellion in Act One is unclear, for the aforementioned sergeant tells us, "Doubtful it [the outcome of the battle] stood, / As two spent swimmers that do cling together / And choke their art" (I, ii, 7 - 9). Eventually, of course, Shakespeare apprises the audience of Cawdor's fate, but this only further clouds one's ability to understand who is a friend and who is a foe to King Duncan, for Macbeth borrows the information to create an impetus for maligned action. Ambiguity and equivocation introduce the play and are so routinely woven into the tapestry of the drama that one is forced to question the validity of most images that present themselves. Shakespeare's use of the ambiguous intensifies the reader's thirst for clarity and definitive statements, and the conclusion of the play seduces us in this sense, but the final moments of the play are, as I will discuss in detail in this essay,

Shakespeare's witches and the image of the midwife. Also, Gabriele Bernhard Jackson, in her article "Topical Ideology: Witches, Amazons, and Shakespeare's Joan of Arc" (*Shakespeare and Gender: A History*, 1995), discusses the transgressions made by witches in the realm of gender; unfortunately, the essay is mired in jargon, and many of the ideas (which may have merit) are condemned to obscurity.

[36] Perhaps scholars must be especially vigilant about any alignment made with any of these characters no matter how tempting the relationship might be. Shakespeare is clear about the ubiquity of deception and the ruins that can be found in its wake.

[37] Cantor's argument is an interesting one as it applies to the ideas considered in this paper. Cantor argues that Macbeth grapples with a new Christian ethos in a pagan world. In the midst of his struggle with his desire to retain the Crown and simultaneously honor Christianity, Macbeth turns to the witches for comfort and guidance – this act leads to an abandonment of thought as Macbeth blindly follows the prophecies the witches provide. Cantor suggests, "Thus the Weird Sisters, who seem to offer new power to Macbeth, in fact take away whatever power he originally possessed and turn him into a creature of their own ends. He thinks that providence is serving him, but in reality he ends up serving providence, or at least whatever order the witches represent. Macbeth's loss of freedom is reflected in the diminishing proportion of thought to deed that characterizes his behavior in the course of the play" (334). Cantor later suggests (340-344) that Macbeth prefers a world of chaos to a world of bounded desires, so the ambitious thane succumbs to the pagan influences represented in the witches. The play concludes, according to Cantor, in a world that embodies a nascent acceptance of Christianity. This may not be an unequivocal situation if, as I argue here, Macduff and his role is affiliated, even possibly motivated, by the witches. If Macduff and all he represents can be associated with the witches and their concept of providence, then Cantor's "gospelling" of Scotland cannot be accepted without healthy skepticism; indeed, such an understanding of Act Five might portend an extended battle and bloodshed between the Christian and Pagan influences in society. Where Cantor sees a modicum of clarity and finality in Shakespeare's conclusion, I see further questions and disruption.

intimately linked to the witches and their impenetrable mystique.

As I mentioned earlier, Shakespeare begins *Macbeth* with ambiguity and equivocation. As a result, readers naturally seek to solve the mystery of the play – the audience seeks a clarion connection to the work, especially as the drama approaches its denouement, yet just as Iago's motives remain in an elusive state, so too does Shakespeare appear to sequester his audience in a world that will only provide them with what they will: this is an illusion and only an illusion at many levels, and it is masterfully executed. As I intend to prove in this essay, the bard remains true to his ambiguous nature as it is expressed throughout *Macbeth* and reveals nothing for his theater patrons except a reflection of their own desperate illusions. Audiences (early modern and post modern alike) fall prey to their own basest of natures as Plato and Francis Bacon might define them – deception through the senses.

Before Shakespeare introduces this first cascading sequence of ambiguous events and images which characterize the tumultuous battle, the bard confronts his audience with profoundly significant creatures that are critical to our understanding of the dynamic forces which are set into motion: the witches. The witches are central to the play because they appear at key moments throughout the drama, and they technically act as an oddly unifying element in the midst of chaos; even at the inchoate stages of the play, the witches already plot their next appearance by stating in the first line, "When shall we three meet again? / In thunder, lightening, or in rain?" (I, i, 1 - 2). Like much of the play with its illusive identities and ambiguous images, we do not know who these "weird sisters" are; indeed, we do not even know whether they are women, and we may even entertain doubts about their status as living beings,[38] yet we are assured that these creatures will return and play a role in the drama. While Shakespeare almost drowns his audience in polysemous images, events, and language, some comfort can, ironically, be rescued in the form of the witches because their presence is a ubiquitous and somewhat reliable one.

But what is the nature of that presence? Are they good, or are they evil?[39] Are they powerful, or are they the marginalized seeking some voice in society?[40] In short, one can speculate about their functions and general natures, but these speculations will be limited arguments. The weird women's domain on Shakespeare's stage is the domain of the unknown, and the bard carefully shrouds these creatures in ambiguity and obscurity. The text, of course, teases us with glimpses of their motives, but

[38] Please reference the argument made on page two of this paper.

[39] See Ronald Homes's thoughtful book *Witchcraft in British History* (1974) to gain an understanding of the complicated circumstances that surrounded a witch's identity. Not all witches were interpreted as wholly evil, nor were all witches interpreted as wholly good. Sundry gradations of witches were present from even the earliest moments of British history, but these differences were more pronounced and defined in the Early Modern period, an era when society as well as scholars and theologians reacted to each type of witch with different fears and expectations. This well researched book specifically discusses the differences between "white witches," who use "veneficium," and those witches who use "maleficium." Holmes identifies three different types of witches – the folk-witch, the political-witch, and the heretic-witch (15, 36, 37). The first category of witch, the folk-witch, includes the white witch, who was skilled in herbal remedies and had access to a limited education that was communicated outside of any formal space. I think a particularly interesting consideration Holmes entertains is the intimate connection between fertility rites of the ancient pagans in Britain and witchcraft. St. Augustine (A.D. 354-430) was especially concerned about this influence and wrote about it in *De Civitate Dei*: "It is a widespread belief that sylvans and fauns, commonly called incubi, have frequently molested women, sought and obtained coitus with them." (quoted in Holmes, page 34). Early British history, then, bears out a connection between weird women and fertility rites, a connection that remains present in the Early Modern midwife. Also, see chapter one, "(Un)Neighborly Nurture," in Deborah Willis's *Malevolent Nurture* for a discussion about the polarized roles healers and witches could occupy. On one hand, the "gossip" was a female neighbor who often had specialized knowledge in the form of midwifery (10). She was seen as a good mother who practiced white magic. On the other hand, the witch was perceived as a "gossip" who had been perverted and used witchcraft to harm those around her – this included miscarriages and other unfortunate events that could transpire during pregnancy and childbirth.

[40] See Deborah Willis's *Malevolent Nurture* in its entirety for a healthy consideration of the cunning women in early modern society.

these clues serve only as morsels to whet our appetites. Are they omnipotent, omniscient, or merely menacing?[41] Again, much like the question of gender, we never approach an unequivocal understanding of their identities or their powers. Casual readers and scholars alike are confined to their world of the occult that showers Shakespeare's audience with a multitude of questions but proffers very few answers, and these questions haunt many different elements of the play. They are also critical to understanding the subtext Shakespeare creates.

Their physical image, however, is seared in the minds of the audience through a sequence of appearances (I.i, I.iii, II.i, III.v, IV.i), and they are mentioned in numerous other scenes. Shakespeare almost makes a point about returning to the witches in every act; even in scene five of Act Five, the one act which does not afford us a specific physical glimpse of the witches, Macbeth ponders the fulfillment of the Apparition's prophecy – a prophecy overseen by the witches and materialized under their close supervision. This argument for omnipresence of possibly malevolent female influences is in direct contradiction to the conclusion Janet Adelman draws in her article "'Born of Woman' Fantasies of Maternal Power in *Macbeth*":

> The play that begins by unleashing the terrible threat of destructive maternal power and demonstrates the helplessness of its central male figure before that power thus ends by consolidating male power, in effect solving the problem of masculinity by eliminating the female. In the psychological fantasies that I am tracing, the play portrays the failure of the androgynous parent to protect his son, that son's consequent fall into the dominion of the bad mothers, and the final victory of a masculine order in which mothers no longer threaten because they no longer exist. (Alderman, 111)

While Alderman's assertion that Shakespeare solves "the problem of masculinity by eliminating the female" may be plausible on a wholly physical realm, I resist Alderman's final conclusion that "mothers no longer threaten because they no longer exist." A possible interpretation I offer here opposes the absolute abrogation of a feminine presence and malevolent nature. At the very least, I think the possibility exists that the witches are exercising influence at the conclusion of the play through their agent Macduff;[42] additionally, the play never discloses the fate of the witches. What is certain is the general presence of the witches throughout the drama, and the interpretation I offer here considers the possibility of a continued influence (as would be consistent with their characters throughout the drama), albeit not a direct or overt influence. The witches and the Apparition are not openly dispatched, and such equivocation and implied absence on Shakespeare's part necessitates an analysis of what we do know – who they are and how they function before their supposed ethereal evaporation.[43]

---

[41] See Deborah Willis's *Malevolent Nurture* to understand more fully the complexity of identifying the witch and the witch's powers. Chapter one is especially helpful when considering the some of the powers these creatures wielded. Also, Ewen C. L'Estrange's *Witchcraft and Demonianism : A Concise Account Derived from Sworn Depositions and Confessions Obtained in the Courts of England and Wales* (1933) offers excellent insight into some of the powers presumably held by witches.

[42] See Deborah Willis's *Malevolent Nurture* (52-58). Witches were considered bad mothers, and their offspring assumed the shapes of a variety of imps. Additionally, the concept of the "bad breast" is associated with the idea of imps. Witches, then, were known to have agents of all sorts who would do the bidding of these bad mothers. Obviously Macduff is not an imp in the traditionally defined role, but his relationship to the witches and his actions could easily be understood in terms of imps and their relations to witches.

[43] Remember, these are beings who magically seem to appear and disappear into thin air. Macbeth comments that "Into the air; and what seem'd corporal melted, / As breath into the wind. Would they had stay'd" (I, iii, 81-82). Roman Polanski's famous rendition of *Macbeth* has the necromancers materializing out of fog and smoke in a manner that heightens this other worldly quality. Presumably Shakespeare's actors would have used a series of trapdoors located in the stage for entrances and exits, but to my knowledge, there are no surviving directions regarding the introduction of their presence. This is an important detail, for the use of a trapdoor would serve as an intimate connection to supernatural world. Russ McDonald, in *The Bedford Companion to Shakespeare: An Introduction with Documents* (2001) explains the significance of such use of physical space in the Early Modern theater patron's mind: "The size of the stage at the Fortune was about 43 feet wide and 27 feet deep, larger than the Rose's

While much of the drama may be elusive, we can say with confidence that the witches are inextricably linked not only to Macbeth, but also to Macduff. Shakespeare's protagonist serves as an integral component of the play, for Macbeth seeks the witches' counsel, and he is carefully guided by the weird sisters to what Shakespeare terms "apparitions," who then offer the wayward and illegitimate potentate the following prophecy:

> Be bloody, bold, and resolute; laugh to scorn
> The power of man, for none of woman born
> Shall harm Macbeth.
> IV, i, 96-98

The witches are present at the very moment of this Delphic prophecy, which ultimately encourages Macbeth to venture down a road of destruction. Beyond merely being present, the witches offer guidance and assistance during this stressful event, and they serve as helpers for the apparition. The scene mirrors an unholy birth with the witches serving as helpmates, much like the midwives of old served as a comforting female presence in the midst of childbirth,[44] and the activity gives rise to an ominous revelation which is itself grounded in the concept of birth.[45] This is a powerful image, and, as I will presently consider in detail, a Jacobean audience would likely have strong reactions to the supervisory role played by the weird sisters.[46]

platform . . . Two columns on the stage itself supported a roof that partly covered the playing area; this canopy, known as the *heavens*, was adorned with paintings of the sun, moon, and stars visible from below. The *heavens* corresponded to the *hell* beneath the stage. A trapdoor in the stage gave access to the area beneath the stage so that in plays like Christopher Marlowe's *Doctor Faustus*, Faustus could be taken into hell." (116). In *The Shakespearean Stage* (1992), Andrew Gurr argues that illustrations (most especially the de Witt drawing) suggest a series of curtains were used to conceal "the cellarage" or hell. Entrances and exits, on the other hand, that were more conventional – that is stage left and stage right – would be interpreted as an extension of the natural world unless clearly noted in some other manner. The association Shakespeare explicitly makes between the witches and their ethereal nature is important, for it implies that their physical absence is in no way a guarantee that they no longer exist. With physical beings, a physical absence equates to discontinued influence because terrestrial beings are limited to the natural world and do not drift between planes of existence. Such a limited existence cannot be imposed upon the witches. Their presence and influence may not be predicated on their corporeal beings, for they seem to appear and disappear out of thin air, a quality that heightens their mystique; thus, with these specific creatures, their physical absence when the play concludes is in no way conclusive evidence that they no longer exist or even that they no longer exert some sort of social influence.

[44] "Mothers and their midwives in seventeenth-century London" (1993) by Doreen Evenden is especially helpful in understanding the necessary role of the midwife in early modern England. Evenden's consideration of the salary scale that was applied to midwives is provocative if not disturbing. For detailed summaries of reported incomes and duties, please see "Mothers and Midwives" (79-106) in Doreen Evenden's *The Midwives of Seventeenth-Century London* (2000). Renate Blumenfeld-Kosinski's *Not of Woman Born* (1990) also provides a thoughtful analysis of the early modern midwife. The duties and roles of midwives are also considered in David Harley's "Provincial midwives in England: Lancashire and Cheshire, 1660-1760" (1993), Merry E. Wiesner's "The midwives of south Germany and the public/private dichotomy" (1993), and "The politick midwife: models of midwifery in the work of Elizabeth Cellier" (1993). Wiesner's essay is concerned solely with German midwives; however, this essay considers the powerful pressures exerted upon the establishment by male surgeons and barbers. The midwives of England were most certainly not immune from male encroachment, and this shift in gender roles was most noticeably seen in the rise of the "man midwife."

[45] Thomas Rogers Forbes, in *The Midwife and the Witch* (1966), discusses the pittance accorded to midwives in Early Modern England. He states that, "The profession of midwife was in general a lowly one during the fifteenth, sixteenth, and part of the seventeenth centuries" (112). Forbes, in his meticulous research, further notes the privations of the midwife: "Records of fees for British midwives before 1700 are rather scanty. The fees varied greatly. In 1558 6s.8d. was paid to a midwife who traveled from Somersetshire to London for a confinement; 12d. went to a rural midwife in 1610." (quoted in Forbes (113) who cites the information in Aveling, 1872; Garrison, 1929; Harland, 1856). Throughout chapter eight, "The Midwife and the Witch," Forbes carefully documents the powerful connection between midwives and witches; furthermore, he attributes this relationship to a number of factors – poverty and marginalization being among them (113). Deborah Willis's *Malevolent Nurture* (1995) greatly expands upon the implications of this relationship for women and society at large in Early Modern England.

[46] A relationship between magic and childbirth was clearly established in Early Modern England. See Thomas Rogers Forbes's *The Midwife and the Witch* (1966). Chapters three ("Pregnancy and Fertility Tests"), four ("The Prediction of Sex"), and five ("Chalcedony and Childbirth") are especially important work that explain the oftentimes bizarre and random forms of magic used during pregnancy, labor, and birth. The surreal use of magic and potions (with a particular interest in pregnant women's urine and its innate properties) mirror the other-worldly atmosphere

Many crises unfold throughout *Macbeth*, and the play yields itself to tragedy at almost every turn, but the revelation of the apparition is an instance where Macbeth's hubris seems to be fueled and channeled by the weird sisters, and he is overpowered and even motivated by their "help." In short, Macbeth is both profoundly and adversely affected by their presence at this delicate juncture. Shakespeare's allusion to birth in the solicited prophecies and, equally important, its surrounding images are seminal elements to our understanding the underpinnings of Macduff, the witches, and the entire text. From a historical perspective, midwives were in a position (as lowly as it might have been socially perceived and valued[47]) to oversee birth, and they were assigned the role of modern day obstetricians – it was a place where empowerment for women could occur through a type of professionalization.[48] In her chapter entitled "The Marginalization of Women in Obstetrics," Renate Blumenfield-Kosinski traces women's loss of dominance in the realm of the birth chamber, and, more precisely, the marginalization of midwives: "As the evidence shows, midwives were systematically excluded from the Caesarean operation starting about the beginning of the fifteenth century" (Blumenfield-Kosinski 91), but the birth chamber was still, "considered the exclusive domain of women, at least up to the eighteenth century" (Blumenfield-Kosinski 91). Midwives in the early modern period were seen as something of a threat to men who battled for dominance over the world of medicine[49] – a battle that typically manifested itself in the skirmishes between the barbers and the surgeons, but both sects were often united in their mutual determination to curtail the role of women in medicine. These concerted attacks on midwives, in fact, were of such ferocity that Blumenfield-Kosinski notes

> On the one hand, they [medieval midwives and female practitioners] were the victims of the professionalization of medicine, which consisted largely in exclusionary measures directed at women and empiric healers. On the other, midwives and female practitioners were among the prime targets of the witch- hunts. (Blumenfield-Kosinski 92).

These midwives were in possession of highly specialized knowledge just as the witches of *Macbeth* seem to be in possession of highly specialized and archaic knowledge.

Shakespeare creates with the witches and the apparitions. Chapter Six, "Word Charms and the SATOR Mystery," explains how female midwives would chant over (often distressed) women in the throes of labor. One chant in particular is recorded as such: "From a man, a man; from a virgin, a virgin; the lion of the tribe of Judah conquers; Mary bore Christ; Elizabeth, although sterile, John the Baptist. I adjure thee, infant, by Father, Son, and Holy Ghost, whether male or female, that thou issue forth from thy mother's beody. Be thou empty, be thou empty!" (Zingerle, Oswald von. 1891. Segen und Heilmittel aus einer Wolfsthurner Handschrift des XV. Jahrhunderts. Z. Volkskunde, 1.) These words, found in a fifteenth century manuscript in an Austrian Castle, were to be recorded on a card and then secured to a pregnant woman's belly before she gave birth (82). Presumably, they were then spoken during the ordeal of labor. This is an example of the spoken charms that were used by "gossips" all over Europe, and I think these oral charms create an ambiance that closely mirrors the witches and their charms in Act IV, scene i of *Macbeth*.

[47] Thomas Rogers Forbes, in *The Midwife and the Witch*, characterizes the midwife as "poverty stricken" (113). Even by the early to mid 1700's, midwives according to Doreen Evenden (*The Midwives of Seventeenth-Century London*; 2000) typically received compensation not in excess of one pound (see chapter three, but page 93 is especially helpful). Some exceptions are found, and Evenden notes one in excess of four pounds, but, generally paltry fees were more often tendered to midwives than not. Some wild fluctuations occur in the fees that are levied. David Harley, in his essay "Provincial midwives in England: Lancashire and Cheshire, 1660-1760" (*The Art of Midwifery: Early Modern Midwives in Europe*; edited by Hilary Marland; 1993; Routledge) notes that there were accounts of man-midwives who charged only a couple of guineas when other midwives received as much as three pounds for their services.

[48] This limited opportunity to express a voice and exercise power of any kind was by no means exalted as virtuous in Early Modern England. Thomas Rogers Forbes (1966) explains in *The Midwife and the Witch* that midwives were, by and large, relegated to marginalized positions of poverty in society; nevertheless, the midwife could gain some traction in society as a perceived witch who had access to knowledge beyond the natural world (see chapter eight). These women were not dismissed wholesale and were often regarded with suspicion.

[49] This threat would be compounded by the close connection to witchcraft many of these women enjoyed or sometimes more accurately endured. Such a connection is documented by Thomas Rogers Forbes (1966) in *The Midwife and the Witch*.

Another powerful parallel can be drawn regarding the status of the witch. In many cases, the midwives of the early modern period were accused of being witches in part because they served supervisory roles during childbirth, a highly stressful and traumatic event. Historically, the midwives were ousted from their profession through official avenues, but the presence of an unyielding inveterate animus often resulted in witch hunts and other sanctions. The weird sisters of *Macbeth* are already identified as witches, so there is a possibility – indeed, maybe even a probability – that these women would be associated with midwives if Blumenfield-Kosinski is correct and midwives "were among the prime targets of the witch-hunts."[50] The identity of the midwife and the witch, then, was often fused for a variety of reasons, and this is a very important consideration when reading *Macbeth*.[51]

The question of the midwife and the role of the midwife, while under extreme scrutiny, was by no means settled when Shakespeare wrote his plays.[52] Blumenfield-Kosinski notes that "Unlike in Germany, in France ordinances regulating midwifery (and thus the "controlled midwife") did not appear until 1560" (Blumenfield-Kosinski 104). The entire field of medicine, both on the continent and in England, was on shifting ground. Sometimes women as midwives retained their traditional roles and were the sole supervisors of the birthing process – this included Caesarian sections. At other times, however, their role in obstetrics was severely marginalized and curtailed. The birthing scene in Shakespeare's time was a variegated landscape, and no universal observation can be made – Blumenfield-Kosinski struggles with this historical reality. In broad terms, the role of the midwife was under scrutiny, and the authority of the midwife was in the process of being diminished.

