© 2012 DERECHOS RESERVADOS

ISSN: 1933-5342

Sistema Universitario
Ana G. Méndez

ámbito de [encuentros]

ámbito de encuentros

CREATIVO

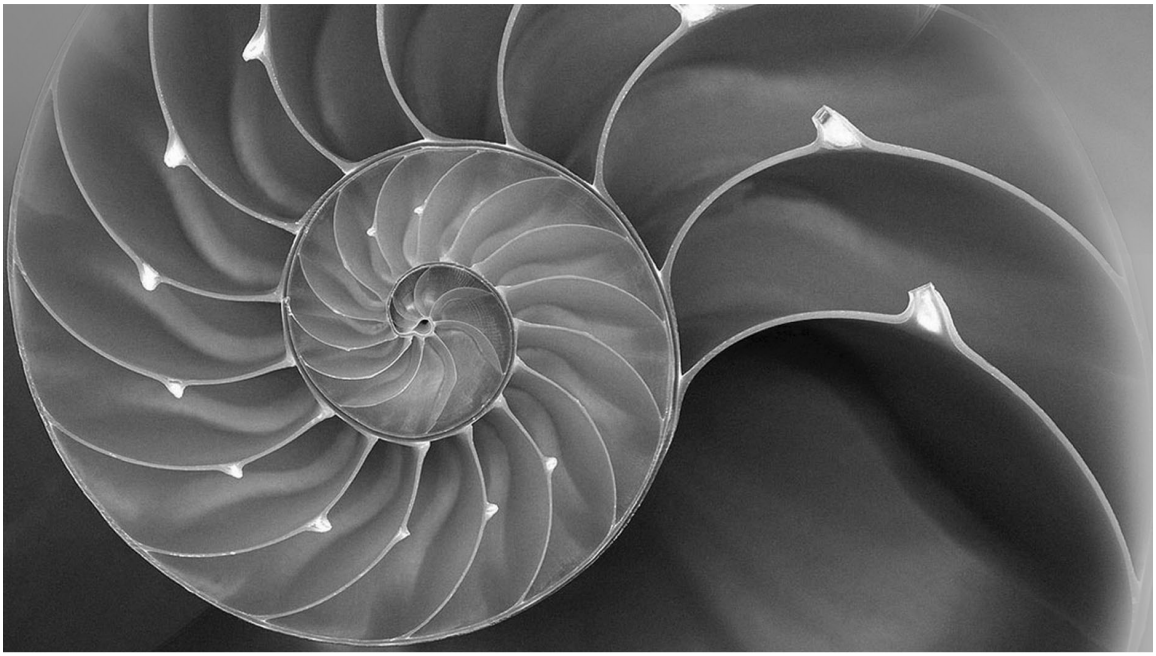
INVESTIGATIVO

REFLEXIVO

UNIVERSIDAD del ESTE
REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DEL ESTE
Volumen 5 | Número 1 | Año 2012

Derechos Reservados © 2012. Universidad del Este del Sistema Universitario Ana G. Méndez. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida total o parcialmente sin la autorización del Sistema Universitario Ana G. Méndez.

ámbito de encuentros



REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DEL ESTE

Sistema Universitario
Ana G. Méndez

SUMARIO

11 ESE IDIOTA LLAMADO SÓCRATES: Una perspectiva histórico-crítica sobre su juicio y condena

MANUEL S. ALMEIDA RODRÍGUEZ

31 MANUEL ABREU ADORNO: La ruta hacia la posmodernidad

MARÍA M. ARANA

43 LOS ESTUDIOS CULTURALES: Una mirada transdisciplinaria a la historia

JAIME L. RODRÍGUEZ CANCEL

69 LOS ELEMENTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS DEL APRENDIZAJE EN SERVICIO

LUIS ITURRALDE ALBERT

87 ROLES DE GÉNERO EN LA PREESCOLARIDAD A TRAVÉS DEL JUEGO: Un estudio cualitativo

MARISEL N. TORRES-CRESPO

103 MAR, AIRE Y TIERRA EN LA PINTURA DE JOSÉ CAMPECHE: Nuevas aproximaciones
MARÍA ELBA TORRES MUÑOZ

117 DESARROLLO DE LA FACULTAD PARA LA INTEGRACIÓN DE LA TECNOLOGÍA
SYLVIA ESQUILÍN RIVERA

131 HISTORIAS DE VIDA DE MADRES DE JÓVENES ATLETAS DE ALTO RENDIMIENTO QUE PADECEN SÍNDROME DOWN
EVA CANDELAS TAMAYO

155 IMPLICACIONES PENALES DEL DESARROLLO TECNOLÓGICO: Nuevos espacios para el (des)comportamiento humano
ÁNGEL A. TOLEDO LÓPEZ