As a result of this scrutiny, midwives were often embraced as "prime targets" in the witch-hunts, and Blumenfield-Kosinski expounds upon this:

Women were the principal targets of the witch-hunters. Of more than a hundred thousand people executed during the witch-hunts, 85 percent were women. One type of woman proved particularly vulnerable to accusations of witchcraft: that of the old "hag," especially if she was a midwife. How did this stereotype of the witch develop? Theological, ideological, and sociological factors all contributed to the creation of a concept of "the witch." (Blumenfield-Kosinski 105).

Not only were midwives, then, people of interest in witch-hunts, but so was "the old 'hag,' especially if she was a midwife." This convergence of images and roles is especially interesting considering Shakespeare's use of the weird sisters – including the purely visual images that could be evoked on stage depending on individual productions -- and Banquo's astonishment at their decrepit appearance. More evidence, then, is suggested to forge a connection between Shakespeare's witches and midwives.[53]

We may not be certain about the powers wielded by the witches in *Macbeth*,

[50] A host of additional associations between midwives and witches is introduced by Thomas Rogers Forbes (1966) throughout his work *The Midwife and the Witch*.

[51] Ronald Holmes expounds upon this insight in *Witchcraft in British History* (1974): "The 'white witch,' who acted as herbalist and midwife and performed a useful service to the community within her limited powers was another of his [James Sprenger, Professor of Theology and author of *Malleus Meleficarum*] victims. 'No one does more harm to the Catholic Faith than midwives,' he wrote, and another group of women became subject to persecution." (49).

[52] Indeed, King Henry VIII, in 1511, introduced legislation referred to as the "Medical Statute" which was, in all likelihood, a response to his first child's death that occurred in that same year. The "Medical Statute" deplored and condemned mountebanks of all sorts, and the king was especially concerned with discerning the "uncunning from the cunning" (Holmes 59-60). Midwives were located, professionally and theologically, in the epicenter of this debate and would be for decades to come. In the midst of this turmoil comes Shakespeare and his witches in *Macbeth*.

[53] The connection between midwives and witches is by no means undisputed. See Geoffrey Scarre, *Witchcraft and Magic in16th and 17th Century Europe* (1987) and G.R. Quaife's *Godly Zeal and Furious Rage: The Witch in Early Modern Europe* (1987). Still, Kosinski offers support for the opposing argument, and many scholars (Ehrenreich, Willis, and Kosinski) recognize a somewhat higher percentage of midwives who are accused of witchcraft than the general population of women. Additionally, the *Malleus Malifacarum* singles out midwives as women of interest during the witchcraft trials.

but their physical description and textual identification as "witch" would lead a Jacobean audience to, at the very least, tangentially associate these women with midwives.[54] This is an important image because we take solace in Macduff's conclusive victory over the vanquished Macbeth in Act Five, and his triumph – the triumph of order and virtue over chaos and unchecked ambition – must remain free from the taint of corruption if we are to revel in the unequivocal subjugation of the maligned forces found in *Macbeth*. Simply put, if good is to conquer and vanquish evil, Macduff must be clearly aligned with the forces of good; otherwise, the tincture of his soul will color our perception of a virtuous conclusion. Upon consideration of the intricacies Shakespeare embeds in the text, this euphoria about Macduff's audacious act of beheading Macbeth may be a bit premature.

In scene nine of Act Five, Macduff approaches Malcolm with Macbeth's head, and, in the final moments of the play, allows the audience as well as the nobles present on stage to rejoice in the security of a stabilized society.

> Hail, King! For so thou art. Behold where stands
> Th' usurper's cursed head: the time is free.
> I see thee compass'd with thy kingdom's pearl,
> That speak my salutation in their minds;
> Whose voices I desire aloud with mine:
> Hail, King of Scotland!
> (V, ix, 19-25)

Macduff appears to serve as a force that drives society away from Macbeth's chaos and his ersatz alliance with the witches. He is to be the untainted hero who will extricate Scottish society from the hell that has enveloped it. The first words Macduff utters in the presence of Malcolm are an unabashed "Hail, King!," and they resonate with a sigh of relief; however, just as Macbeth was greeted with a hail from the witches in Act One, here in Act Five Macduff greets Malcolm with a hail that identifies him as king, and audiences might perhaps be a bit too eager to embrace Malcolm as the legitimate king. To some extent, a desire to embrace a clear denouement is spurred on by the ineffable carnage witnessed throughout the drama. Violence infects every corner of Scotland, and Shakespeare's response is a resolved Macduff, who presents "Th' usurper's cursed head" in an effort to solidify, in unequivocal terms, the victory against an era of tyranny; at this moment, Macduff assures us that, "the time is free," and Scotland can begin a desperately needed era of healing and

[54] Thomas Rogers Forbes' *The Midwife and the Witch* (1966; Yale University Press)makes a very compelling argument that midwives were affiliated with witchcraft. He explains that, "Ignorant, unskilled, poverty-stricken, and avoided as she often was, it is small wonder that the midwife could be tempted, in spite of the teachings of the Church, to indulge in superstitious practices or even in witchcraft" (113). For a full exegesis of his argument regarding the midwife's association with the witch, see chapter eight, pages 112-132. This argument is by no means without its critics. Recent critics have brought attention to the organization and professionalization of midwives and their practices. Senior midwives were used to oversee apprentices, and licensing was a common practice (see Doreen Evenden's *The Midwives of Seventeenth-Century London*; 2000; Cambridge University Press and *The Art of Midwifery: Early Modern Midwives in Europe* edited by Hilary Marland; Routledge; 1993). Helen King's entry, "The politick midwife: models of midwifery in the work of Elizabeth Cellier" in *The Art of Midwifery: Early Modern Midwives in Europe* is especially interesting because Elizabeth Cellier is so articulate and forceful. Clearly she is a highly educated midwife; nevertheless, Forbes presents a preponderance of evidence that creates, at the very least, some relationship between midwives and witches. He considers a number of cases regarding witches who were known midwives (117), elements of literature that conflated the role of midwife and witch (123-125 – and these accounts include such renowned authors as Thomas Middleton, John Bale, and William Shakespeare), historical depositions that indicted midwives for the practice of witchcraft (126-127), and a consideration of how midwives were addressed in the *Malleus Malleficarum*. Ultimately, Forbes concludes that, "All the evidence considered, what can we conclude? It is well established that witchcraft was widely practiced in Europe, and we can be sure that some midwives were tempted to enjoy its forbidden delights. Undoubtedly there were opportunities for them to use witchcraft professionally. They were often accused of practicing the black arts, sometimes unjustly but sometimes, it appears, quite correctly. What proportion of the midwives was involved in witchcraft cannot be determined. The records, even when factual, are chiefly accounts of wrongdoing" (132). Considering all of the evidence Forbes provides, I believe some sort of connection between midwives and witches was present in early modern society, and this affiliation would have been present in the culture in which Shakespeare performed and wrote.

reconciliation. Macduff further asserts the newfound presence of social stability when he explains, "I see thee compass'd with thy kingdom's pearl, / That speak my salutation in their minds; / Whose voices I desire aloud with mine: Hail, King of Scotland!" All people of virtue and worth, according to Macduff, are now rallying behind Malcolm with a unified apothegm "Hail, King of Scotland!" Everybody clamors for social stability and unity in this dramatic and frenetic moment: Macduff, Malcolm, the nobles, (arguably) the audience (both early modern and post modern alike), and (arguably) even King James.[55] The expression of relief from Macduff, Malcolm, and the nobles is almost palpable at the end of the drama. The Jacobean audience would have viewed the play shortly after Elizabeth's death, a time of national anxiety – this anxiety would have been especially intense at the time considering the uncertainty surrounding the succession of the monarchy.[56] Again, a Jacobean audience would, in all probability, deeply yearn for some outward sense of social stabilization in part because of the factors mentioned above, but also because the past twenty years had fed a number of anxieties (the epidemics involving the plague, the seemingly invincible Spanish Armada of 1588, religious turmoil and reconstruction, and occasional famines to name only a few of the more prominent and persistent threats).[57] Civil unrest, in the form of the English Civil War, was not temporally distant from the performances of Macbeth, and social stability is a quality many Jacobean audiences would have appreciated – even thirsted for.[58] King James, too, would have been likely to embrace the conclusion of the play because, as Frank Kermode expounds, " . . . the Show of Kings confirms the words of King James himself, who expressed the hope that he and his descendants would 'rule over [Britain] to the end of the world'" (Kermode 1308). Even today's audiences might be inclined to embrace Shakespeare's overt ending because, after such disruption and displacement, post modern audiences arguably grovel for some sense of comfort and security.[59] A public free fall where the state succumbs to chaotic impulses is, generally, a situation most spectators desire to eschew, but this observation can be applied most especially to England's Early Modern audience when one considers the immediate historical context.

But it is Shakespeare's ending to *Macbeth*, grounded in stability and certainty, which the bard's audience is so eager to embrace – that everyone is so eager to embrace – that may not be what it originally appears to be. In Shakespeare's tradition of Macbethian equivocation, the ending of this play tempts readers with something they desperately desire, but then doubts begin to haunt the final moments. Those doubts have not dissipated; indeed, the consideration afforded in this paper may amplify such doubts.

These doubts are subtle; furthermore, they always seem to point their mangled and decrepit fingers at the witches. The most disturbing of these gossamer doubts may be the prophecy yielded to Banquo:

1 Witch: Hail!

[55] Charles Boyce points out that "since the play influenced a work published in early 1607, we know it must have been performed as early as 1606" (393) – the early days of King James's rule. As one of Shakespeare's first plays in this new monarchy, Macbeth overtly offers a promise of social stability under King James's rule. In his introduction to the play, Frank Kermode establishes King James's fervent interest in Banquo and his descending line of kings (1308); furthermore, Kermode offers evidence that King James was heavily invested in the question of the witch and clearly believed in witchcraft as was evident in his *Daemonologie*, which was published in 1599.

[56] Chapters nine, ten, and eleven in John Guy's *Tudor England* (1988) are especially helpful in understanding the political, theological, and cultural anxiety that troubled Queen Elizabeth's England. The deepening divisions that involved religious, political, and economic turmoil cannot be stressed enough.

[57] Also, consider Phyllis Rackin's *Stages of History*. Rackin persuasively argues that Shakespeare catered to the impulse of nostalgia – a golden time in England's history that was imbued with stability and heroism. This impulse can be found in *Macbeth* at this moment as well.

[58] R.H. Parry's *The English Civil War and After 1642-1658* (1970) provides a strong set of essays that contextualizes, from the vantage point of history, the impending Civil War and its discontents.

[59] This may even be more pronounced after the September 11 attacks and the galvanization that has subsequently occurred. Wars, natural disasters, and weakening social institutions could easily affect the need for certainty and stability in the play.

resulted in investigations and possible charges of witchcraft. The medical practice of the midwife in question was cast into the realm of "damnation" (Kosinski-Blumenfield 2), and the child was associated with the devil while the midwife was affiliated with witches. The enduring stain from the tragedy had the potential social energy to change irrevocably the lives of all who were present in the birthing chamber.

On the other hand, a successful delivery for mother and child was hailed as miraculous, and the result typically evoked the language of "spiritual salvation" (Kosinski-Blumenfield 2) from all in the community. Kosinski notes that, "traditionally, Caesarean birth was considered a miracle foretelling a hero's great destiny" (Blumenfield-Kosinski 70), and much of this association is inspired by the accounts of Julius Caesar and his birth. The most detailed images available to scholars regarding Caesar's birth come from the illustrations in *Les Faits des Romains*, but the illustrations are not conclusive regarding the results of the procedure. All of them, of course, show a relatively healthy baby boy after the traumatic operation, but the fate of the mother cannot be clearly determined from the prints. Some of the prints show a mother who lies moribund while other illustrations provide the reader with a vibrant and even complacent maternal image. Perhaps more influential in the understanding of this first historically acknowledged Caesarean section is Caesar's own testimony when he mentions that his mother was still alive at the triumph of Gaul. Much of the textual and artistic evidence available to early modern theologians and practitioners suggest that the hero of the Caesarean birth came from a birthing chamber where both mother and child, in a wholly unlikely event, survived the procedure.[63]

The possible outcomes and cultural interpretation of those outcomes was a question of polarized extremes for the early modern community. Death to any person, the more likely outcome, touched all those in the birthing chamber, and even in the event that a fetus survived and the mother perished, the death of the mother was enough to initiate a series of investigations into the midwife and her practices. The very long shadow of witchcraft would then be cast not only on the midwife, but also on the child itself, and this is a very important consideration when Macduff and his role are examined. Perhaps the infant's survival in such a case might lead to even greater suspicions and concerns regarding affiliations with witches and the Devil. God and saintly associations, on the other hand, would be typical and appropriate if the birthing chamber escaped the pestilent touch of death. In this extraordinary event, much like Caesar's circumstance, the fortuitous outcome foretold the entrance of a hero. Kosinski sums up the polarized moment well:

> No other medical procedure was so directly linked to spiritual salvation or damnation . . .The Caesarean operation was seen as partaking simultaneously of the natural, the unnatural, and even the supernatural. This view of Caesarean birth determined many of its symbolic aspects; thus, in the Middle Ages, saints as well as devils were believed to have performed Caesareans. (Blumenfield-Kosinski 2)

This dramatic instance of surgery that determined life or death was imbued with fear and uncertainty for all parties. All hopes were pinned on a positive outcome, all fears on a negative outcome.

But what of Macduff? Shakespeare conclusively explains that he was "from his mother's womb / Untimely ripp'd" (V, viii, 15). Of his mother, nothing is known, and there is the rub. The play that begins with ambiguity masterfully concludes with ambiguity, for no hint is intimated about whether the birthing chamber that sheltered Macduff, his mother, and the midwives was touched by death – an event that, according to Blumenfeld-Kosinski, could unleash charges of witchcraft and associations with the Devil. In the event that the Ceasarean section was a success, Macduff would be received, in a traditional sense, as a kind of hero patterned on the martial prowess of

[63] See chapter two, "Caesarean Birth in the Artistic Imagination," in Blumenfeld-Kosinski's *Not of Woman Born: Representations of Caesarean Birth in Medieval and Renaissance Culture* (1990). In this chapter, Blumenfeld-Kosinski entertains a thorough discussion about the artistic perception of Caesarean birth.

Julius Caesar. On the other hand, if Macduff's mother perished in the operation, Macduff, as viewed by an early modern audience, would be cursed as a damned affiliate with witches and perhaps the devil himself. This is a moment of polarization – either a genuine hero confronts Macbeth at the conclusion of the play or an agent of the devil (perhaps even associated with the very witches we encounter throughout the drama) manipulates society at its highest political and social level. In the midst of this uncertainty, we can conclude that the play is subjected to one of two extremes in its concluding moments. Which extreme prevails, of course, is nebulous.

In general, audiences might be quick to adopt the former interpretation, but maybe readers should reconsider such haste, for Macbeth offers these words upon hearing about Macduff's Caesarean section:

Accursed be that tongue that tells me so, For it hath cow'd my better part of man! And be these juggling fiends no more believ'd, That palter with us in a double sense, That keep the word of promise to our ear, And break it to our hope. I'll not fight with thee. V, viii, 16-23

These words, among Macbeth's final utterances, recall Shakespeare's "juggling fiends" that have confused and tormented all who come in contact with the drama. They have brought nothing except a bitter "palter with us in a double sense" even in the climax of the play. Ultimately, audiences know not what to hope for in this final struggle, for the equivocation has absorbed all sense of loyalty and returned the spectators to the opening images of the play that invite a world which is invested in what seems rather than what is; like Macbeth, an audience may take action in the form of embracing what seems to be a stable dissolution of Macbeth, and in the process audiences might hope for resolution, but such emotional responses are predicated on "palter with us in a double sense" that will very likely "break it to our hope."

Macduff's mother and that fictional history remain an enigma. So too are the witches shrouded in mystery. As a result, we do not know who Macduff is. Based on the history and culture of the period, all rests with the uncertainty of Macduff's mother's fate; thus, an early modern audience is cast into a sea of uncertainty. Like Hamlet, an audience's best course of action is inaction. Shakespeare tempts his patrons to celebrate Macduff's victory, but, in the final moments of the play, it is this temptation that they must resist lest they too eagerly embrace a world that seems but is not.

References

Works Cited

Adelman, Janet. "'Born of Woman': Fantasies of Maternal Power in *Macbeth*." *Cannibals, Witches, and Divorce: Estranging the Renaissance*. Ed. Marjorie Garber. Baltimore: The Johns Hopkins UP, 1987. 90-122.

Blumenfeld-Kosinski, Renate. *Not of Woman Born: Representations of Caesarean Birth in Medieval and Renaissance Culture*. Ithaca: Cornell UP, 1990.

Cantor, Paul. "*Macbeth* and the Gospelling of Scotland." *Shakespeare as Political Thinker*. Ed John E. Alvis and Thomas G. West. Wilmington: ISI Books, 2000. 315-351.

Evenden, Doreen. "Mothers and their Midwives in Seventeenth-century London." *The Art of Midwifery: Early Modern Midwives in Europe*. London: Routledge, 1993. 9-26.*The Midwives of Seventeenth-Century London*. New York: Cambridge UP,2000.

Forbes, Thomas Rogers. *The Midwife and the Witch*. New Haven: Yale UP, 1966.

Guy, John. *Tudor England*. Oxford: Oxford UP, 1988.

Harley, David. "Provincial Midwives in England: Lancashire and Cheshire, 1660-1760." *The Art of Midwifery: Early Modern Midwives in Europe*. London: Routledge, 1993. 27-48.

Holmes, Ronald. *Witchcraft in British History*. London: Frederick Muller Ltd., 1974.

Jackson, Gabriele Bernhard. "Topical Ideology: Witches, Amazons, and Shakespeare's Joan of Arc." *Shakespeare and Gender: A History*. Ed. Deborah E. Barker and Ivo Kamps. London: Verso, 1995. 142-168.

McDonald, Russ. *The Bedford Companion to Shakespeare: An Introduction with*

Documents. Second Edition. Boston: Bedford/St. Martin's, 2001.
Rackin, Phyllis. *Stages of History: Shakespeare's English Chronicles*. Ithaca: Cornell UP, 1990.
Shakespeare, William. *The Riverside Shakespeare*. Ed. G. Blakemore Evans. Boston: Houghton Mifflin Company, 1974.
Wiesner, Merry E. "The Midwives of South Germany and the Public/Private Dichotomy." *The Art of Midwifery: Early Modern Midwives in Europe*. London: Routledge, 1993. 77-94.
Willis, Deborah. *Malevolent Nurture: Witch-Hunting and Maternal Power in Early Modern England*. Ithaca: Cornell UP, 1995

Cristina Larco. Es la tierra la que habla.

Pedro Meléndez Páez[1]

1. Spanish Department, Concordia College, Moorhead, Minessota, U.S.A.
E-mail: melendez@cord.edu

Hay libros que se leen con placer, sea por tratamiento temático, por logro artístico o por lo novedoso de su expresión. De cierta manera, estos tres componentes se hacen presentes en *Es la tierra la que habla* (Santiago: LOM Ed., 2005), de la escritora potrerillana Cristina Larco. Aunque su producción poética ha aparecido en varias antologías nacionales e internacionales en los últimos diez años, éste es su primer libro, el cual llega con un grado de madurez artística no muy común en libros primerizos. El poemario se compone de seis secciones: "Tierra"; "Mujeres"; "El mar"; "Vecindades"; "La casa"; y "Llamados", las cuales arrojan un total de cincuenta y cuatro poemas, entre los que se incluyen cinco foto-poemas. Hay también dos bellos y sugerentes óleos de la autora, "Sueño de luna" y "Mujer del desierto", que cumplen la función de iluminar la temática de la sección en la que están insertos. La presentación del libro está a cargo de la escritora Paz Molina.

En la sección denominada "Tierra", conceptualmente la más importante del libro, hay veintiséis poemas de pareja extensión. Aunque el centro temático es uno solo, los diversos motivos desfilan en un vaivén que toca desde épocas fundacionales precolombinas hasta el presente atacameño en particular, y nortino en general; desde los bordes costeros hasta el altiplano. Ríos, fósiles, aire, festividades ancestrales, árboles, rutas indígenas, minerales, se unen en mosaico para entregarnos visiones del entorno geográfico de Atacama y sus alrededores.