169 UNA TAL [M]ARGARITA
RENÉ RODRÍGUEZ-RAMÍREZ

173 OTREDAD Y ALTERIDAD: Manifestaciones de las masculinidades negras en cuentos de Carmelo Rodríguez Torres y Luis Rafael Sánchez
MARÍA I. BÁEZ ARROYO

195 EL IMPACTO DEL IMPUESTO SOBRE LAS VENTAS EN LA SOCIEDAD Y LA ECONOMÍA: Recomendaciones sobre el caso de Puerto Rico
ANDRÉS BOSA MATOS

JUNTA EDITORA

INTEGRANTES

María Arana
María I. Báez Arroyo
Ángel M. Encarnación Rivera
Amarilis Figueroa Rosario
Mildred Huertas Solá
Sandra Mirabal Nieves
Carmen Ortega Dávila
Gladys Pérez Cordero
Jaime Rodríguez Cancel

DIRECCIÓN Y EDICIÓN

Rosario Del P. Meléndez Centeno

DISEÑO

Marcos R. Pastrana Fuentes

ILUSTRACIONES

Jhon J. Sanabria Rodríguez

IMPRESIÓN

Advanced Graphics Printing

AGRADECIMIENTOS

Waleska Rivera Suárez
Elba Figueroa Carrasquillo
Daisy J. Tirado Santiago
Marie Igartúa Soto

Jhon Jairo Sanabria Rodríguez

Nació en Bogotá, Colombia, y ha vivido en Colombia, Estados Unidos y Puerto Rico. Posee un doctorado en Investigación y Prevención en Comunidades del Departamento de Psicología de la Universidad de Illinois en Chicago. Su obra artística refleja el interés en la complejidad del comportamiento humano, su versatilidad y sus contradicciones. Se interesa, además, por el tema de la identidad y su relación con la globalización, la espiritualidad, la fuerza y la pasión. Sus trabajos incluyen escultura, fotografía, grabados, pintura en acrílico, aerosoles, marcadores, grafitos y medios mixtos. Ha expuesto individual y colectivamente en Puerto Rico desde el 2009.

En la actualidad es Decano de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad del Este en Carolina, Sistema Universitario Ana G. Méndez.

El juicio de Sócrates también seguirá siendo significativo para nosotros en tanto expresa la primera gran confrontación –desafortunadamente no la última– entre la libertad del pensamiento y el orden de la comunidad política. Confrontación que fue verdaderamente trágica.

ÁMBITO DE ENCUENTROS
Vol. 5 • Núm. 1 • 2012 • pp. 11-29

ESE IDIOTA LLAMADO SÓCRATES:
una perspectiva histórico- crítica sobre su juicio y condena[1]

MANUEL S. ALMEIDA RODRÍGUEZ

INTRODUCCIÓN

En su *La herida de Sócrates*, Bertolt Brecht (1989) narra cómicamente la experiencia del ateniense cuando participó en la batalla de Delio contra los persas. Seguramente recogiendo el episodio del retrato que de Sócrates nos dejó Diógenes Laercio (2008: p.101) en su *Vida de los filósofos ilustres,* además del recuento que nos hace Alcibíades en el diálogo platónico *El banquete* (Platón, 2000), Brecht hace el relato de cuando Sócrates –formando parte de las tropas de infantería ligera– sale huyendo tan pronto siente que se acerca el ataque enemigo. Para su mala fortuna, corrió por sobre un zarzal y una espina se le clavó en un pie, incapacitándolo en el suelo. Ante el avance enemigo comenzó a gritar furiosamente, a hacer alarde de la ferocidad combatiente de los suyos y a blandir su espada de lado a lado. Con ese alboroto desesperado, pudo dar la impresión a los enemigos de la solidez de la infantería ateniense y los hizo retroceder, logrando con ello que la fila de combate se mantuviera firme hasta la llegada de la caballería. Ante los ojos de Alcibíades y el resto de las autoridades –que ignoraban que todo se originó por la cobardía, el accidente y la desesperación– Sócrates había mostrado un grado tremendo de valentía. El resto del relato trata de cómo todos, particularmente las autoridades atenienses, insisten en premiar a Sócrates por sus actos de valor como guerrero mientras este trata de ocultar su herida, recostado en su casa. A Jantipa, esposa de Sócrates y la única incrédula del supuesto valor de su marido,

al preguntársele sobre lo ocurrido, Brecht (1989, p.116) le hace decir: "Seguro que habrás hecho otra de tus payasadas, ¿eh? [...] Mañana volveré a ser el hazmerreír de todo el mundo cuando salga a buscar un panecillo". La caracterización de Sócrates que Brecht nos presenta en su ficción, particularmente a través de su esposa, es una de un "bueno para nada", un "payaso" que le procura aun a ella ser víctima de la burla de los demás.