El poema introductorio, "Los ríos", es una apta puerta de entrada al patente telurismo que va dando sentido al universo poético anunciado en el título. Se presenta una serie de imágenes cuyo centro lo constituyen dos anáforas: "Bendito en el desierto/El vaso de las rosas/El vaso de los hielos/El vaso de las garzas"; y continúa con: "Los ríos amaranto/Los ríos amapolas/Los ríos de turquesa", para terminar con: "Y la estela/de cuarzo". En la primera serie, la concavidad del vaso, que es el desierto mismo, es un interminable contenedor del mundo vegetal, de los glaciares, que luego se convertirán en agua, y del mundo animal; en la segunda serie, se privilegian los colores desérticos frente a los cuales el agua se mimetiza. Al final, lo incoloro y lo transparente del cuarzo sugiere el paso del río mirado desde la altura y a distancia. La tierra se junta con el agua para dar vida. "Ahora escribo" es un poema de elevado logro y el más emblemático del libro. De él se pueden extraer una serie de mensajes relacionados con la tierra, simbolizada por el desierto nortino, y el paso del ser humano por estos parajes. El *ahora escribo* de la voz poética es un hondo llamado contra el olvido; es un eterno presente en el cual se aúnan, por un lado, los petroglifos de los pueblos perdidos en la historia, la arcilla primigenia, los oscuros y ancestrales restos divinos y humanos, y por el otro, las actuales actividades del temporero, del pirquinero y del pescador. Luego, en un acto de voluntad y de apropiación, la voz poética se convierte en desierto para proyectar el futuro hacia las nuevas generaciones: "y en memoria de lo mínimo que diste/de lo poco que nos queda/como ofrenda a los que vienen/ Soy desierto ahora escribo".

El agua, como elemento y símbolo, aparece de manera intermitente desplegando belleza, fuerza y potencia. En "Canto de agua", la lagunilla natural, salida de un río subterráneo, puja por volver a su cauce normal para lograr su total liberación: "Deja que me hunda que escape mi piel/de soles piedras lajas violentos carrizales". En "Sucederá en el agua", el vital líquido se usa en su sentido simbólico más tradicional, en donde se encuentra el comienzo y el fin de todas las cosas. Este significado simbólico se imbrica, poco a poco, con prácticas astronómicas de culturas antiguas, en las

cuales utilizaban un maray lleno de agua que reflejaba la trayectoria de los astros. Se creía que también se podía ver la estrella que recibiría a la persona después de muerta. Esto es lo que se revela al final del ritual: "Y vi en la celestial pared del agua/la Morada del Lirio amancay huasi/cercana transparente el titilar de la estrella/en donde me verás cuando la muerte". En "Río Copiapó", la voz poética se duele de la ausencia: "No sé hasta cuándo/No sé hasta dónde/busco en tus pupilas/amalgamas de fuegos certezas verdes".

Hay tres poemas dedicados específicamente a la región. En "Atacama", ubicada en "el altar del norte", es "Rosa tibia de día/de noche/rosa helada"; en "Atacama de plata", se convierte en "Luciérnaga que baila/que todavía sueña" el retorno de Chañarcillo; en "Atacama de cobre", se vaticinan días mejores: "Colgada y ciega descifro/designios de luz/en el mapa astral/de las montañas". Se suceden el altiplano, el salar, la luna, el desierto florido, el pimiento, a los cuales se les intenta extraer la esencia a partir de una experiencia sensorial y afectiva, pero también a través de una personalísima realidad vivida. Así, en "Ruta incaica", la voz poética se apodera del pasado indígena heredado: "Respiro el aire despoblado/de Atacama/sin conocer de sombras ni de valles/elijo el sol bravío/elijo caminar en la caliza". En "Acertijo", hay un reflexión inquietante sobre la pérdida de identidad que sufren los lugares cuando se les cambia el nombre, como es el caso del antiguo Pueblo Hundido, hoy Diego de Almagro: "El pueblo no tiene nombre/El nombre no tiene pueblo/el riel perdió su longino/El hombre que cambia el nombre/ha perdido el camino". El poema "En tiempos de escafandra", más que una predicción, es una advertencia sobre los posibles resultados de la contaminación del aire: "Vendrán tiempos de escafandra/Hay que beber el aire/ Saborearlo resuello a resuello", aire que no disfrutarán generaciones venideras. En "Certeza", se describe la dura y peligrosa actividad del minero y la reacción de la tierra ante la violencia de la tronadura, la que a veces termina en accidentes fatales para el ser humano: "La tierra con cada tronadura me tiembla.../la siento sangre entre la mía.../Fosa común.../De súbito despierto/dormida en el huaco de los muertos", en donde la empatía de la voz poética supone su propia muerte, muerte que en definitiva es la única certeza. La sección termina con "Vendimia", que es una celebración de la vida, o mejor aún, se sugiere que la vendimia es el símil perfecto de la vida: "Madre quizá la vida/sea el tiempo de vendimia/y todo más allá/sólo arenales", y luego, "Dadme/la huella loca del sarmiento/un solo día/y te daré/el milagro del racimo".

La segunda sección consta de siete poemas que son breves visiones de mujeres que, en su particularidad, contribuyen a formar una idea de la mujer total. En "No digas que no sé atrapar el viento", la voz poética colectiva ahonda en las preocupaciones permanentes de la mujer, que son, en general, las relacionadas con el amor y la muerte, tanto a nivel simbólico como literal, y que, para recuperarse de ellas, deben buscar constantemente el alimento espiritual: "Manías locas que tenemos las mujeres de la tribu trashumantes/bajamos con cada veranada en busca de pasturas para el alma", en donde las manías locas se convierten en una potente ironía. En "El verbo flor" es una memoria personal, infantil, que rescata a una figura femenina familiar que confeccionaba coronas de papel cada noviembre: "Angelina Primavera/El verboflor destierra/los destierros y la muerte/en la siempreviva de tus dedos"; aunque hay también una interrogación implícita sobre la idea misma de la conmemoración de los muertos: "Noviembre siluetas seres que nunca vimos/ desfilan en nuestra casa/Hay tanta cruz sin alma/lápidas sin ángel". En "La Candelaria", se refuerza la tradición del culto mariano; en "Vengo a buscarte" se rescata y recuerda la figura de una matriarca de la etnia kolla junto a una celebración tradicional. "Añañuca" reproduce, con una mirada muy personal, la leyenda de la añañuca, una bella joven que murió de amor: "Maldición transparente dicen que pasado mil soles/vendrás a desposarme/Ah grávida pampa/Delirio de amar al que se marcha". "Alguera" es una inmersión en la difícil vida de las recolectoras de algas marinas: "Qué

actitud, en ocasiones, se recicla en la suavidad descriptiva y contemplativa, como en el poema "En tiempos de escafandra", en el que, aparte de la evidente intención de denuncia con respecto a la contaminación del aire, se lee: "Hay que guardarlo/como un barco encerrado/en la botella", no hay mención de las causas o de los remedios para resolver el problema. En "La Candelaria", se nota una defensa y un intento por perpetuar una tradición autóctona de la región, pero también hay un tratamiento singular, como en los versos, "En mi pecho –fulgor y pozo-/anido todos los prodigios todos los designios", en donde los opuestos *fulgor y pozo*, o luz y oscuridad, sugieren, entre otros rumbos, las contradicciones propias de la fe católica. En "Poeta", la denuncia sutil se convierte en un desafío para el lector, como en "Pasaron arquitectos de sombras hacheros/ desmembrando los pueblos", y luego, "Pasó un ciego pregonando luces/un sordo vendedor de selva pasó por mi desierto". Hasta llegar, finalmente, a un llamado a la acción, como en el poema "2", en donde se lee: "Hoy día son los ríos minerales/que se extinguen/¿qué harás cuando mañana/el río de la sed no tenga agua?". La posición que se detecta con respecto al tema de la mujer es, por llamarlo de algún modo, la de un feminismo moderado, lo cual significa que en algunas materias prima la postura tradicional mientras que en otras lo tradicional se desecha. La elevación y la defensa de la mujer de dan a partir de una perspectiva personal que ha sido ampliamente elaborada. Una actitud muy consistente es la defensa irrestricta de las culturas originarias de la región.

Uno de los componentes interesantes del libro es la hábil combinación de diferentes tipos de arte, como la pintura, la fotografía y la poesía. Los dos óleos, aparte de contribuir a graficar las manifestaciones temáticas, constituyen verdaderos poemas visuales insertos de manera central y no periférica en el tema general del libro. Los foto-poemas constituyen un buen intento por poner de manifiesto la sustancia del momento eternizado.

Aparte de los recursos literarios mayores y convencionales, mandatorios en el discurso poético, hay otros que son menos frecuentes y que aparecen de manera persistente y deliberada en la poesía de Cristina Larco, como son el uso de la elipsis, del hiato, del discurso interrumpido, de la absoluta falta de puntuación. En la mayoría de los poemas hay, además, notas explicativas sobre el texto a pie de página. La utilización de algunos neologismos como "verboflor" o "genesial", y la inclusión de palabras de culturas indígenas les otorgan un cariz especial a los poemas al igualar dos tipos de discurso en un mismo texto. Por último, el diseño y el color de la portada y del papel usado en el libro semejan certeramente el color del desierto atacameño.

Con todo, tenemos un poemario de notable calidad literaria cuya temática se concentra en una denodada defensa de la tierra, de los pueblos originarios, de las raíces, de los habitantes del norte, todo, como su autora lo establece en otros lugares, desde la perspectiva de una *hablante mujer*.

Una visión de las escuelas primarias en Chile.

Francisco Berríos Drolett[1] y Juana Lucero Villavicencio[2]

1. Facultad de Ciencias Jurídicas, Universidad de Atacama, Copiapó, Chile
E-mail: francisco.berrios@uda.cl
2. Facultad de Humanidades, Universidad de Atacama, Copiapó, Chile.
E-mail: juanilucero@gmail.com

Resumen

Desde de la llegada de los españoles al Reino de Chile, la creación de escuelas ha sido un tema que preocupó primero a la corona española y luego al estado chileno, situación que se hace evidente durante todo nuestro proceso histórico.
Durante la Colonia, las normativas eran impuestas por la corona y a partir de la República serán las constituciones y los reglamentos especiales de educación los que darán las directrices de la educación primaria en Chile.
Dentro de los puntos que se deben destacar está el hecho que la educación es una preocupación del estado, es gratuita, es para ambos sexos y en el siglo XX es obligatoria, es un derecho, dando con ello la posibilidad de estudiar a todos los miembros de la sociedad, contribuyendo con ello al rescate de la cultura y a mejorar las oportunidades de todos los individuos.

Palabras claves: escuelas de primeras letras, educación primaria, ley de instrucción primaria.

Abstract

Since the arrival of the Spaniards to the Kingdom of Chile, the creation of schools was an issue that the Spanish Crown as well as the Chilean State showed great concern for, a situation that has become evident throughout our historical process.
During the Colony the norms were imposed by the Spanish Crown and starting from the Republican period the constitutions and the special regulations of education provided the guidelines for primary education in Chile.
Some of the points to stress are: education is a preoccupation of the State, is gratuitous, is for both genders and, from the 20th century, it is compulsory. It is also a right granted to all members of society making it possible for them to study, thus contributing to the rescue of the culture and to the improvement of social equity for all the citizens.

Keyword: primary schools, primary instruction, primary instruction regulations.

1. Introducción.

La problemática que se quiere plantear es si la educación primaria en Chile surge como una respuesta de la sociedad por si misma o es un tema de preocupación del Estado.

En primer lugar, es importante destacar que las órdenes religiosas fueron las primeras que trajeron maestros al Reino de Chile; sin embargo, durante la Colonia es la Corona de Castilla la que se encarga de reglamentar las condiciones en que éstas van a funcionar y cuáles son los requerimientos para ser maestros. Posteriormente, va a ser la República de Chile la que definirá las directrices de la Educación Primaria en Chile, principalmente a partir de la época conservadora, donde comienza a definirse un modelo de Estado Educador.

2. Las escuelas primarias en la época colonial.

Si hacemos un recorrido por nuestra historia nacional, podemos detenernos en los tiempos de la Conquista y Colonia, período dominado por la corona castellana, en el cual la historia de nuestra educación está influida por la educación española del siglo XVI, cuya concepción es eminentemente medieval, lo cual quiere decir que el centro de atención de la sociedad es Dios.

De acuerdo a lo planteado por Fredy Soto (1), en el año 1668, Madrid contaba con una población de 300.000 personas, existiendo allí 50 establecimientos educacionales dedicados a la educación de los varones. La educación de las niñas va a comenzar en 1738, bajo el reinado de Carlos III, quien autoriza la creación de 32 escuelas para niñas. Se evidencia en esta situación que las escuelas surgen por iniciativa de la Corona y no como respuesta a iniciativas particulares ni tampoco de determinados grupos sociales.

Esta situación se replicó en Chile y América, pues primero aparecen las escuelas para varones y posteriormente las escuelas para niñas.

En cuanto a los contenidos, en España los varones aprendían las cuatro operaciones básicas, números quebrados, regla de tres, religión, lectura y escritura, a diferencia de las niñas, las que aprendían labores y rezos y sólo si ellas lo requerían, aprendían a leer (2).

Chile, durante el siglo XVI, comienza a organizarse. Poco a poco, las ciudades creadas por la Corona iban poblándose con la llegada de peninsulares de diversas partes de España. Sin embargo, por mandato papal, los misioneros y conquistadores tenían la obligación de evangelizar a los "indios", tarea que se hacía difícil al comienzo de la Conquista debido al desconocimiento de la lengua española por estos últimos.

Por otra parte, en Chille, los mapuches mantuvieron su resistencia hasta fines del siglo XIX, momento en el cual se "pacifica la Araucanía", lo que trajo grandes costos a la Corona, ya que para asegurar la paz, y permitir el desarrollo de importantes actividades económicas, como la agricultura y la extracción de oro de los lavaderos en los momentos en que se producían los levantamientos indígenas, fue necesario establecer un ejército permanente.

En Chile, alrededor de 1640, había unos dos mil españoles, incluidos mujeres y niños, cuatro mil quinientos indígenas y cerca de dos mil negros.

Las órdenes religiosas avecindadas en Santiago (3) eran los mercedarios, franciscanos, dominicos, jesuitas y agustinos, a quienes se les encomendó no sólo la tarea de evangelizar a los pueblos originarios de Chile, sino también fueron ellos los letrados con los que contaba la Corona para poder crear las escuelas primarias. Sin embargo, también había seglares que se dedicaban a esta tarea, los que eran autorizados a desarrollar ésta por el Cabildo y por la autoridad eclesiástica correspondiente.

Desde la llegada de Pedro de Valdivia, ya se tiene conocimiento que algunos de sus hombres enseñan a leer a los muchachos, siendo tal vez uno de los primeros en dedicarse a esto don Pedro Hernández de Paterna (4). En este caso se evidencia la necesidad de aprender, pero no se crean escuelas para satisfacer dicha necesidad.

Uno de los puntos que llama la atención en la educación es que tanto en América como en España existía no sólo diferencia entre la educación de los varones y

las damas, sino también entre los grupos sociales, ya que la educación no sólo está marcada por la concepción medieval religiosa en el mundo occidental, sino que además es estamental, ya que había diferencia entre los distintos estamentos de la sociedad en su educación, existiendo escuelas gratuitas para las clases medias y pagadas para los grupos sociales más altos, siendo muchas veces impartida la educación para estos últimos en sus mismos hogares.

2. Los comienzos de la República en Chile.

El proceso de emancipación que vive Chile junto a otras colonias americanas a comienzos del siglo XIX se hace realidad en nuestro país a partir de la creación de la Primera Junta de Gobierno el 18 de septiembre de 1810, la cual también manifiesta su preocupación por la educación primaria. Sin embargo, las guerras de independencia, la organización política y económica de la incipiente nación son temas de mayor prioridad para Chile en aquel momento.

En las primeras décadas del siglo XIX, Santiago contaba con alrededor de 50.000 habitantes; sin embargo, sólo había siete escuelas que albergaban 664 estudiantes (5).

En el año 1813, la Junta de Gobierno dictó un reglamento para Maestros de Primeras Letras, en el cual se critica la política educacional imperante y luego se establecen normas tanto para maestros como para el funcionamiento de las escuelas, determinándose que en Chile sólo se puede enseñar de acuerdo a lo establecido en dicho documento.

Durante el gobierno de O'Higgins se dictó un reglamento interno para las escuelas, en el cual se establecía que los maestros debían concursar para llenar los cargos y no sólo debían tener conocimientos de religión, gramática y operaciones básicas, sino también debían saber sobre el origen de la sociedad, obligaciones y derechos de los individuos y también sobre el gobierno. Este punto es importante, pues O'Higgins al igual que muchos otros patriotas estudió en Perú y posteriormente en Europa, recibiendo toda la influencia de los pensadores ilustrados, de las ideas revolucionarias de Francia, de la concepción de hombre moderno. Todo esto estaba lejos de la realidad de la mayoría de la población chilena, la cual carecía de estas nuevas ideas, ya sea porque no sabía leer, porque su pobreza no le permitía viajar a Europa a estudiar, porque en Chile recién llega la primera imprenta durante el gobierno de José Miguel Carrera o porque su visión de mundo aún era muy limitada. Ya que el conocimiento de lo que ocurría en otras latitudes hubiera alimentado tempranamente un interés independentista, cosa que a los peninsulares no les interesaba que sucediera.

3. La educación en la época conservadora, liberal y parlamentaria.

Con el ordenamiento institucional conservador y centralista dado por el gobierno de José Joaquín Prieto, establecido en la Constitución de 1833, se señala que la instrucción pública es una atención preferente del gobierno y son las municipalidades controladas por éste las encargadas de preocuparse por la educación.

Dentro de las gestiones que realizan algunos personajes, cabe destacar la labor de Manuel Montt como ministro en el gobierno de Manuel Bulnes en 1841, ya que durante su ministerio fueron creadas la Universidad de Chile y la Escuela Normal de Preceptores. Su preocupación, en general sobre la educación se vio también manifestada a través de su interés por la educación de las niñas, tanto en escuelas fiscales como particulares. También se debe destacar que en este período, alrededor del 1 por ciento de la población asistía a la educación primaria (6).

El 24 de noviembre de 1860, se promulga la Ley Orgánica de Instrucción Primaria, en la cual se establece que es el Estado quien debe dirigir esta educación, debe ser gratuita y para ambos sexos, estableciendo además que existen tres tipos de escuelas, las fiscales, particulares y conventuales. A través de esta ley, se extiende el sistema de enseñanza primaria a toda la República.

La educación en Chile se vuelve un tema de preocupación del Estado y por eso, notables maestros sobresalen en el tema de

la Educación primaria, entre ellos José Abelardo Núñez, quien viaja por cuatro años a Estados Unidos y Europa a interiorizarse sobre el sistema de enseñanza, la organización de las escuelas y los métodos más apropiados para la enseñanza en Chile. Posteriormente, las escuelas se clasifican en urbanas y rurales y en 1883 una ley establece la construcción de edificios para el funcionamiento de las escuelas primarias y la contratación de maestros para las escuelas normales, debiendo enviar a algunos de ellos a estudiar al extranjero y trayendo también maestros alemanes que introdujeron nuevos métodos de enseñanza.

Otro destacado maestro es don Abdón Cifuentes, quien aporta el ingreso de profesoras a la enseñanza primaria, haciendo posible que las mujeres puedan hacer clases en este tipo de enseñanza, al igual como lo hacen los docentes varones, tanto en escuelas femeninas como masculinas.

4. La educación primaria en la primera mitad del siglo XX.

A comienzos de siglo, las escuelas primarias habían aumentado notablemente su número; sin embargo, más del 50% de los niños no asistía a la escuela y no había ninguna forma para obligar a los padres a enviar a sus hijos a ésta.

En 1910, fueron modificados los planes de estudio y paulatinamente comenzó a aumentar el número de escuelas; sin embargo, no ocurrió lo mismo con los maestros, ya que no todos eran idóneos o titulados. Por eso, mediante cursos realizados durante las vacaciones, se intentó mejorar la situación de los docentes.

Este nuevo siglo traerá consigo la ley de Instrucción Primaria Obligatoria, publicada el 26 de agosto de 1920 en el Diario Oficial, entrando en vigencia el 26 de febrero de 1921. La promulgación de esta ley fue recibida con júbilo entre la población chilena, la que celebró con fiestas populares dicho acontecimiento.

El estado chileno no sólo promulgó la ley, sino que además quedó establecido en la Constitución de 1925 (7) la obligatoriedad de la enseñanza primaria y la gratuidad de la educación, tanto en las escuelas administradas por el estado como en las municipales. Se establecen también los límites de edad, entre siete y quince años, para ambos sexos.

Es importante destacar que esta ley viene a plasmar las ideas que con anterioridad había publicado don Darío Salas en el año 1917, con la publicación de su obra más importante "El Problema Nacional, Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario", con la cual contribuye a la dictación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. Este recorrido por la Historia de Chile, desde la época colonial hasta comienzos del siglo XX nos demuestra que la enseñanza primaria es una preocupación que siempre ha estado presente en el estado chileno, ya que los reglamentos y leyes así lo manifiestan.

Esta preocupación se debe a que el estado fue capaz de percibir los procesos que estaba viviendo la sociedad chilena, en sus distintas etapas. La gran preocupación por hacer que la enseñanza primaria fuera gratuita y obligatoria responde a la percepción de la falta de oportunidades que muchas personas tenían, sumiendo a gran parte de la población en la ignorancia. Este hecho incide de una u otra manera en los procesos productivos, en la falta de comprensión de la población frente a los problemas sociales que estaba viviendo Chile. Se suma a lo anterior el hecho de que la educación es parte de las garantías que todos los individuos deben tener; por eso, es de suma importancia que el estado chileno se haya hecho parte de este proceso.

La razón por la cual es el estado el que se preocupa de la educación se debe a que la sociedad por sí misma no tenía las condiciones ni capacidades para preocuparse de ella. A modo de nutrirse de la experiencia generada en otros países, los gobiernos buscan asesoría, tanto en Europa como en Estados Unidos, enviando educadores para que traigan nuevas ideas y metodologías para ser implementadas en Chile.

5. Bibliografía

Constitución Política de la República de Chile. 1925.

http://www.bibliojuridica.org/libros/4/1641/10.pdf
Discurso Ministerio de Educación, Sergio Bitar-
85 años de la Ley de Educación Primaria. Ex Congreso Nacional, 26 de agosto de 2005.
"Educadores Ilustres en la Historia de La Educación Chilena. Pontificia Universidad Católica de Chile.
Labarca, Amanda," Historia de la Enseñanza en Chile",
Imprenta Universitaria, Santiago de Chile, 1939.
Soto, Fredy, "Historia de la Educación Chilena".
CPEIP, Santiago de Chile , 2000.

Profesores de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física: Medición del grado de satisfacción de los mecanismos académicos entregados por la unidad en su proceso de formación inicial

Jorge Valdivia Díaz[1], César Araya Zarricueta[2]

1. Investigador, Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación, Universidad de Atacama, Copiapó, Chile. E-mail: jorge.valdivia@uda.cl
2. Coinvestigador, Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación, Universidad de Atacama, Copiapó, Chile. E-mail: cesar.araya@uda.cl

Resumen

El presente estudio describe el procedimiento y análisis llevado a cabo en la aplicación de una consulta a profesores de educación física, egresados de la unidad académica que dicta la carrera en la Universidad de Atacama, ubicada en la ciudad de Copiapó, Tercera Región, Chile.
Los datos recogidos fueron analizados a través del software estadístico SPSS15, versión en español, el que permitió interpretar el comportamiento de las variables investigadas que tienen relación con los mecanismos que orientan la formación inicial de profesionales de esa área. ¿Cuáles son estos mecanismos?, entre ellos, destacamos un plan de estudios actualizado, una malla curricular acorde a las exigencias del medio y al perfil de egreso.
La investigación fue llevada a cabo en el periodo comprendido entre agosto y diciembre del año 2008, en dependencias de la misma casa de estudios y en algunos casos en establecimientos educacionales donde desarrollan servicios profesionales algunos de los 34 consultantes.
Los datos estadísticos expresados a través de tablas de frecuencia, porcentajes y gráficos de barras permitieron establecer que en la mayoría de los ítems, más del 73% de los profesionales consultados manifiesta estar de acuerdo en que los servicios académicos recibidos en la etapa de formación inicial han influido de manera positiva en la capacidad para enfrentar las distintas demandas laborales de la profesión.
Palabras Claves: Formación inicial, servicios académicos.

Abstract

The present study describes the procedure and analysis carried out in the application of a survey to physical education teachers who graduated from the academic unit that offers the program in the University of Atacama, at Copiapó, Third Region, and Chile.
The data collected were analyzed through the statistics software SPSS15, Spanish version, which made it possible for the researchers to interpret the behavior of the variables under study that have a relationship with the mechanisms that guide the initial formation of professionals in that area. What are the mechanisms? Among others, we highlight a modernized study plan, a curricular grid in line with the requirements of the professional environment and the professional profile.
The research was carried out from August to December 2008, in some cases on campus and in some cases in the schools where some of the thirty-four informants work.
The statistic data shown through frequency tables, percentages and bar graphs allowed to state that in the majority of the items, more than 73% of the informants agreed that all the academic services received in the initial formation stage have had a positive influence in their ability to face the different requirements of the profession.
Key words: Initial formation, academic services.

Profesores de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física: Medición del grado de satisfacción de los mecanismos académicos entregados por la unidad en su proceso de formación inicial

Jorge Valdivia Díaz[1], César Araya Zarricueta[2]

1. Investigador, Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación, Universidad de Atacama, Copiapó, Chile. E-mail: jorge.valdivia@uda.cl
2. Coinvestigador, Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación, Universidad de Atacama, Copiapó, Chile. E-mail: cesar.araya@uda.cl

Resumen

El presente estudio describe el procedimiento y análisis llevado a cabo en la aplicación de una consulta a profesores de educación física, egresados de la unidad académica que dicta la carrera en la Universidad de Atacama, ubicada en la ciudad de Copiapó, Tercera Región, Chile.
Los datos recogidos fueron analizados a través del software estadístico SPSS15, versión en español, el que permitió interpretar el comportamiento de las variables investigadas que tienen relación con los mecanismos que orientan la formación inicial de profesionales de esa área. ¿Cuáles son estos mecanismos?, entre ellos, destacamos un plan de estudios actualizado, una malla curricular acorde a las exigencias del medio y al perfil de egreso.
La investigación fue llevada a cabo en el periodo comprendido entre agosto y diciembre del año 2008, en dependencias de la misma casa de estudios y en algunos casos en establecimientos educacionales donde desarrollan servicios profesionales algunos de los 34 consultantes.
Los datos estadísticos expresados a través de tablas de frecuencia, porcentajes y gráficos de barras permitieron establecer que en la mayoría de los ítems, más del 73% de los profesionales consultados manifiesta estar de acuerdo en que los servicios académicos recibidos en la etapa de formación inicial han influido de manera positiva en la capacidad para enfrentar las distintas demandas laborales de la profesión.
Palabras Claves: Formación inicial, servicios académicos.

Abstract

The present study describes the procedure and analysis carried out in the application of a survey to physical education teachers who graduated from the academic unit that offers the program in the University of Atacama, at Copiapó, Third Region, and Chile.
The data collected were analyzed through the statistics software SPSS15, Spanish version, which made it possible for the researchers to interpret the behavior of the variables under study that have a relationship with the mechanisms that guide the initial formation of professionals in that area. What are the mechanisms? Among others, we highlight a modernized study plan, a curricular grid in line with the requirements of the professional environment and the professional profile.
The research was carried out from August to December 2008, in some cases on campus and in some cases in the schools where some of the thirty-four informants work.
The statistic data shown through frequency tables, percentages and bar graphs allowed to state that in the majority of the items, more than 73% of the informants agreed that all the academic services received in the initial formation stage have had a positive influence in their ability to face the different requirements of the profession.
Key words: Initial formation, academic services.

1. Introducción

La formación inicial de profesionales debe abarcar una serie de elementos que se constituyen en las bases epistémicas, filosofales, didácticas, sicológicas y principalmente operativas que le permitan insertarse en forma óptima a las distintas organizaciones laborales que lo acogerán con el fin de disponer de sus servicios, en lo ideal en forma eficiente y efectiva.

"Se entiende por formación inicial de docentes aquella que, en distintas universidades, imparten las carreras de pedagogía, destinada a preparar a los alumnos para su posterior ejercicio profesional" (Estándares de Desempeño, 2000, p. 7).

De acuerdo a lo señalado, son las instituciones de educación superior las responsables de preparar a los futuros profesionales para que inicien el ejercicio de la profesión con las herramientas necesarias para insertarse acorde a las demandas que exige el campo laboral.

Una de las características más destacables de la sociedad actual es la de avanzar asumiendo cambios. Es muy difícil en estos momentos mantener vigencia en los desempeños, marginándose de las innovaciones y oportunidades que brindan los distintos sectores y medios involucrados con la especialidad profesional. En este sentido, Sánchez (2003, p. 302) plantea lo siguiente:

...se observa cómo la sociedad de estos primeros años del siglo XXI ha cambiado mucho en poco tiempo, en donde la profesión de educador, como la misma educación que se desarrolla en esta sociedad, está sujeta a dichos cambios, lo que lleva implícito un acelerado avance del conocimiento y un rápido nivel de desarrollo. Dicha situación obliga a llevar a cabo diversas reconceptualizaciones de cómo procede y opera el profesorado en la praxis y cómo orienta en la práctica un determinado conocimiento profesional.

Sin lugar a dudas, las necesidades del profesional actual han cambiado, la sociedad sufre transformaciones que imponen nuevos retos, que en algunos casos dificultan la labor docente.

El Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación está adscrito a la Facultad de Humanidades y Educación y busca responder a los lineamientos generales que entrega la Universidad de Atacama, esto es "Ser reconocida socialmente, como referente por la calidad de sus procesos y servicios en las áreas de docencia, investigación, extensión, gestión, asistencia técnica y capacitación. Por el compromiso con el desarrollo regional y como un espacio de reflexión y diálogo permanente" y además, se ha propuesto como objetivo prioritario, para responder a las exigencias que exige el sistema político educativo imperante y la filosofía interna de la Institución, el consolidar y perfeccionar la formación del profesional de la educación física, a través de la vía curricular y extracurricular. Dentro de ellas, destaca un alto nivel de formación profesional, con énfasis en Promoción de la Salud, Educación del Tiempo Libre y Rendimiento Deportivo.

En conformidad con lo expuesto anteriormente, se presenta esta investigación, con la opinión de una muestra de profesionales egresados de este Departamento, sobre los servicios académicos entregados durante su formación inicial por parte de esta unidad académica y si ha sido posible extrapolar estos conocimientos a la realidad laboral.

2. Tipo de Estudio: Descriptivo, diseño no experimental y transversal.

3. Problema de Investigación

¿Cuál es la percepción de los profesionales egresados de esta carrera respecto de los mecanismos académicos recibidos durante su formación inicial?

4. Objetivos

4.1. Objetivo General

Describir y analizar la percepción de los consultantes respecto a los mecanismos académicos entregados por la unidad durante el proceso de formación inicial.

4.2. Objetivo Específico

Ofrecer una herramienta de información, proyectada a identificar la percepción de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física, ofrecida por la Universidad de Atacama.

5. Marco Teórico

5.1. Historia de la Carrera

Esta carrera, como la mayoría de las estructuras y organizaciones académicas universitarias, surge de la necesidad manifiesta de la comunidad de contar con recursos humanos capacitados para atender actividades de la especialidad, tanto en el sector educacional, como en el área del desarrollo deportivo recreativo, local y nacional.

La filosofía interna del Departamento ha sido y será la formación de profesionales que conciban la transformación positiva de los educandos, propendiendo al desarrollo integral de los escolares. Lo anterior se logra mediante un equipo de académicos capacitados que proporcionan un alto nivel de formación profesional, con énfasis en Promoción de la Salud, Educación del Tiempo Libre y Rendimiento Deportivo.

En tal sentido, el establecimiento de directrices y orientaciones específicas facilitan el desarrollo integral y armónico del futuro profesional, de tal manera que al insertarse en el campo laboral, la formación recibida les facilite la adaptabilidad para asumir distintos quehaceres que son propios a la profesión, ya sea en el campo educativo, recreativo y/o deportivo.

5.2. El Currículo de Formación Inicial

El currículo es un conjunto de objetivos, estándares, parámetros, indicadores, contenidos, principios pedagógicos, estrategias metodológicas y criterios de evaluación que responden al encargo social actual y a las políticas educacionales e institucionales que lo rigen. En este mismo sentido, el currículo es un compendio sistematizado de los aspectos referidos a la planificación y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se considera equivalente a expresiones como plan o programa (aunque con un fuerte componente técnico-pedagógico). Para los efectos de ejemplificación, los principales elementos del currículo son las competencias, conocimientos, procedimientos, habilidades, actitudes y aprendizajes esperados.

El currículo universitario es la construcción de un proyecto político – cultural históricamente condicionado, resultado de una selección acuciosa que realiza la función de reproducción, pero a la vez de intervención en la sociedad para su transformación alternativa. Sintetiza construcciones epistemológicas y teóricas, y formas de organización académica; es la propuesta más acabada de una política educativa institucional y responde a un proyecto social y cultural emergente, que al articular conocimientos, valores, creencias, hábitos y costumbres proyectan un modelo de profesional. De acuerdo a lo señalado, el currículo debe establecer las prescripciones, las reglas orientadoras que rigen la organización curricular, su forma y posterior articulación en las cátedras y los planes de estudio.

5.3. Las Necesidades de la Formación Inicial.

Respecto a lo planteado anteriormente sobre el currículo de formación inicial y considerando las necesidades que la sociedad le plantea a la unidad académica, ésta se ha planteado la formación de un profesional solidario, con vocación docente, reflexivo, autónomo, de pensamiento crítico, competente y con valores humanos, que le permita demostrar actitudes concordantes con los propósitos de la profesión para la dirección del proceso enseñanza - aprendizaje. Un profesional facilitador de oportunidades que posea conocimientos, procedimientos, habilidades para utilizar los recursos técnicos, docentes y administrativos en beneficio de la promoción de la salud y el mejoramiento de la calidad de vida de los alumnos y que dé respuestas a las condiciones culturales, económicas y técnicas para una sociedad democrática en constante desarrollo.

"Se entiende por formación, las prácticas de generación y desarrollo de competencias, que producen diferencias de especialización entre los individuos". (Bermeosolo, 2005, p. 154).

De acuerdo a lo enunciado, es función de la Unidad Académica formar personas competentes, no en el estricto sentido profesional, ya que es un proceso de formación inicial, es decir, el profesional egresado debe estar preparado para poder insertarse en forma eficiente a las primeras experiencias laborales, posteriormente sus funciones serán más eficaces producto de la experiencia y madurez profesional. Este profesional, debe ser capaz de resolver los problemas de la cotidianeidad, estableciendo relaciones articuladas entre lo que es proveído en su institución formadora y lo que las demandas de su realidad laboral le exigen.

Además de desarrollar el compromiso y la actitud positiva a la profesión, manifestado en la transformación del proceso docente educativo y fundamentado en la práctica docente. "Puede afirmarse que aquellos docentes que toman medidas realmente eficaces para favorecer el procesamiento activo y profundo de la información por parte de sus alumnos-los que logran así transformar dicha información en "conocimiento"-son los maestros efectivos o eficientes que demanda el sistema". (Bermeosolo, 2005, p. 151).

Por tanto, la unidad debe preparar un profesional para la vida, pero de un modo sistemático y eficiente. Es por ello necesario que al organizar el proceso docente educativo, debe tener en cuenta el componente profesional, académico e investigativo.

En este sentido, la praxis investigativa desempeña un importante papel en la formación de un egresado, que sea capaz de enfrentarse a un conjunto de situaciones problemas, que puedan ser transformadas mediante la acción modificadora del profesional competente.

Actualmente, los currículos de formación inicial consideran como principal componente, el profesional, ya que en el ejercicio, la praxis y la cotidianeidad es donde se debe "saber actuar" en correspondencia con acciones profesionales - técnicas. Destacan entre éstas la selección adecuada de los estilos de enseñanza, capacidad de entregar instrucciones claras y precisas, utilización de *feedback* correctivo y de reforzamiento, etc. Los otros componentes, el académico e investigativo, pasan a ser parte de lo profesional, ya que son la base teórica y empírica que sostiene las intervenciones del mismo.

El saber actuar, tiene una directa relación con la formación didáctica, es decir, "...que esté capacitado en el uso de medios y procedimientos para conducir en una forma eficaz el aprendizaje de los estudiantes" (Chávez & Medina, 1987, p. 10).

En consonancia con lo antes expuesto, y como ya ha sido manifestado, esta unidad académica ha tenido siempre como principio pedagógico el formar un profesional que conciba la transformación positiva de sus educandos y el propender al desarrollo integral de los escolares. Lo anterior, con un fuerte acento en los últimos años en la Promoción de la Salud, Educación del Tiempo Libre y Rendimiento Deportivo, aspectos que se ven reflejados en la filosofía interna de la unidad en general y en el de muchas cátedras que son parte del currículo actual.

5.4. Principios Didácticos de la Formación Inicial

5.4.1. Los principios y las reglas de enseñanza

"Los principios didácticos son aspectos generales de la reestructuración del contenido organizativo-metódico de la enseñanza que se originan en los objetivos y de las leyes que los rigen objetivamente" (Klinberg, 1972, p. 243).

En el Área de Educación Física, los principios que establecen los lineamientos que rigen los procesos metodológicos, de organización, control y ejecución de la enseñanza tienen algunas particularidades. Por una parte, los principios del entrenamiento permiten orientar lo que se debe hacer, cuándo, cómo cuánto y en qué momento se deben aplicar determinados estímulos. A su vez, los principios que rigen la clase de Educación Física, deben concretarse en episodios de introducción,

explicación, demostración, activación, desarrollo y vuelta a la calma.

5.4.2. Acerca de las leyes de la enseñanza

El problema de las leyes de la enseñanza constituye una de las cuestiones más importantes para conceptuar a la pedagogía como ciencia. Los investigadores en el área de la educación y la enseñanza estudian las transformaciones de la realidad, descubren las relaciones entre los fenómenos, y en forma de ley reflejan lo fundamental de ambas áreas.

5.4.3. Relación entre las leyes y los principios de la enseñanza.

Según Labarrere (1988), los principios, aunque deben corresponderse con las regularidades objetivas del proceso de enseñanza, no siempre se relacionan con éstas de la misma manera; en dependencia de los objetivos de la educación y de las condiciones concretas, una regularidad puede ser utilizada de distintas formas y originar varios principios; de la misma manera, un principio puede basarse en más de una regularidad.

5.4.4. Sobre el sistema de principios de la enseñanza.

Savin (1972), Danilov (1975), Ushinski (1975), Klein (1978), Colectivo de Autores (1984), Labarrere (1988), Silvestre & Zilberstein (2002), plantean, al respecto, que los principios de la enseñanza forman un sistema. Esta afirmación se hace partiendo de la consideración siguiente: cada principio cumple determinados objetivos en la enseñanza; los objetivos de un principio particular se subordinan a los objetivos de todo el sistema de principios y la omisión de uno de ellos afecta todo el sistema, es decir, al buen funcionamiento de la enseñanza.

Un profesor que al explicar el tema de la secuencialidad en la entrega de contenidos no tiene en cuenta el principio entre la relación de la teoría con la práctica, contraviene también los principios de carácter científico y educativo de la enseñanza, el de carácter reflexivo y activo de los alumnos bajo la guía del profesor, el de la asequibilidad, la unión de lo abstracto y lo concreto, entre otros.

5.4.5. Principio de carácter educativo de la enseñanza.

Danilov (1975), Savin (1972), Colectivo de Autores (1984), Labarrere (1988), Silvestre & Zilberstein (2002), plantean que este principio se fundamenta en la ley del proceso de enseñanza que expresa la unidad de la instrucción y la educación. El análisis, como se presentó anteriormente, pone de manifiesto la obligada unidad en el proceso de enseñanza, de la apropiación de los conocimientos y el desarrollo de habilidades, hábitos y capacidades con la formación de la moral y conducta responsable. Esto quiere decir que se instruye y se educa a la vez, ambos procesos constituyen una unidad dialéctica en la formación de la personalidad de los escolares. Sin embargo, se debe insistir en que estos procesos no son idénticos. El rasgo característico de la instrucción es la adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades, mientras que el proceso educativo va dirigido a la formación de cualidades de la personalidad como son la moral y la conducta. De esta manera, cada uno de ellos tiene sus métodos, contenidos y formas de organización. No obstante, ambos procesos se unen, y esto se explica si tenemos en cuenta que el proceso de formación de la conducta de los escolares se realiza sobre la base de los conocimientos.

Así, por ejemplo, los conocimientos que adquieren los estudiantes en formación como profesionales de la educación física en las asignaturas que enseñan la manipulación de máquinas para el incremento de las capacidades físicas, favorecen el desarrollo de cualidades tales como exactitud, perseverancia, observación y objetividad.

5.4.6. Principio del carácter científico de la enseñanza.

Savin (1972), Danilov (1975), Colectivo de Autores (1984), Labarrere (1988), González (1996), Silvestre & Zilberstein (2002), plantean que sobre el

principio de carácter científico de la enseñanza se expresa la necesidad de que en la selección del contenido de enseñanza se incluyan los resultados del desarrollo de la ciencia y la técnica y por consiguiente, no se dé cabida a conocimientos acientíficos.

5.4.7. Principio de asequibilidad.

Klinberg (1972), Savin (1972), Klein (1978), Colectivo de Autores (1984), Labarrere (1988), Silvestre & Zilberstein (2002), plantean que la esencia del principio de asequibilidad de la enseñanza está dada en el reconocimiento por parte del profesor, de las particularidades de la edad de los estudiantes, del nivel de desarrollo de sus habilidades y capacidades, de la experiencia acumulada, que lo orientan en la organización y conducción del proceso de enseñanza. Hay que aclarar que la asequibilidad de la enseñanza no es de ninguna manera una enseñanza fácil que no implique dificultades, tampoco es ir más allá de las posibilidades reales de los estudiantes. Por ejemplo, cuando explicamos a los futuros profesionales sobre los componentes de una clase tradicional y una con el modelo integral, se les indica que establezcan una comparación para conocer ventajas y desventajas y contextos de aplicabilidad.

Esto implica que el estudiante después de estudiar ambos modelos, cuáles son sus características y cómo se estructuran, debe hacer una nueva operación del pensamiento lógico: la comparación, y como consecuencia a través de este procedimiento el estudiante podrá acceder a nuevos conocimientos producto de sus propias conclusiones.

5.4.8. Principio de la sistematización de la enseñanza.

Klinberg (1972), Savin (1972), Danilov (1975), Ushinski (1975), Klein (1978), Colectivo de Autores (1984), Labarrere (1988), Silvestre & Zilberstein (2002), concuerdan con señalar que la enseñanza es por esencia una actividad sistemática que se aparta de la improvisación, y que responde a una adecuada planificación. La enseñanza debería en nuestras escuelas desarrollarse en forma metódica y sistemáticamente de acuerdo a las políticas educacionales actuales, el marco filosófico institucional, las necesidades de la sociedad del conocimiento y la inteligencia para la vida. De acuerdo a lo señalado, el estudiante se apropia de una manera lógica de los conocimientos consecuentes con la filosofía interna de la unidad académica. La esencia del principio de carácter sistemático de la enseñanza está dada en la necesidad de que toda actividad del profesor y de los estudiantes sea consecuencia de una planificación y de una secuencia lógicamente articulada.

5.4.9. Principio de la relación entre la teoría y la práctica.

También es conocido como el de Unidad de la Teoría con la Práctica. Tomaschewski (1966), Klinberg (1972), Klein (1978), Colectivo de Autores (1984), Labarrere (1988), Silvestre & Zilberstein (2002), concuerdan en señalar que este principio está íntimamente enlazado con lo anterior, pues no se trata de que los estudiantes se apropien de un sistema lógico de conocimientos, sino que puedan aplicarlos para resolver las necesidades de la producción y los servicios. De esta manera, se puede atender a las diversas necesidades sociales actuales.

El principio de relación de la teoría y la práctica exige que el profesor no sólo brinde a los estudiantes la oportunidad de hacer determinadas elaboraciones teóricas, sino también de aplicarlas a la actividad práctica: planificar, conducir, evaluar, etc.

5.4.10. Principio de carácter consciente y activo de los alumnos bajo la guía del profesor.

Klinberg (1972), Savin (1972), Danilov (1975), Ushinski (1975), Colectivo de Autores (1984), Labarrere (1988), Silvestre & Zilberstein (2002), concuerdan en señalar que el primero de estos elementos, la asimilación consciente del contenido de la clase por los alumnos, es condición fundamental del aprendizaje. A veces, los estudiantes realizan un aprendizaje mecánico por deficiencias en la organización y

conducción del proceso de enseñanza; por eso, es importante que el profesor tenga presente que no se trata de que los estudiantes recuerden simplemente lo que él explica, sino que reflexionen sobre lo que deben hacer.

5.4.11. Principio de la solidez en la asimilación de los conocimientos, habilidades y hábitos.

Klinberg (1972), Danilov (1975), Ushinski (1975), Colectivo de Autores (1984), Labarrere (1988), Silvestre & Zilberstein (2002), afirman sobre este principio, por parte del profesor, dirigir el proceso de enseñanza de manera que en la mente de los estudiantes perduren los conocimientos. Por la importancia tan relevante de la consolidación, estimada como elemento que está presente o se interrelaciona con todas las funciones didácticas -apropiación de nuevos conocimientos, ejercitación, aplicación y evaluación - así como por fundamentarse en regularidades pedagógicas y psicológicas, la solidez en la asimilación de los conocimientos ha venido a constituirse en uno de los sustanciales principios de la didáctica.

5.4.12. Principio de atención a las diferencias individuales dentro del carácter colectivo del proceso docente educativo.

Klinberg (1972), Danilov (1975), Klein (1978), Colectivo de Autores (1984), Silvestre & Zilberstein (2002), plantean sobre el principio de la atención a las diferencias individuales sobre la base del carácter colectivo de la enseñanza, que éste tiene su fundamento en la regularidad presente en el proceso de enseñanza, que se puede definir como la regularidad de la interrelación de la colectividad con las individualidades.

Las diferencias individuales de los alumnos, es decir, aquellas características que son propias de cada persona, no sólo aparecen en su desarrollo físico, sino también en el desarrollo de sus capacidades, en los procesos de excitación e inhibición, en el temperamento, en los procesos psíquicos como la percepción, la observación, la memoria, el pensamiento y el lenguaje, y en la dirección moral de la personalidad.

Este principio es clave para la formación de un profesional de la educación física, ya que siempre tendrá que considerar las diferencias individuales para exigir de acuerdo a los propios marcos de referencia que establezcan las habilidades y las capacidades de los escolares. En resumen, para que tenga éxito el aprendizaje de los estudiantes, el profesor debe atender a las diferencias individuales y a la vez, aprovechar todas las posibilidades de desarrollo que existen en el colectivo.

5.4.13. Principio del carácter audiovisual de la enseñanza: unión de lo concreto y lo abstracto.

Tomaschewski (1966), Klinberg (1972), Danilov (1975), Klein (1978), Colectivo de Autores (1984), Labarrere (1988), Silvestre & Zilberstein (2002), sostienen sobre el principio de carácter audiovisual de la enseñanza, denominado también de la percepción directa, del carácter intuitivo de la enseñanza o principio de relación de lo concreto y lo abstracto, constituye uno de los principios tradicionales de la didáctica general.

Es indiscutible que la observación directa es de gran importancia, pues le proporciona al alumno un conocimiento auténtico, por eso, tradicionalmente, se ha acentuado este aspecto que desempeña un papel preponderante en el aprendizaje, sobre todo en los escolares pequeños, de ahí la importancia de los medios de enseñanza en la apropiación de los conocimientos. Consideraciones Finales Respecto a los Principios Didácticos Una de las tareas fundamentales de la didáctica comprende el estudio profundo de las regularidades y leyes del proceso de enseñanza. Sólo así, es posible establecer el sistema de principios de enseñanza que responda a las exigencias de la Educación Física contemporánea. Los principios didácticos, entendidos como normas que regulan la actividad del profesor y de los estudiantes, permiten realizar una enseñanza de manera efectiva. Ellos son aplicables a todos los niveles y tipos de enseñanza.

conducción del proceso de enseñanza; por eso, es importante que el profesor tenga presente que no se trata de que los estudiantes recuerden simplemente lo que él explica, sino que reflexionen sobre lo que deben hacer.

5.4.11. Principio de la solidez en la asimilación de los conocimientos, habilidades y hábitos.

Klinberg (1972), Danilov (1975), Ushinski (1975), Colectivo de Autores (1984), Labarrere (1988), Silvestre & Zilberstein (2002), afirman sobre este principio, por parte del profesor, dirigir el proceso de enseñanza de manera que en la mente de los estudiantes perduren los conocimientos. Por la importancia tan relevante de la consolidación, estimada como elemento que está presente o se interrelaciona con todas las funciones didácticas -apropiación de nuevos conocimientos, ejercitación, aplicación y evaluación - así como por fundamentarse en regularidades pedagógicas y psicológicas, la solidez en la asimilación de los conocimientos ha venido a constituirse en uno de los sustanciales principios de la didáctica.

5.4.12. Principio de atención a las diferencias individuales dentro del carácter colectivo del proceso docente educativo.

Klinberg (1972), Danilov (1975), Klein (1978), Colectivo de Autores (1984), Silvestre & Zilberstein (2002), plantean sobre el principio de la atención a las diferencias individuales sobre la base del carácter colectivo de la enseñanza, que éste tiene su fundamento en la regularidad presente en el proceso de enseñanza, que se puede definir como la regularidad de la interrelación de la colectividad con las individualidades.

Las diferencias individuales de los alumnos, es decir, aquellas características que son propias de cada persona, no sólo aparecen en su desarrollo físico, sino también en el desarrollo de sus capacidades, en los procesos de excitación e inhibición, en el temperamento, en los procesos psíquicos como la percepción, la observación, la memoria, el pensamiento y el lenguaje, y en la dirección moral de la personalidad.

Este principio es clave para la formación de un profesional de la educación física, ya que siempre tendrá que considerar las diferencias individuales para exigir de acuerdo a los propios marcos de referencia que establezcan las habilidades y las capacidades de los escolares. En resumen, para que tenga éxito el aprendizaje de los estudiantes, el profesor debe atender a las diferencias individuales y a la vez, aprovechar todas las posibilidades de desarrollo que existen en el colectivo.

5.4.13. Principio del carácter audiovisual de la enseñanza: unión de lo concreto y lo abstracto.

Tomaschewski (1966), Klinberg (1972), Danilov (1975), Klein (1978), Colectivo de Autores (1984), Labarrere (1988), Silvestre & Zilberstein (2002), sostienen sobre el principio de carácter audiovisual de la enseñanza, denominado también de la percepción directa, del carácter intuitivo de la enseñanza o principio de relación de lo concreto y lo abstracto, constituye uno de los principios tradicionales de la didáctica general.

Es indiscutible que la observación directa es de gran importancia, pues le proporciona al alumno un conocimiento auténtico, por eso, tradicionalmente, se ha acentuado este aspecto que desempeña un papel preponderante en el aprendizaje, sobre todo en los escolares pequeños, de ahí la importancia de los medios de enseñanza en la apropiación de los conocimientos. Consideraciones Finales Respecto a los Principios Didácticos Una de las tareas fundamentales de la didáctica comprende el estudio profundo de las regularidades y leyes del proceso de enseñanza. Sólo así, es posible establecer el sistema de principios de enseñanza que responda a las exigencias de la Educación Física contemporánea. Los principios didácticos, entendidos como normas que regulan la actividad del profesor y de los estudiantes, permiten realizar una enseñanza de manera efectiva. Ellos son aplicables a todos los niveles y tipos de enseñanza.

Los principios didácticos tienen una larga tradición en la didáctica universal. En lo que respecta a la didáctica aplicada a la formación de profesionales de la pedagogía, específicamente a los de Educación Física, se han adaptado sobre la base de las necesidades del profesor actual, para abordar la problemática con una base científica. Cabe consignar, por último, que la correspondencia entre las demandas de la actual sociedad chilena, el encargo social en cuanto a las características de la juventud y adolescencia, hacen urgente la necesidad de un cambio paradigmático tanto en las alternativas de enseñanza como también en las de aprendizaje. Un profesional provisto de competencias sólidas, sólo puede ser producto de la consideración de las regularidades y leyes que rigen a los principios didácticos detallados.

6. Universo y Muestra

6.1. Universo.

El estudio se llevó a cabo con la población de egresados de la unidad académica y que desempeñan responsabilidades de docencia u otras, en entidades públicas y/o privadas vinculadas con la educación y/o el deporte.

6.2. Muestra.

Treinta y cuatro profesionales egresados de la unidad académica seleccionados de forma representativa y no probabilística.

6.2.1. Criterios de Inclusión
6.2.1.1. Disponibilidad de los consultantes para someterse al proceso de consulta.
6.2.1.2. Egresados que participaron en la capacitación de la FEVOCHI en UDA en el mes de septiembre del año 2008.
6.2.1.3. Egresados que desempeñan funciones por horas en la unidad académica, o con responsabilidad de profesores guías en los centros de práctica profesional.
6.2.1.4. Interés por participar en el proceso de consulta.

6.2.2. Criterios de Exclusión: Falta de disponibilidad por encontrarse fuera de la ciudad o con responsabilidades de tiempo completo.

6.2.3. Criterios de Eliminación
6.2.3.1. Egresados a quienes no se les aplicó la consulta.
6.2.3.2. Detección de datos falsos.
6.2.3.3. Vaciado de respuestas con errores evidentes (selección de más de una alternativa de respuesta o ítems no contestados).

7. Metodología y Procedimientos

7.1. Métodos de Investigación

7.1.1. Teóricos.
7.1.1.1. Histórico - Lógico
7.1.1.2. Inductivo - deductivo.
7.1.1.3. Análisis - Síntesis

7.1.2. Empíricos.
7.1.2.1. Observación Científica
7.1.2.2. Estadística Descriptiva

7.2. Técnicas de Recolección y Procesamiento de la información.

7.2.1. Técnicas de Recolección de la Información
Las técnicas para la recolección de la información fueron dos:

7.2.1.1. Indirecta o no interactiva.
7.2.1.1.1. Revisión Bibliográfica
7.2.1.1.2. Elaboración de documentación específica

7.2.1.2. Directiva o interactiva.
7.2.1.2.1. .Aplicación de Instrumentos de consulta.

7.3. Procesamiento de la Información.

El procedimiento de análisis de la información, de acuerdo con la metodología seleccionada, se compuso por los siguientes pasos:

7.3.1. Recolección de la Información
7.3.2. Procesamiento de la Información
7.3.3. Análisis y formulación de conclusiones, la cual se realizó mediante la técnica del análisis estadístico, considerando además que la información fue valorada a través del siguiente procedimiento:

Tabla N°1: Procesamiento del Análisis de percepción de la muestra encuestada.

Indicadores de Referencia	Interpretación Cualitativa	Percepción
75,1% - 100,0%	Expresa una total conformidad respecto a lo que se consulta.	Muy positiva
50,1% - 75,0%	Expresa conformidad respecto a lo que se consulta.	Positiva
25,1% - 50,0%	Expresa disconformidad respecto a lo que se consulta.	Negativa
00,0% - 25,0%	Expresa una total disconformidad respecto a lo que se consulta.	Muy negativa

7.3.4. Estadígrafos

7.3.4.1. Porcentaje
7.3.4.2. Frecuencia
7.3.4.3. Media

8. Análisis de los Resultados.

Esta consulta se aplicó a una muestra de treinta y cuatro profesionales egresados de la unidad académica correspondiente al Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación de la Universidad de Atacama. Los respondientes emitieron su opinión respecto a los diez Ítems que disponía el instrumento de consulta. Este instrumento está orientado para evaluar la percepción de los encuestados respecto a los mecanismos académicos recibidos en la etapa de formación inicial, a su vez cómo ésta ha influido en la capacidad para enfrentar las distintas demandas laborales de la profesión.

Una vez aplicada la consulta, Los datos recogidos fueron analizados a través del Software Estadístico SPSS15 versión en español, el que permitió interpretar el comportamiento de las variables investigadas. Estos datos estadísticos se expresaron a través de tablas de frecuencia, porcentajes y medias, las que a continuación se presentan.

1. El plan de Estudios que enfrentó, responde a las necesidades del Campo Laboral.

Tabla N°2: Cuantificación de resultados en Frecuencia y Porcentaje Ítem 1.

Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy en Desacuerdo (MD)	---	---	---
En Desacuerdo (ED)	1	2,9%	2,9%
De Acuerdo (DA)	26	76,5%	79,4%
Muy de Acuerdo (MA)	7	20,6%	100,0%
Total	34	100,0%	100,0%

En la Tabla N°2, se observa qüe del 100% de los egresados encuestados, el 97,1% señala que el plan de estudios responde a las necesidades del campo laboral. Solamente un 2,9% advierte estar en desacuerdo respecto a lo consultado. Según los criterios definidos por la metodología de análisis de resultados, para este mecanismo académico, proyecta una percepción muy positiva.

2. En forma general, las asignaturas correspondientes a su plan de estudios integraban adecuadamente la teoría y la práctica.

Tabla N°3: Cuantificación de resultados en Frecuencia y Porcentaje Ítem N° 2.

Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy en Desacuerdo (MD)	---	---	---
En Desacuerdo (ED)	4	11,8%	11,8%
De acuerdo (DA)	22	64,7%	76,5%
Muy de acuerdo (MA)	8	23,5%	100,0%
Total	34	100,0%	100,0%

En la Tabla 3, se aprecia que del 100% de los egresados encuestados, el 88,22% señala que las asignaturas del plan de estudios integraban adecuadamente la teoría y la práctica. El 11,8% opina estar en desacuerdo respecto a lo consultado. Según los criterios definidos por la metodología de análisis de resultados, para este mecanismo académico, proyecta una percepción muy positiva.

3. La Malla Curricular que Ud. curso para obtener su título profesional, abarcó una formación integral

Tabla N°4: Cuantificación de resultados en Frecuencia y Porcentaje Ítem Nº 3.

Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy en Desacuerdo (MD)	---	---	---
En Desacuerdo (ED)	9	26,5%	26,5%
De acuerdo (DA)	16	47,1%	73,5%
Muy de acuerdo (MA)	9	26,5%	100,0%
Total	34	100,0%	100,0%%

En la Tabla 4, se plantea que del 100% de los egresados encuestados, el 73,6% señala que la malla abarcó una formación integral. El 26,5% opina estar en desacuerdo respecto a lo consultado. Según los criterios definidos por la metodología de análisis de resultados, para este mecanismo académico, proyecta una percepción positiva.

4. Los procesos de enseñanza impartidos en esta Carrera fueron de buen nivel académico.

Tabla N°5: Cuantificación de resultados en frecuencia y porcentaje Ítem Nº 4.

Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy en Desacuerdo (MD)	---	---	---
En Desacuerdo (ED)	3	8,8%	8,8%
De acuerdo (DA)	23	67,6%	76,5%
Muy de acuerdo (MA)	8	23,5%	100,0%
Total	34	100,0%	100,0%

En la Tabla 5, se evidencia que del 100% de los egresados encuestados, el 91,1% señala que los procesos de enseñanza fueron de un buen nivel académico. El 8,8% opina estar en desacuerdo respecto a lo consultado. Según los criterios definidos por la metodología de análisis de resultados, para este mecanismo académico, proyecta una percepción muy positiva.

5. Los criterios de obtención de su título profesional fueron anticipadamente conocidos por Ud.

Tabla N°6: Cuantificación en frecuencia y porcentaje Ítem Nº 5.

Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy en Desacuerdo (MD)	---	---	---
En Desacuerdo (ED)	5	14,7%	14,7%
De acuerdo (DA)	13	38,2%	52,9%
Muy de acuerdo (MA)	16	47,1%	100,0%
Total	34	100,0%	100,0%

En la Tabla 6, se plantea que del 100% de los egresados encuestados, el 85,3% señala que los criterios fueron anticipadamente conocidos. El 14,7% opina

estar en desacuerdo respecto a lo consultado. Según los criterios definidos por la metodología de análisis de resultados, para este mecanismo académico, entrega una percepción muy positiva.

6. Las estrategias metodológicas para la adquisición de sus aprendizajes fueron orientadas según las necesidades de Uds. como estudiantes

Tabla N°7: Cuantificación de resultados en frecuencia y porcentaje Ítem 6.

Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy en Desacuerdo (MD)	---	---	---
En Desacuerdo (ED)	4	11,8%	11,8%
De acuerdo (DA)	24	70,6%	82,4%
Muy de acuerdo (MA)	6	17,6%	100,0%
Total	34	100,0%	100,0%

En la Tabla 7, se observa que del 100% de los egresados encuestados, el 88,2% señala que las estrategias metodológicas fueron orientadas según las necesidades de los estudiantes. El 11,8% opina estar en desacuerdo respecto a lo consultado. Según los criterios definidos por la metodología de análisis de resultados, para este mecanismo académico, proyecta una percepción muy positiva.

7. La forma en que fueron evaluados como estudiantes, respondían a las formas en como eran impartidos los contenidos.

Tabla N°8: Cuantificación de resultados en frecuencia y porcentaje Ítem N° 7.

Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy en Desacuerdo (MD)	---	---	---
En Desacuerdo (ED)	7	20,6%	20,6%
De acuerdo (DA)	19	55,9%	76,5%
Muy de acuerdo (MA)	8	23,5%	100,0%
Total	34	100,0%	100,0%

En la Tabla 9, se aprecia que del 100% de los egresados encuestados, un 79,4% señala que la forma en que eran evaluados los estudiantes respondían a la forma en se les enseñaba. El 20,6% opina estar en desacuerdo respecto a lo consultado. Según los criterios definidos por la metodología de análisis de resultados, para este mecanismo académico, la percepción es positiva.

8. La secuencia de las asignaturas correspondientes a su Malla Curricular fueron expuestas en un orden lógico.

Tabla N°9: Cuantificación de resultados en frecuencia y porcentaje Ítem Nº 8.

Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy en Desacuerdo (MD)	---	---	---
En Desacuerdo (ED)	5	14,7%	14,7%
De acuerdo (DA)	16	47,1%	61,8%
Muy de acuerdo (MA)	13	38,2%	100,0%
Total	34	100,0%	100,0%

En la Tabla 9, se plantea que del 100% de los egresados encuestados, un 85,3% señala que las asignaturas fueron impartidas en forma lógica. El 14,7% opina estar en desacuerdo respecto a lo consultado. Según los criterios definidos por la metodología de análisis de resultados, para este mecanismo académico, arroja una percepción muy positiva.

9. Los aprendizajes adquiridos en su formación inicial han permitido transferirlos a su realidad laboral.

Tabla N°10: Cuantificación de resultados en frecuencia y porcentaje Ítem Nº 9.

Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy en Desacuerdo (MD)	---	---	---
En Desacuerdo (ED)	4	11,8%	11,8%
De acuerdo (DA)	19	55,9%	67,6%
Muy de acuerdo (MA)	11	32,4%	100,0%
Total	34	100,0%	100,0%

En la Tabla 10, se aprecia que del 100% de los egresados encuestados, el 88,3% señala que los aprendizajes han sido posibles transferirlos a la realidad laboral. El 11,8% opina estar en desacuerdo respecto a lo consultado. Según los criterios definidos por la metodología de análisis de resultados, para este mecanismo académico, proyecta una percepción muy positiva.

10. Las estrategias didácticas para tratar los contenidos de las distintas materias permitieron una participación activa de su parte como estudiante.

Tabla N°11: Cuantificación de resultados en frecuencia y porcentaje Ítem 10.

Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo (MD)	---	---	---
En Desacuerdo (ED)	5	14,7%	14,7%
De acuerdo (DA)	20	58,8%	73,5%
Muy de acuerdo (MA)	9	26,5%	100,0%
Total	34	100,0%	100,0%

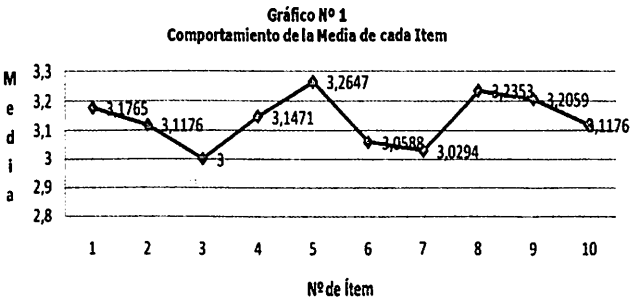
En la Tabla 11, se plantea que del 100% de los egresados encuestados, el 85,3% señala que las estrategias didácticas permitieron una participación activa como estudiante. El 14,7% opina estar en desacuerdo respecto a lo consultado. Según los criterios definidos por la metodología de análisis de resultados, para este mecanismo académico, proyecta una percepción muy positiva.

Tabla N°12: Cuantificación de resultados de acuerdo a la Media

Nº de Ítem	Media
1	3,1765
2	3,1176
3	3
4	3,1471
5	3,2647
6	3,0588
7	3,0294
8	3,2353
9	3,2059
10	3,1176
Promedio	**3,1352**

Los valores de las medias que se encuentran destacadas (ítem 1, 4, 5, 8 y 9) se encuentran por sobre el promedio de la media. Para los ítem 2, 3, 6, 7 y 10 los valores indican que se encuentran bajo el promedio de la media.

De acuerdo a los resultados expuestos en la Tabla 12, se desprende el siguiente gráfico.



De esta manera, se aprecia que en forma general la percepción sobre los mecanismos académicos, está en los rangos de percepción positiva y muy positiva.

10. Conclusiones.

Los datos obtenidos de la consulta y el posterior tratamiento de los resultados permiten establecer que en todos los ítems, más del 73 % de los encuestados responden estar de acuerdo, respecto a que los servicios académicos recibidos en la etapa de formación inicial y han influido favorablemente en la capacidad para enfrentar las distintas demandas laborales de la profesión.

En general, el ítem 1, que se refiere al plan de estudios que usted enfrentó, responde a las necesidades del campo laboral, representa el de mejor percepción por parte de los consultantes, ya que un 97,1% de ellos dice estar de acuerdo y muy de acuerdo con lo planteado.

En el caso específico de los ítems 1, 2 y 4, más del 90% de los encuestados responde estar de acuerdo y muy de acuerdo, respecto a que los procesos de enseñanza impartidos en la carrera, han sido de un buen nivel académico, que las asignaturas integraban adecuadamente la teoría y la práctica, y que el plan de estudios responde a las necesidades del campo laboral.

En general, el ítem 3 que se refiere a la malla curricular que Ud. cursó para obtener su título profesional, abarcó una formación integral, representa el de menor percepción por parte de los consultantes, ya que sólo un 73% de los encuestados dice estar de acuerdo y muy de acuerdo con lo planteado.

En el caso específico de los ítems 3, 5 y 7, un 25% de los encuestados manifiestan que no conocían anticipadamente los criterios para la obtención de su título, que la malla curricular cursada para lograr su título profesional no abarcó una formación integral y que la forma en que fueron evaluados como estudiantes no respondía a la forma en cómo eran impartidos los contenidos.

Para finalizar, se debe destacar que un 85% de los encuestados en los ítems 9 y 10 manifiestan positivamente que las estrategias didácticas con las cuales trataron los contenidos les permitió una participación activa como estudiantes y que estos contenidos traducidos en aprendizajes, los han podido transferir a su realidad laboral.

10. Discusión.

De manera generalizada y según consta en el análisis de los resultados, la percepción de los consultantes respecto a los servicios académicos entregados por la unidad académica durante el proceso de formación inicial, es muy positiva, *destacando* la calidad de los procesos de enseñanza, la integración adecuada entre la teoría y la práctica, y que el plan de estudios responde a las necesidades del campo laboral.

La información obtenida a través de la aplicación de este instrumento tipo consulta, debe servir como uno de los referentes para contrastarla con los resultados a obtener a través de la aplicación de otros instrumentos en la fase de revisión de los perfiles de egreso.

La percepción positiva sobre las estrategias didácticas implementadas para el tratamiento de los contenidos y la conexión entre la teoría y la práctica, permiten sostener que en este apartado la unidad se encuentra en una etapa de consolidación, y que además, se aprecia una real correspondencia con los principios didácticos que deben orientar la implementación de cualquier perfil de egreso.

El hecho que los encuestados en un 25 % declaren desconocer lo planteado por los ítems 3, 5 y 7 debe hacer reflexionar a la unidad académica respecto de formas más eficaces y eficientes para que la información pertinente que debe emanar de la unidad académica sea conocida y comprendida por todos los estudiantes durante el comienzo del proceso lectivo y fortalecida a través de las reuniones a cargo de los profesores jefes de cohorte.

La información compilada a través de esta investigación sirve para fortalecer la estructura curricular y las formas de implementación estratégica metodológica para el tratamiento de los contenidos en el aula.

Esta misma investigación se puede replicar con profesionales egresados de la Institución considerando el plan antiguo y el plan nuevo. De esta misma manera, se pueden realizar estudios que abarquen una mayor muestra de consultantes.

11. Bibliografía.

Avalos, B. (2002). Profesores para Chile. Historia de un proyecto. Santiago: Editorial Bárbara Larraín.

Bermeosolo, J. (2005). Cómo aprenden los seres humanos - Mecanismos psicológicos del aprendizaje. Santiago: Editorial Pontificia Universidad Católica de Chile.

Cox, C. (2003). Políticas Educacionales en el cambio de siglo. La Reforma del Sistema Escolar en Chile. (1ª Edición.), Santiago: Editorial Universitaria.

Chávez, A. & Medina, C. (1987). El proceso de enseñanza aprendizaje y su didáctica. México: Editores Asociados Mexicanos, S.A. (EDAMEX).

Danilov, M. (1975). El Proceso de Enseñanza en la Escuela. La Habana: Editorial Libros para la Educación. pp. 124-125.

Hawes, G & Corvalán, O. (Enero 2005). Construcción de un perfil profesional. Universidad de Talca. p. 14.

Klinberg, L (1972). Introducción a la didáctica General. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. pp. 243-266.

Labarrere, G. & G. Valdivia. (1988). Pedagogía. (3ª. ed.) La Habana, Editorial Pueblo y Educación. pp. 50-71.

Ministerio de Educación. (2000). Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes. División de Educación Superior. (1ª Edición), Santiago: Editorial Maval. p. 7.

Savin, N. (1972). Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. pp. 77- 78.

Silvestre, M. & J. Zilberstein (2002). Hacia una Didáctica Desarrolladora. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. pp. 6-15.

Sánchez, F. (2003) Didáctica de la Educación Física. España: Editorial Prentice Hall, Madrid. p. 302.

"Uso del portafolio para la comprensión y aplicación de la metodología de traducción"

"Lo que no se escribe, no permanece".

Rosa Santander Rubio[1]

1. Departamento de Idiomas, Universidad de Atacama, Copiapó, Chile.
Email: rosa.santander@uda.cl

Resumen

El presente proyecto busca solucionar el problema de omisión de pasos de la metodología de traducción mediante la utilización de una estrategia metacognitiva: el portafolio. Entenderemos el portafolio como el portador de toda la evidencia del trabajo realizado durante el seguimiento de la metodología de la traducción. A través de la confección supervisada y uso del portafolio se busca dar cumplimiento al objetivo de comprender y aplicar la metodología de la traducción. Se espera que los estudiantes logren aprendizajes significativos y reflexionen sobre las estrategias de aprendizaje y de traducción que utilizan durante el proceso.

Palabras claves: metodología de la traducción, portafolio, estrategia metacognitiva, aprendizaje significativo.

Abstract

The following project pretends to solve the problem of skipping the translation methodology steps by using a meta-cognitive strategy: a portfolio. A portfolio is understood as a compilation of written and oral evidences obtained by the following up the translation methodology steps. The main goal of the portfolio, which is to understand and use the translation methodology, is intended to be fulfilled through a supervised elaboration. It is expected that students achieve meaningful learning and think deeply about and reflect upon the learning and translation strategies used during this process.

Key words: translation methodology, portfolio, meta-cognitive strategy, meaningful learning.

1. Identificación y justificación del problema

La traducción es, según Marina Orellana (2002), "la fiel transferencia de ideas de un idioma (original or source language) a otro al cual se traduce (o target language) en un estilo correcto, preciso y apropiado. Y, en lo posible, conciso." Para lograr esta transferencia fiel es necesario tener ciertos conocimientos y características, que si no se poseen, pueden desarrollarse gracias a la plasticidad y modificabilidad cognitiva, por ejemplo: dominio de la lengua materna, dominio de una segunda lengua, amplio vocabulario y disciplina mental, entre otras. Además, es de suma importancia seguir una serie de pasos que aseguren la obtención de un producto de calidad, es decir una traducción fiel y precisa.

No existe una fórmula ni receta rígida que se deba seguir para lograr una buena traducción. Sin embargo, se sugiere seguir una serie de pasos, entre los cuales los más evidentes y necesarios son la lectura superficial y la lectura profunda, como postula Peter Newmark (1988). Ya que "la lectura lleva un proceso de aprendizaje dialógico..., en su transcurso va relacionando y adaptando comprensivamente aquello que es nuevo con lo dicho anteriormente y con lo ya sabido. El comprender es, por ello, ir ordenando en forma relacionada. Es un proceso que da sentido a un fenómeno aprehendido donde los conocimientos culturales previos, la información científica, la situación y el proceso de aprendizaje son muy importantes" (Riedemann, 2001). Una vez realizada la lectura comprensiva del texto que se va a traducir, es necesario documentarse sobre el tema, es decir, instruirse convenientemente sobre algo antes de tratarlo o escribir sobre ello (Fuenzalida, Lazo y Valdivieso, 1981). La documentación nos guiará en la elección de la terminología pertinente al tema que se debe traducir.

Después de la elaboración del glosario o de fichas terminológicas, se procederá a producir el primer borrador, el cual, una vez completado, da término al proceso de reproducción, hecho que permite el comienzo del proceso de producción en la lengua a la que se traduce. Para fines de este trabajo, solamente se describirá hasta esta etapa del proceso.

Cuando se les solicita a los estudiantes que traduzcan un texto, tienden a traducir inmediatamente, saltándose la gran mayoría de los pasos. Por tanto, una de las principales falencias detectadas en el aula, es la falta de rigurosidad en el seguimiento y cumplimiento de las etapas de la metodología de traducción. Esto se ha detectado por medio de la observación y conversación, o proceso de metacognición explícito con los estudiantes, y por los resultados que obtienen en los trabajos de traducción asignados en los talleres a los que asisten. Aunque todos buscan lograr un producto (texto traducido) de calidad, omiten muchos de los pasos necesarios para lograrlo a cabalidad. Su motivación es predominantemente extrínseca: tienen en mente sólo el resultado, olvidando lo importante que resulta el proceso.

Por todo lo anterior, se hace necesario desarrollar una metodología clara y de carácter didáctico, para poder llevar a cabo el proceso de la traducción que conduzca a un aprendizaje significativo. Es a consecuencia de esto que se plantea la posibilidad del uso del portafolio como herramienta de orden y metodología de traducción; en donde los estudiantes, a través del seguimiento de la metodología y la recopilación de evidencias, pueden observar y vivenciar el proceso de la traducción en pasos claros y con orden lógico.

2. Objetivos

2.1 Objetivos General

Comprender y aplicar la metodología de la traducción a través del uso del portafolio.

2.2 Objetivos Específicos

1. Desarrollar la lectura comprensiva y meta-comprensiva.
2. Desarrollar habilidades de ordenación y seguimiento de pasos.
3. Desarrollar habilidades relacionadas al uso de fuentes de documentación válidas para discriminar la terminología pertinente.

4. Practicar técnicas para la elaboración de glosario o fichas terminológicas.
5. Desarrollar la habilidad de autocrítica desde una perspectiva semántica y morfosintáctica para reconocer errores, corregirlos y editarlos.
6. Reflexionar en cada etapa del proceso de los logros alcanzados.

3. Metodología

Para lograr los objetivos propuestos hemos decidido utilizar la estrategia meta-cognitiva del portafolio. Se entenderá el portafolio no como "una simple colección de informaciones acerca del quehacer de los estudiantes", sino como una instancia de explicitación de los pasos realizados en el proceso de traducción y de su reflexión. El portafolio será cuerpo del iceberg, según lo manifiesta Newmark, donde este cuerpo representaría todo el trabajo que realiza el traductor y que a menudo es diez veces superior al que se ve (la punta del iceberg representa a la traducción terminada). De este modo, el portafolio es el portador de toda la evidencia del trabajo realizado durante el seguimiento de la metodología de la traducción. Ser el contenedor de toda esta información facilitará la reflexión necesaria durante el proceso y la meta-comprensión de las estrategias de aprendizaje y de traducción utilizadas para resolver los problemas que se presentan en los encargos de traducción. A continuación se presentan las secciones que debe contener el portafolio:

A. Texto original (trabajado, rayado, garabateado con apuntes).

B. Glosario alfabético (entrada, función gramatical, definición en inglés, equivalente contextualizado, fuentes bibliográficas o de consulta).

C. Documentación

i. Escrita (fotocopia, texto escaneado, resumen, mapa semántico o conceptual).
ii. Electrónica (dirección web y copia completa de la página en archivo word).
iii. Oral (transcripción, apuntes o grabación).

D. Problemas de traducción (clasificados según Guía Translation Problems) **y solución** (clasificadas según Guía Translation Techniques).

E. Borrador de la traducción (impreso digitalizado).

F. Edición del Borrador (impresa o digitalizada, usando la herramienta 'control de cambios' e inserción de 'comentarios').

G. Revisión final (impresa o digitalizada, usando la herramienta 'control de cambios' e inserción de 'comentarios').

H. Traducción final (impresa)

I. Informe (impreso o digital)
i. Introducción
ii. Reseña de la institución
iii. Reseña del área de especialidad de la institución
iv. Marco de la traducción (¿para quién?, ¿para qué?, ¿qué?, ¿qué intención?)
v. Reflexiones posteriores a las supervisiones semanales (aprendizajes, logros, debilidades, fortalezas, problemas, imprevistos, plan de mejora a futuro).

A continuación se detalla la metodología de traducción utilizada y de cuyo seguimiento se generan las evidencias para el portafolio:

4. Metodología de Traducción (durante la práctica)

Fecha

Etapa 1	Paso 1	**Lectura superficial** (skimming)	
	Paso 2	**Marco de la traducción** (translation task)	
	Paso 3	**Lectura comprensiva**	
Etapa 2	Paso 4	**Lectura detallada** (scanning)	
	Paso 5	**Detección de problemas de traducción clasificándolos de acuerdo a la guía estudiada**	
	Paso 6	**Solución de problemas de traducción según procedimientos estudiados**	
	Paso 7	**Documentación**	
	Paso 8	**Elaboración de glosario** (entrada, función gramatical, definición en inglés, equivalente contextualizado, fuentes bibliográficas o de consulta)	
	Paso 9	**Redacción del borrador inicial**	
Etapa 3	Paso 10	**Entrega del borrador, el glosario y la documentación para su revisión**	
	Paso 11	**Revisión del borrador por parte del profesor supervisor**	
	Paso 12	**Análisis e inclusión de las correcciones sugeridas en el borrador**	
	Paso 13	**Comparación entre texto fuente y texto meta**	
	Paso 14	**Re-estructuración del borrador**	
Etapa 4	Paso 15	**Edición del borrador**	
	Paso 16	**Edición final**	
	Paso 17	**Organizar las evidencias; adjuntar las reflexiones y el resto de componentes del informe al portafolio.**	

ENTREGA DEL PORTAFOLIO COMPLETO CON LA TRADUCCIÓN FINAL	

5. Actividades

Para lograr los objetivos específicos propuestos es que se hace necesario cumplir con las siguientes actividades, las que se realizarán en un periodo de ocho semanas, con un máximo de tres sesiones de supervisión por semana:

Objetivo específico	**Actividad**	**Tiempo de realización**	**Materiales a utilizar**
Desarrollar la lectura comprensiva y meta-comprensiva	Realización de lecturas (superficial y detallada). Elaboración de cuestionarios y evaluaciones orales destinadas a corroborar la comprensión del texto	6 horas semanales, lo que corresponde a 3 sesiones de supervisión.	- Texto a traducir. - Cuestionario - Diccionario - Textos paralelos.
Orden y seguimientos de pasos	Confección de portafolio bajo supervisión.	48 horas, las que corresponden a 24 sesiones de supervisión.	- PC con conexión a Internet. - Glosario. - Carpetas o CD. - Diccionario. - Separadores de páginas.
Habilidades para usar de fuentes de documentación válidas	Búsqueda de fuentes de información, selección y discriminación de las mismas. Revisión y análisis guiado de la documentación escrita o electrónica en compañía de supervisor	Por lo menos una sesión a la semana, durante 6 semanas	- PC con conexión a Internet. - Revistas especializadas - Textos paralelos - Libros de referencia - Enciclopedias o diccionarios enciclopédicos - Bases de datos

Elaboración de glosario o fichas terminológicas	Buscar diferentes glosarios ya elaborados (papel o digital) específicos o relacionados con el tema a traducir. Comparar los formatos de presentación, componentes y bibliografía de los glosarios. Analizar las similitudes y diferencias. Elaborar un glosario propio especializado a partir de lo aprendido en las actividades anteriores.	Durante la segunda etapa de la metodología	- PC con conexión a Internet. - Revistas especializadas - Textos paralelos - Libros de referencia - Enciclopedias o diccionarios enciclopédicos - Bases de datos - Diccionarios monolingües y bilingües
Habilidad de autocrítica desde una perspectiva semántica y morfosintáctica para reconocer errores, corregirlos y editarlos	Lectura comprensiva del borrador contrastándolo con el texto fuente (texto a traducir)	2 sesiones supervisadas	- PC en caso de texto digital o texto impreso - Lápiz destacador
Reflexionar en cada etapa del proceso de los logros alcanzados	Analizar lo realizado al final de cada supervisión Responder preguntas del supervisor	20 minutos al final de la sesión de supervisión	- Grabadora - Block de notas - Lápiz

6. Resultados Esperados

Se espera que los estudiantes logren aprendizajes significativos a partir del aprender haciendo y de las reflexiones meta-cognitivas que realicen. Los estudiantes deberán reflexionar también sobre las estrategias utilizadas durante el proceso, entendiéndose éstas como "la toma de decisiones conscientes respecto a los acontecimientos que se han de activar para ajustarse a las condiciones de una situación educativa y conseguir un objetivo" (Monereo, 1990) y especialmente, en el caso de la traducción, como la define Dansereau (1985) "procedimientos que se llevan a cabo para facilitar la adquisición, almacenamiento y recuperación y uso del conocimiento". Los estudiantes podrán: 1) reflexionar concienzudamente ya que tendrán evidencia de todo su trabajo y 2) corregir aquellas estrategias que no hayan sido bien utilizadas. Revisten especial importancia las estrategias cognitivas de adquisición, recuperación y *transfer* en el proceso de traducción, que responden a los procesos de aprendizaje (Beltrán, 1993) denominados de igual manera.

Es deseable que los estudiantes desarrollen habilidades de meta-comprensión, en un principio guiados por un supervisor y luego de manera independiente o colaborativa en el caso de los portafolios de traducción grupales.

Se estimularán, además, distintas inteligencias (Howard Gardner) ya que en la preparación y elaboración del portafolio, así como en el proceso de traducción y diagramación del texto origen; los estudiantes, grupal o individualmente, manipularán información escrita o electrónica (lingüístico-verbal), calcularán el número de palabras y distribuirán el tiempo necesario para traducir el texto (lógico-matemático) y trabajarán con las imágenes que se presentan en el texto buscando darle el mismo formato al original (visual-espacial).

Como resultado de la elaboración del portafolio, se producirá el aprendizaje socializado, pues como dice Vygotsky, "el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente" (Parra, 2007). La socialización, o aprendizaje socializado, se producirá al estar en constante diálogo y mediación con el supervisor y, de manera complementaria, con los integrantes del equipo de traducción o sus pares.

7. Bibliografía

Beltrán, J. (1993). Procesos y Técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis Psicología.

Fernández, C., Lazo R. M. y Valdivieso, C. (1980, octubre). Documentación escrita: algunas formas más usadas en traducción. Conferencia presentada en el I Encuentro Internacional de Traductores, Santiago, Chile.

Monereo, C. (Comp.) (1990 b). Las Estrategias de Aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y aprendizaje*, 50, 3-25

Newmark, P. (1999). Manual de traducción. Madrid: Ediciones Cátedra.

Orellana, M. (2002). La traducción del Inglés al Castellano. Santiago de Chile: Editorial Universitaria

Parra, B. (2007). Estrategias metodológicas intra-aula. Manuscrito no publicado.

Riedemann, K. (2001). Tendencias en la Teoría de la Traducción. *Revista de Humanidades y Traducción, Nº 3* (vol. 1), 9-17.

The Role of Output in Language Learning: The Chilean Context

Rosa Delicio Garrido[1]

1. Departamento de idiomas, Universidad de Atacama, Copiapó, Chile.
E-mail: rosa.delicio@uda.cl

Abstract
This paper examines the rationale of the English curriculum design in the Chilean Educational system and its relationship with two major concepts in Second Language Acquisition: "Input" and "Output".
The English curriculum in Chile relies on a methodology based on the assumption that a language is successfully learnt when learners get to understand what they read or listen to. This kind of instruction based on the understanding of written and oral messages agrees with Krashen's Comprehension Hypothesis who postulates that language acquisition is caused by input which is understood by learners. However, those Chilean learners who finish school do not reach any desirable competence in English. The author believes that one of the reasons for the failure in improving the development of language learning in Chile might be the lack of opportunities students have to use the language in the classroom. That is, the exclusion of output in language learning. The review of the literature presented here examines the role of output in language learning and its evolution since discussions started in the 1980's when Merrill Swain claimed that comprehensible input was not enough for language learning. Besides, research on interaction has been focused on determining the relationship between input, output and modified output. The results suggest that negative feedback and negotiation of form are more effective than positive input and negotiation of meaning in making learners modify their output.
Key Words: Input, Output, Negotiation of meaning and form, Positive and negative feedback

Resumen
Este trabajo examina el fundamento del currículo de inglés en el sistema educacional chileno y su relación con dos importantes conceptos en la Adquisición de un Segundo Idioma: "Input" y "output."
El currículo de inglés en Chile confía en una metodología basada en el supuesto que un idioma se aprende en forma exitosa cuando los alumnos logran comprender lo que leen o escuchan. Este tipo de instrucción, fundamentada en la comprensión de mensajes escritos y orales está de acuerdo con la Hipótesis de la Comprensión de Krashen, quien postula que la adquisición de un idioma se debe al "input" (información recibida) la que es comprendida por los alumnos.
Sin embargo, aquellos alumnos chilenos que terminan la escuela no logran alcanzar las competencias deseadas en inglés. La autora cree que una de las razones del fracaso en la mejora del aprendizaje del idioma inglés en Chile, podría deberse a la falta de oportunidades que los alumnos tienen para usar el idioma en la sala de clases. Esto es, la exclusión de "output" (producción del idioma por parte de los alumnos).
La revisión de la literatura presentada aquí examina el rol que el "output" tiene en el aprendizaje de un idioma y su evolución desde que las discusiones comenzaron en los años 80 cuando, Merril Swain afirmó que la comprensión de información recibida por los alumnos no era suficiente para el aprendizaje de un idioma. Además, la investigación sobre interacción ha estado enfocada en determinar la relación entre "input", "output" y "output modificado". Los resultados sugieren que la retroalimentación negativa y la negociación de forma son más efectivas que la retroalimentación positiva y la negociación de significado, al hacer que los alumnos modifiquen su "output".
Palabras clave: input, output, negociación de significado y forma, retroalimentación positiva y negativa.

The Role of Output in Language Learning: The Chilean Context

Introduction

The present paper is motivated by the need to analyse the current situation concerning English teaching within the Chilean context. The aim is to examine and try to understand certain government decisions regarding the English curriculum and to provide solid and reliable information about the implications of these decisions, especially those related to the exclusion of 'output' in language learning. The information presented here is based on a review of the literature of what I consider the most relevant research on the subject. I have concentrated on articles published during the 1980's and 2007. However, I have also included some articles published somewhat earlier.

This paper has been organised following a diachronic rationale, starting from the origins of the discussions about 'output', and going through its development during the last three decades concluding with some relatively new considerations on the issue.

I would like to start the discussion by providing a brief description of the Chilean experience with respect to English language learning.

The Chilean Context

As we already know, the main reason for learning English as a foreign language is its almost universal application in communication all over the world. In 2003 Niño-Murcia wrote a paper about the status of English in Peru which clearly reflects what English represents not only for Peruvian people but also for the rest of the world: "English is like the dollar" (Niño-Murcia, 2003, p.153). It is "like the dollar" because it is considered a global language and an important tool for accessing better job opportunities and becoming successful in life; in this respect, Chile is not an exception.

The curriculum reform process started in Chile over 10 years ago and since then the English Language curriculum has been modified twice, once in 1999 and again in 2002, in order to improve the quality of education and to meet the requirements of society which needs students to graduate from high school better prepared for university studies and professional challenges.

The Chilean educational system is currently divided into the following categories: primary school, 1st to the 8th grades, and secondary school, 1st to the 4th grades. English as an obligatory subject starts in the 5th grade, primary school.

The philosophy on which the English curriculum is based has certain social characteristics which are clearly expressed in the following quote:

"El conocimiento y uso del idioma inglés adquiere cada vez mayor relevancia en el mundo de hoy y del futuro. La participación activa de nuestro país en diversas áreas del ámbito internacional, el desarrollo de las comunicaciones, de la tecnología y de la informática, los avances científicos y el fenómeno de la globalización hacen que el conocimiento del idioma inglés sea fundamental para que las personas enfrenten con éxito los desafíos y demandas del siglo XXI" (5th Grade Study plans and programmes, 1998, p.9).

As the use of English expands around the world Chilean authorities continue to emphasize the importance and the role of English in society, not only as a communication tool but also as a means for integrating Chile into the global economy. Chilean authorities understand that our society must be recognized and fully functional within the current global economic parameters and that English is a must to achieve this objective. Hence, the strong emphasis the Ministry of Education has placed on the teaching of English.

An example of this increasing interest in the teaching of English is the "English Opens Doors Programme" launched by the government, and which clearly explains what English represents for Chilean society. The main purpose of this initiative is to make Chile competent in the use of English. The desire is to achieve certain standards in English which may allow people to communicate in different situations, especially those related to professional areas.

In this context, we would expect curriculum design for teaching English to emphasize the development of integrated skills. It is here; however, that we find a contradiction in curriculum design with respect to its goals, objectives and contents. The current English curriculum focuses the development of receptive skills (reading and listening) over productive skills (writing and speaking) based on the following assumption:

"El enfoque del programa de inglés radica en el desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva y lectora, con el propósito de preparar a los estudiantes a comprender e interpretar con éxito textos orales y escritos. El desarrollo de estas habilidades posibilita el establecimiento de una base lingüística necesaria para la generación de lenguaje oral y escrito en etapas posteriores. En el NB3, la generación de lenguaje se circunscribe a la reproducción de expresiones de alta frecuencia y de canciones, poemas, cánticos y rimas. La producción de lenguaje no se excluye, sino que se concibe como una actividad mediadora para el logro de la comprensión." (5th Grade Study plans and programmes, 1998, p.9).

Therefore, they claim that language learning is achieved essentially through the input received through the receptive skills which then has to be understood and interpreted by the learners themselves. This is why oral and written production is de-emphasized in favour of listening and reading. The assumption seems to be that language production does not play a role in language learning; it is only used as a means, but not as an end.

Sandra McKay conducted research in Chile to investigate the relationship between culture and the teaching of English as a foreign language. In her research findings she discovered that the reasons for emphasising the development of receptive skills are different from those stated above:

"The rationale given for this division is that, for most Chileans, English will be used to access the growing amount of information available in that language, which will often be of a technical nature, rather than for speaking or writing. The Ministry believes that an emphasis on receptive skills reflects the local English needs of Chilean youngsters, who will need English to partake in a global economy and information network" (McKay, 2003, p.141).

From a cultural point of view, the reasons presented by McKay suggest that the authorities do not expect people to contribute to the development of the country by producing and conveying information, but only by receiving and internalizing it from those countries which are believed to be of superior importance. In other words, English is only a tool to obtain information or a means for technology transfer from others, because in Chile we have nothing to offer or tell to the world.

At the same time the authorities have also stated that the aim of improving the teaching of English in Chile is to help students achieve a level of language proficiency that will allow them to effectively communicate in English. The following quote explains the Ministry's expectations:

"Los alcances del Programa Inglés Abre Puertas, junto con el sostenido requerimiento por un mejoramiento del manejo de inglés, en el contexto de la creciente inserción internacional de Chile, han conducido a establecer metas más ambiciosas respecto a la expectativa de aprendizaje de los alumnos y alumnas en esta área. Así, se espera que los y las estudiantes egresen con un manejo del inglés que les permita enfrentar con éxito diversos requerimientos idiomáticos, es decir, que puedan tanto comprender lo que leen y escuchan, así como expresarse comunicativamente en este idioma" (Ministerio de Educación, Propuesta de Ajuste Curricular, 2007, p. 16).

This statement clearly indicates a contradiction with that which is stated in the current English curriculum, the focus of which is essentially on the development of receptive skills.

Currently, the Ministry of Education is working on new modifications for the English curriculum, expressly designed to change the specific objectives and the contents. These modifications are founded on the need for improving the level of English achieved when students graduate so that they will be able to successfully deal with the new social and

economic challenges Chile is confronting in the global world.

To achieve this goal, the Ministry of Education is proposing to use a framework based on international standards. These standards are the "Association of Language Testers in Europe" (ALTE) and the Common European Framework (CEF). The application of these standards demonstrates that the authorities have come to recognize the importance of emphasizing the acquisition of the receptive as well as the productive language skills; then we read the following:

"En este contexto, se le asigna igual relevancia al desarrollo de las habilidades receptivas y al desarrollo de la Expresión oral. Esto se refleja en la presencia de Objetivos Fundamentales separados para cada una de las habilidades y en contenidos proporcionales, en extensión y exigencia, a la relevancia de cada una de ellas. No obstante la relevancia otorgada al desarrollo de la comprensión y expresión oral, el presente currículo promueve el desarrollo básico de la competencia de expresión escrita. (Ministerio de Educación, Documento Borrador para consulta pública, 2007, p.3).

It is difficult to understand how these above mentioned standards are going to be realized, if, as it appears in the above quote, once again the focus shifts to the receptive skills. The contradiction seems to emerge again here where we see the Ministry focussing on the development of writing competency reinforcing the idea that the system still believes that language acquisition is through input:

"El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso de construcción progresivo que implica la exposición, la reiteración, la ejercitación, la expansión y el enriquecimiento de experiencias lingüísticas orales y escritas en el idioma extranjero. Implica, además, fortalecer la capacidad de los estudiantes para predecir, relacionar, sintetizar, inferir o interpretar información. En la educación básica se sientan las bases que hacen posible acercarse al funcionamiento del sistema lingüístico oral y escrito del Idioma inglés. Esto implica un énfasis en la adquisición de estrategias de aproximación a textos y en la adquisición de destrezas básicas de procesamiento de información, que permitan primero comprender, para posteriormente producir lenguaje." (Ministerio de Educación, Documento Borrador para consulta pública, 2007, p.2).

Curriculum design is fundamental to the implementation of a second language (L2) programme and it should be constructed in such a way so as to provide what is necessary to achieve its mission objective. Unfortunately, the current curriculum for teaching English in Chile is not effectively aligned with that mission objective. It is my contention that focussing on the development of receptive skills at the expense of, or the minimizing of, the productive skills is too limiting and will not result in an effective language learning experience. If learners do not get the opportunity to use the language in an active speaking and listening context, acting and interacting in an audio/oral language exchange, then any real language acquisition will be severely reduced. In my opinion, output is a critical element in L2 learning and it cannot be neglected, if, indeed, the goal is to effectively prepare people to communicate in English.

The main objective of my work here is to explore and discuss the various and numerous implications that the output skills have on second (L2) language learning. The following bibliographical review of the relevant literature on the importance of output traces its evolution over the last three decades, and focuses attention on the ongoing analysis of the different positions with respect to the effectiveness of output in language acquisition.

The role of input in second language acquisition

During the last 20 years, Stephen Krashen has made many valuable contributions to the understanding of second language acquisition. He bases his work, in part, on the distinction between language acquisition, involving subconscious processes and language learning which involves conscious processes (1981). According to Krashen, for a person to successfully acquire a language, the processes have to be subconscious because what is learned cannot

become acquisition. Thus, language acquisition is not realized through learning language rules and by correction of errors and mistakes, but through real and meaningful communication experiences where the attention is focused on the message and not on the form. The role of this meaningful communicative interaction is to provide input which is to be understood by the acquirer by means of certain modifications.

Krashen's input or comprehension hypothesis claims that a language is acquired only when the acquirer understands messages:

"The Comprehension Hypothesis states that we acquire languages when we understand messages, when we understand what people say and when we understand what we read" (Krashen, 2004, p.2).

Krashen's theory here goes against promoting output, as he believes it does not have any significant impact on second language acquisition. What is more, Krashen thinks that output plays a negative role in language development because, apart from not contributing to language acquisition, it increases the "learners' affective filter", that is, their anxiety,

"Note that if we ignore the Comprehension Hypothesis, that is, provide students with incomprehensible input, and force early speaking, we will raise students' Affective Filters" (Krashen, 2004, p.2).

Nor does correction play a relevant role in L2 acquisition since it only interrupts the normal flow of a conversation; research on correction has not proven to be effective in helping learners improve or develop their inter-language (Krashen, 2004; Truscott, 1996).

The issue of error correction has been the focus of research analysis for more than 30 years when Corder (1967) wrote about "The Significance of Learners' Errors." In 2000, Roy Lyster, Patsy Lightbown and Nina Spada wrote a response to Truscott's "What is Wrong with Oral Grammar Correction" in which they present arguments against Truscott's reluctance to accept that correction can, in fact, help learners develop their interlanguage. Interlanguage has been defined by Selinker (1972), as the language produced by a learner which is different from the learner's mother tongue and the target language. Truscott shares with Krashen the hypothesis that "exposure to comprehensible input would be enough for L2 learners to develop an L2 grammar" (Lyster, Lightbown and Spada, 2000:8). In this sense, Lyster, Lightbown and Spada argue that although learners can learn from input, corrective feedback is necessary when learners "are not able to discover, through exposure alone, how their interlanguage differs from the L2" (2000, p.8).

Krashen distinguishes two theories that oppose what he is proposing in the comprehension hypothesis: the Skill-building Hypothesis and the Comprehensible Output Hypothesis. The first theory states that second language acquisition is achieved when the student learns the rules consciously, and then applies them, producing output which can be corrected.

Krashen argues that conscious learning, that is to say, the teaching and application of grammar rules, and correction, is not effective because the learner must know the rules and focus his or her attention on form. Concerning this, Krashen argues that knowing grammar rules is quite difficult even for native speakers, and also when someone is involved in an interaction situation the focus is on the message, not on the form.

On the other hand, the Comprehensible Output Hypothesis states that second language acquisition is achieved when the learner is encouraged to produce new language structures and vocabulary. Krashen argues that this theory is not strong enough because of the following problems: Comprehensible output is very unlikely to happen in this way, there is no significant evidence to support the theory, and acquisition can be achieved without output. But Krashen does assign 'output' a role in language acquisition:

"This does not mean that output should be forbidden. Oral output (speaking) invites aural input, via conversation. If you talk, somebody might answer back. The comprehension Hypothesis predicts, however, that the contribution of conversation to language acquisition is what

the other person says to you, not what you say to them." (Krashen, 2004, p.7)

So that we can better understand the pedagogical application of Krashen's theory, I would like to present some of his suggestions that are relevant to his theories on language teaching.

As indicated above, Krashen claims that successful language acquisition depends on comprehensible input. The ideal environment for acquisition, it seems, would be a place where the target language is spoken as the first language, and not in an artificial environment created for formal instruction. However, Krashen proposes a teaching method to be applied in the classroom and which offers the necessary comprehensible input to help learners acquire the language. He suggests using the "literature and culture of the English-speaking world" (Krashen, 2004, p.11). This is exactly the same application established in the Chilean English curriculum.

He states that the main objective for a teaching program based on comprehensible input is to make students 'autonomous acquirers.' That is, a learner who knows about the importance of comprehensible input and who has already acquired some of the second language. Krashen also assigns the first language a role in the classroom. It can be used to make input comprehensible.

According to Krashen, the application of such a programme requires that the students first be oriented as to how a language is acquired so that they can become independent language acquirers.

In Krashen's teaching programme, comprehensible input can be effectively provided by literature. Krashen distinguishes six levels of reading, from simple to complex. And, for the programme to be successful, it is necessary for the texts to appeal to students.

Krashen's distinction between language acquisition and language learning and the different processes involved is very appealing. Of course, research on language acquisition of the first language can help us understand some of the subconscious processes Krashen is referring to, and they can serve as a basis for pedagogical uses in teaching L2, but it is difficult to contend that acquisition can be reproduced in exactly the same way as L1 acquisition. The classroom is a special environment created with the purpose of teaching and learning and much of what takes place there points to the development of people's intellect by means of conscious processes. The term language acquisition here could be questionable as it might not adequately define what really happens in an L2 classroom; language learning here seems a much more appropriate term.

I agree with Krashen when he claims that input has to be comprehensible but I do not think that by just understanding a message a learner will be able to acquire L2, though it can facilitate the learning process. According to Krashen, those learners exposed to comprehensible input, at any certain point in the learning process, are supposed to produce some acquired language, but, based on my experience as a teacher, I am sure that what learners will still produce is interlanguage, not acquired target-like language. On the other hand, getting comprehensible input implies that the learner makes a mental effort to decode the message; this mental activity is also a conscious activity. The difference with output is that the mental effort to understand a message may be less demanding.

The role of language in language learning

Discussions on output and its role in second language acquisition (SLA) have their origin in a sociocultural theory that considers learners as part of society in which learning results from experience within the social environment and interaction with other people. On the whole, learning is mediated by language use in social interactions. This sociocultural theory started long ago with Vygotsky's studies and it is still recognized as influential in SLA.

In 1978, Vygotsky launched his sociocultural theory about the role of language (speech) in learning, based on work carried out in Russia in the 1930's. His work provides a scientific basis for the output theory as it provides important information about the role of language in the development of psychological functions. This work is the result of experiments and

investigation carried out by researchers interested in understanding children's psychological development.

The first experiments carried out by Köhler and Buhler (In Vygotsky, 1978, p.20) show that children in their pre-verbal stage use practical intelligence in the same way apes do. Vygotsky concludes that at the genesis of practical intelligence children's behaviour and actions are independent from speech. Practical intelligence, then, develops as a result of the need to solve certain problems with the help of tools provided by the environment and also influenced by imitation.

According to Vygotsky, the differences between apes and children start with the development of speech. He states that Kohler and Buhler's findings, "support my assumption that speech plays an essential role in the organization of higher psychological functions" (Vygotsky, 1978, p.22). With the development of intellect, speech becomes more and more important. Children cannot work independently as they can during the practical intelligence period. In other words, the development of intellect is mediated by speech and social interaction. Vygotsky goes on to clarify his premise, "the most significant moment in the course of intellectual development, which gives birth to the purely human forms of practical and abstract intelligence, occurs when speech and practical activity, two previously completely independent lines of development, converge" (1978, p.24).

When children start speaking, they use speech as a tool to organize their intellectual activity and to control the environment as well. "In such circumstances it seems both natural and necessary for children to speak while they act; in our research we have found that speech not only accompanies practical activity but also plays a specific role in carrying it out" (Vygotsky,1978, p.25).

His experiments show that speech plays two important roles in problem solution: 1) it accompanies actions and 2), depending on the complexity of the problem; it becomes essential in the organization of psychological functions that make problem solving possible, Vygotsky states,

"A child's speech is as important as the role of action in attaining the goal. Children not only speak about what they are doing; their speech and action are part of one and the same complex psychological function, directed toward the solution of the problem at hand" (1978, p.25).

And further reinforcing this idea he points out that,

"The more complex the action demanded by the situation, and the less direct its solution, the greater the importance played by speech in the operation as a whole. Sometimes speech becomes of such vital importance, that if not permitted to use it, young children cannot accomplish the given task" (1978, p.25).

Vygotsky claims that in the early stages of development actions occur first, and they are independent from speech. Later, when the child has started developing his or her intellect, speech occurs first and it "guides and determines the actions." In other words, the more intellectually developed a person is the more important the use of speech.

"Initially speech follows actions and is provoked by and dominated by activity. At a later stage, however, when speech is moved to the starting point of activity, a new relation between word and action emerges. Now speech guides, determines, and dominates the course of action, the planning function of speech comes into being in addition to the already existing function of language to reflect the external world" (1978, p.28).

From his experiments Vygotsky also derives important information about the relationship between the child's speech and the environment. He uses the term "socialising speech" to refer to the use of speech by children when confronting problems they cannot solve by themselves. Thus, children use speech to ask for help from adults which shows that, apart from guiding the actions, it is in itself a tool mediating the relationship between intellect and the environment.

In his sociocultural theory, Vygotsky presents another important concept which has important pedagogical implications, that is, the 'Zone of Proximal Development'

(ZPD). In Vygotsky's terms, "It is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with a more capable peer" (1978, p.86). He also states that learning originates, first, in social activity, in collaboration with others and that later, this social learning becomes internalized, that is to say, through internal psychological processes it becomes the possession of the individual. Merrill Swain (2000) refers to the pedagogical application of this theory to language learning which will be discussed in the subsequent sections of this paper.

The role of output in language learning

Vygotsky's work can clearly be identified in what Swain is proposing in her theory. She also assigns language a role in language learning. According to Swain's Output Hypothesis language can serve the purpose of second language learning in two ways: as a means of achieving knowledge and as product. As a means through collaborative dialogue or social interaction it may result in 'knowledge-building', that is, the product.

During the 1980's research was mainly focused on input and its role as the cause of L2 acquisition. At that time, output was only considered a product, the final result of continuous exposure to comprehensible input. It was in 1985, that Merrill Swain observed, during research on a French immersion course based on continuous exposure to comprehensible input, that the results were unsatisfactory. This led her to consider that learners needed to be provided with opportunities to use the language: "Students' meaningful production of language-output would thus seem to have a potentially significant role in language development" (Swain, 2000, p.99). Since this discovery, Merrill Swain has claimed that output plays a more fundamental role in L2 learning, and that it is not just an outcome or final product but a process, which she calls "languaging".

According to Swain output has three functions in language learning:

1. The noticing/triggering function
2. The hypothesis testing function.
3. The metalinguistic (reflexive) function.

Learners who are 'pushed' to use the language might be able to notice there is a gap between what they want to say and what they can say. As a natural reaction, and consistent with Vygotsky's ideas, learners will look for solutions in the environment asking the teacher or someone more knowledgeable. This way, learners are provided with opportunities to process the information they receive and, therefore, improve their output.

When learners are given opportunities to speak or write they also have the chance to test their knowledge about the language. This is a key aspect of all learning processes where learners try out their hypothesis, fail, notice, repair, try again and finally succeed.

On the other hand, collaborative dialogue encourages learners to reflect on what has been produced which is the third function of output, the metalinguistic function. Swain defines collaborative dialogue as 'dialogue that constructs linguistic knowledge and where language use and language learning can co-occur' (2000, p.97).

According to Swain, interaction should not be exclusively focused on input and the means to make it comprehensible through negotiation of meaning, as this establishes the role of social interaction within the parameters of receptive and passive learning (2000, p.97), which in turn leads to what Krashen suggested as language development determined by subconscious acquisition of comprehensible input (1981, 2004). But even if we follow Krashen on this point it is still unclear how we can know if a learner has 'acquired' something or not. Ellis (1997, p.4) suggests that one way is to get samples of what the learner says or writes. In fact, most research on SLA is done by collecting information from the learners' interlanguage; output, then, being the only concrete product that can provide evidence as to a learner's use of the L2. This means that understanding the language by using different strategies such as the learner's background, their knowledge of the subject, or by negotiation of meaning does not prove to be successful

until learners have the opportunity to use the language and this can only be achieved by promoting output, specifically in the form of speaking. Concerning this, Swain claims that output plays an important role in language learning making learners produce something with 'more mental effort'. Output is, then, the result of several psychological processes which help the learner to process information and to use this information to produce the language. As output needs the learners to be 'in control' of what they produce, it requires from them to be conscious of what they are doing, paying attention to language form and meaning at the same time, and noticing the gap between what they can do and what they cannot do. Swains agrees that noticing is a key element in language learning and she believes that output plays an important role promoting it:

"We have observed that those learners notice holes in their linguistic knowledge and they work to fill them by turning to a dictionary or grammar book, by asking their peers or teacher. Learners seek solutions to their linguistic difficulties when the social activity they are engaged in offers them an incentive to do so." (Swain, 2000, p.100)

As I said before, Swain's theory claims that output may have two roles in language learning: the product, what the learners can actually do and the means, which is, using the language (sometimes the learner's mother tongue), to construct knowledge through collaborative dialogue: "Collaborative dialogue is dialogue in which speakers are engaged in problem solving and knowledge building." (Swain, 2000, p.102)

She agrees with researchers such as Stetsenko and Arievitch (In Swains, 2000, p.103) who state that "psychological processes emerge first in collective behaviour, in co-operation with other people, and only subsequently become internalized as the individual's own possessions."

Therefore, the importance of language use is in its mediating role. It is the tool that mediates external and internal activity, as proposed by Vygotsky (1978).

Research on interaction

For a better understanding of the role of output in language learning, it is important to review research on interaction, so that we can determine how language is used as a means and as an end.

Swain states that output is more than just a product. Before reaching this product, learners interacting in an L2 classroom experience various important psychological processes. Swain refers to interaction as a key aspect which deserves to be studied from other perspectives too, not just focusing the attention on input and how to make it comprehensible by negotiating meaning. Krashen's Input Hypothesis and Long's Interaction Hypothesis emphasize the role of interaction as a provider of input whose most important value is in understanding the meaning of the message. But for Swain interaction (peer- or teacher-interaction), has other implications that are part of other psychological processes which also play a role in language learning. That is, interaction through collaborative dialogue which may drive learners to focus not only on meaning but on form as well. In this way, interaction provides instances to negotiate meaning, noticing the gap, negotiation of form and hypothesis testing; a much wider pedagogical role.

Roy Lyster (2002) distinguishes between negotiation of meaning and negotiation of form; both of them part of interaction but whose roles in language learning differ a great deal.

Negotiation of meaning refers to the use of different strategies to make a message comprehensible. Therefore, its main role is to achieve understanding in a conversational situation. Thus, modified input is one of these strategies.

According to Lyster, negotiation of meaning is too limited as a strategy to help learners develop an L2. He argues that negotiation of meaning can even drive learners to fossilization as little linguistic knowledge is needed to achieve understanding and communication.

Researchers such as Long suggest that negotiation of meaning may contribute to an L2 development by providing "negative evidence", that is to say, that learners get target-like input which informs them of their linguistic errors. This strategy is known as "recasts." (Long, 1996. In Lyster, 2002, p.240). Concerning this, Lyster says:

"I argued in previous work that recasting, as defined in the L1 literature and as observed in immersion classrooms (i.e., an implicit target-like reformulation of the learner's utterance), is not the most effective way of drawing young L2 learners' attention to form."

And later, he adds:

"I would argue that, when students' attention is focused on meaning in this way, they remain focused on meaning, not on form, because they expect the teacher's immediate response to confirm or disconfirm the veracity of their utterances" (Lyster, 2002, p.240).

On the other hand, negotiating form refers to the use of strategies to promote noticing and the reformulation of the non-target-like utterance by the learner. According to Lyster, its pedagogical value lies in its roles to promote "accuracy and mutual comprehension." (Lyster, 2002, p.243)

Lyster agrees with Swain that learners need to be encouraged by teachers to produce language which is focused on meaning and form in order to develop their interlanguage.

Strategies suggested by Lyster and Ranta (1997) to make learners produce target-like utterances by means of feedback are:

"Clarification requests": The use of expressions to show lack of understanding.

"Repetition": Repetition of the learner's error using intonation to raise attention.

"Metalinguistic clues": Providing implicit information about the language correctness.

"Elicitation": Asking the learners directly to reformulate their sentences or to provide correct answers. (In Lyster, 2002, p.243)

Therefore, these strategies provide prompts and thus give learners opportunities to notice the gap, reanalyse and repair their interlanguage resulting in further L2 development. On the other hand, the use of recasts and explicit correction as noted by Lyster, allows repetition and does not necessarily provide learners with negative evidence, that is, evidence that informs the learners that what they have produced in the target language is incorrect. What is more, in recent research by Hauser (2005), the real value of recasts as a provider of negative evidence has been questioned. Recasts are defined as target-like utterances provided in response to a non-target-like utterance and whose principal characteristic is to maintain its original meaning. Therefore, in an interaction situation negotiation of meaning allows the teacher to interpret what the learner is trying to say. The recast, then, does not necessarily maintain the exact meaning the learner wants to convey, but what the teacher supposes the meaning is. According to Hauser, this is 'problematic' in that teachers might be mistaken in their interpretations of the real intention and meaning in the learner's brain.

Evidence to support the above is found in experiments conducted by Lyster and Ranta, (1997); Lyster (2001); Lyster and Mori, (2006); and Mackey (2006). Lyster's research on corrective feedback in four French immersion classes shows that the tendency among teachers is to provide different types of feedback depending on the kind of errors learners commit. The observations show that teachers tend to provide recasts after phonological and grammatical errors; and negotiating the form after lexical errors. Nevertheless, the findings show that lexical and grammatical self-repair occur as a result of negotiating the form, and that only phonological errors benefit from recasts.

Similarly, Mackey's experiment aims to determine the relationship between feedback, noticing and L2 development. The method consists of supplying two groups of learners with similar activities, providing them with similar exposure to the language and with similar opportunities for production as well as with opportunities to report noticing. The difference is that only the experimental group receives "interactional feedback," consisting of negotiation and recasts. The results suggest that a) there is a relationship between feedback and noticing

and b) there is a relationship between noticing and learning even in the process of negotiation. "Negotiation involving questions also led to more modified output than recasts following plural or past tense. This may indicate a relationship between modified output and noticing" (Machey, 2006, p.425).

In 2000, Hossesin Nassaji and Merrill Swain published the results of their research on feedback based on Vygotsky's sociocultural perspective and his theory about the (ZPD) Zone of Proximal Development. They state that,

"what distinguishes this perspective from the conventional perspective is that in this framework, error correction is considered as a social activity involving joint participation and meaningful transactions between the learner and the teacher" (Nassaji and Swain, 2000, p.35).

In other words, learning starts as a social process mediated by interaction between a learner and an expert (the teacher) and that for learning to take place this interaction must occur within the ZPD (Vygotsky, 1978).

The ZPD is related to the idea of scaffolding, that is to say that the learner receives help or support during the process of expanding his/her knowledge, help which depends, according to Nassaji and Swain, on the learner's needs. Both authors suggest that the effectiveness of using corrective feedback within this ZPD perspective "...is not dependent as much on the type of feedback, but on the way it evolves in interaction and the way it is negotiated between the novice and the expert" (Nassaji and Swain, 2000, p.36).

To prove the effectiveness of such correction, they conducted research with two adults in an English writing course. The method was to provide one of them with collaborative ZPD help and the other with non-ZPD help. The results, which were analysed qualitatively and quantitatively, showed that ZPD help was more effective. These results come to support what Vygotsky stated in his sociocultural theory many years ago, that learners can develop their potential in collaboration with other more knowledgeable people, As we can see, recent research has shown that there is a relationship between interaction, feedback and modified output, suggesting that 'pushing' learners to produce output is more effective than just providing comprehensible input.

In her recent work Larsen-Freeman has clearly pointed out the importance of interaction, feedback and modified input in language learning saying that, "Indeed consciousness itself can be viewed as the end product of socialization, involving the learner in a conscious tension between the conflicting forces of their current interlanguage productions and the evidence of feedback, linguistic, pragmatic, or metalinguistic, that allows socially scaffolded development" (C. Ellis, Larsen-Freeman, 2006, p.572).

Conclusions

After examining the literature on the issue of output and its implications for language learning we can conclude that:

a) Learning is socially constructed, and with the classroom as a social environment it should promote active participation of learners in building knowledge with the help of teachers.
b) Output is an important component of language learning because of its social nature, it triggers noticing, negotiation of meaning and negotiation of form, it relates input, output, feedback and modified output in such a way that it is pedagogically more valuable than just focusing on input.
c) Language learning consists of various psychological processes that stem from a conscious activity stimulated by the need to solve linguistic problems. Input and output are part of these processes and therefore should not be separated; they have to work together by providing information and by allowing practice, especially if the aim is to achieve comprehension and communicative competence.
d) Although the Chilean curriculum for the teaching of English does not explicitly state why it is mainly focused on the development of

receptive skills, there is an important detail which can help us understand this point without justifying it: In the curriculum, what is required is called 'objetivos y contenidos mínimos' (minimum objectives and contents). The Ministry's decision to focus more on input rather than output was based on the assumption that reading comprehension is what learners need in order to develop effective understanding of the target language. But what the Ministry of Education considers minimal is not enough to achieve the language learning goals required by society, which demands competent users of the language to understand and to communicate in the target language. My position on this agrees with Larsen-Freeman and Long who clearly explain the role of instruction and state that what is minimum is not always the best.

"Thus, while comprehensible input may be necessary and sufficient for untutored second language acquisition, it does not necessarily follow that instruction should be limited to what is necessary and sufficient. Surely the motivation for language instruction is not simply to supply what is minimally necessary for learning to take place, but rather to create the optimal conditions for effective and efficient L2 pedagogy" (In Larsen-Freeman, 1990, p.1).

e) Although research has not yet proven the exact relationship between modified output and language development, research results show that there is a relationship between feedback and modified output, suggesting that focusing on meaning and form is possible and more beneficial for learners.

In conclusion, the role output plays in the learning process can no be denied and efforts should be made to give learners opportunities to work with the language and for the language.

References

Carroll, S. 1999. 'Putting 'input' in its proper place.' University of Potsdam. Second Language Research. 15, 4; pp 337-388.

Corder, S. P. 1967. 'The Significance of Learners' Errors.' IRAL, Vol. V/4. Julius Groos Verlag, Heidelberg.

Ellis, R. 1997. 'Second Language Acquisition.' Oxford: Oxford University Press.

Ellis, N. and Larsen-Freeman, D. 2006. 'Language Emergence: Implications for Applied Linguistics-Introduction to the Special Issue. Applied Linguistics 27/4: 558-589. Oxford University Press.

Hauser, E. 2005. 'Coding Corrective Recasts: The Maintenance of Meaning and More Fundamental Problems.' Applied Linguistics 26/3: 293-316. Oxford University Press.

Krashen, S. 1998. 'Comprehensible output.' System 26: 175 – 182.

Krashen, S. 2004. 'Applying the Comprehension Hypothesis: Some Suggestions.' Presented at the 13th International Symposium and Book Fair on Language Teaching (English Teachers Association of the Republic of China), Taipei, Taiwan.

Krashen, S. 'The Comprehension Hypothesis and its Rivals.' Selected papers from the 11th International Symposium on English Teachers/Fourth Pan- Asian Conference (In press). Taipei: Crane Publishing Company.

Krashen, S. 1981. 'Second Language Acquisition and Second Language Learning.' University of Southern California. First printed edition Pergamon Press Inc. First internet edition 2002.

Larsen-Freeman, D. 1990. 'Teaching Grammar'. From Teaching English as a Second Language.

Long, M. 2001. 'English Language Teaching in its Social Context.' Chapter 10, Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. New York and London. Routledge.

Lyster, R. 2001. 'Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. Language Learning.' 51 (Suppl.1). Montreal, Mc Gill University.

Lyster, R. 2002. 'Negotiation in immersion teacher-students interaction'. International

Journal of Educational Research (237-253). Montreal: Pergamon.
Lyster, R., Lightbown, P. and Spada, N. 2000. 'A Response to Truscott's What's Wrong with Oral Grammar Correction.' The Canadian Modern Language Review. 457-467.
Lyster, R. and Ranta, L. 1997. 'Corrective Feedback and Learner Uptake.' Negotiation of Form in Communicative Classroom. SSLA, 20, 30-66. Cambridge University Press.
Lyster, R. and Mori, H. 2006. 'Interactional Feedback and Instructional Counterbalance'. SSLA, 28, 269-300. Cambridge University Press.
Nassaji, H. and Swain, M. 2000. 'A Vygotskian Perpective on Corrective Feedback in L2: The Effect of Random Versus Negotiated Help on the Learning of English Articles.' Language Awareness. Modern Language Centre. Ontario Institute for Studies in Education. University of Toronto.
Niño-Murcia, M. 2003. 'English is like the dollar:hard currency ideology and the status of English in Peru.' World Englishes. Vol 22, N°2. Blackwell Publishing Ltda.
Mackey, A. 2006. 'Feedback, Noticing and Instructed Second Language learning.' Oxford: Oxford University Press.
McKay, S. 2003. 'Teaching English as an International Language: the Chilean context.' English Language Teaching Journal. 57 (2), 139-148. Oxford University Press.
Ministerio de Educación de Chile: www.mineduc.cl Documentos Públicos sobre Currículo y evaluación.
Ministerio de Educación. 2007. www.bibliotecas-cra.cl Propuesta de Ajuste Curricular. Documento para Consulta Pública.
Ministerio de Educación. 2007. www.bibliotecas-cra.cl Documento Borrador para Consulta Pública.
Ministerio de Educación. 1998. Programas de Estudio de Inglés para enseñanza Básica y Media.
Swain, M. From Lantolf, I. 2000. Sociocultural Theory and Second Language Learning. 'The Output Hypothesis and beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue.' Oxford: Oxford University Press.
Selinker, L. 1972. 'Interlanguage' IRAL, Vol. x/3. Julius Groos Verlag, Heidelberg.
Selinker, L. and Lakshman, U. 2001. 'Analysing Interlanguage: How do we know what learners know?' 17, 4. 393-420 USA. Arnold.
Vygotsky, L. 1978. 'Mind in Society. Tool and Symbol in Child Development.' Cambridge: Harvard University Press.
Vygotsky, L. 1978. 'Mind in Society. Internalization of Higher Psychological Functions.' Cambridge: Harvard University Press.