Esta caracterización de Sócrates es muy distante de la que presentarán sus seguidores y admiradores, particularmente Platón, que en su *Apología* nos presenta a un hombre valeroso dispuesto a morir antes de ceder en practicar lo que le dicta su conciencia. El breve texto de Brecht tiene el mérito de problematizar la figura de Sócrates, conteniendo de cierta manera elementos de verdad. Pensemos que esta es una persona que procuró la animosidad de la comunidad ateniense a tal punto que terminan condenándolo de muerte en el 399 a.C. En esta vena, Diógenes Laercio nos relata sobre Sócrates que:

> *Muchas veces discutiendo con vehemencia recibía puñetazos y arrancadas de pelos, y las más era despreciado y lo tomaban a risa. Y todo esto lo soportaba pacientemente. Una vez le dio uno una patada, y, como lo aguantara, a uno que se asombraba, le comentó: "¿Es que si me diera una coz un asno lo iba a llevar ante los jueces?"* (2008, p.100).

Si bien es difícil encontrar una imagen tal de Sócrates en los diálogos platónicos, pues el discípulo no se cansa de dejarnos una impresión muy halagadora de su maestro, aun en relatos de otros admiradores algo de ello es perceptible. Así, por ejemplo, en sus *Recuerdos de Sócrates*, Jenofonte (1993, p.45) cita a Sócrates en medio de un diálogo cuando le responde: "¿Y tú crees, so necio, que los muchachos bellos no inoculan nada cuando besan, aunque tú no lo veas?" *So necio*, no exactamente las palabras de estímulo que uno esperaría de alguien que se empeña mesuradamente en conversar con el que esté dispuesto a escucharlo, o de alguien que incluso llega a mostrar que hasta los esclavos pueden llegar al conocimiento, si hemos de creer el *Menón* de Platón en el que se muestra la teoría socrática del conocimiento como reminiscencia.

Este texto no pretende concentrarse en las descripciones hechas sobre el carácter personal de Sócrates. No obstante, comenzamos por ahí para minar, preliminarmente, las descripciones platónicas que son las que han alimentado de forma preponderante la apreciación de Sócrates en el imaginario cultural, así como también aun la de muchos estudiosos al día de hoy. Nuestra intención es hacer algunas observaciones críticas sobre las razones y los méritos (o no) detrás del juicio que se celebró contra Sócrates en el 399 a.C., casi a sus 70 años, y que culminó con su sentencia de muerte por vía de beber la cicuta. Las raíces judeocristianas de la cultura occidental, ayudadas, claro está, por el relato de los hechos maravillosamente escritos por Platón en su *Apología*, hacen ver a Sócrates como una especie de mártir, alguien que muere por una causa –la causa del amor a la sabiduría (*philo-sophia*)– sin claudicar. Sin embargo, creemos que es importante ir más allá de los prejuicios heredados de Platón y matizar sobre el asunto.

La pista interpretativa tradicional en el juicio de Sócrates, poco después de la derrota ateniense en la Guerra del Peloponeso, es un punto culminante a partir del cual supuestamente comenzaría un progresivo deterioro de la rica vida cultural y política de Atenas. Frente a estas perspectivas tradicionales, el presente texto quiere reevaluar el juicio, tomando muy en cuenta particularmente los elementos políticos y sociales implicados en las circunstancias que giran alrededor de este. Veremos que una perspectiva histórico-crítica más amplia, nos dará una mejor interpretación de este juicio que constituye un hito en la historia de la humanidad por sus múltiples implicaciones.

EL JUICIO DE SÓCRATES Y SU DEFENSA

Al respecto del juicio contra Sócrates podemos establecer algunos elementos sobre los que no hay disputa.[2] Su querellante directo fue Meleto, una persona a todas luces poco significativa. Sin embargo, llevó el caso con el respaldo de Anito y Licón. Este último era un orador sofista, mientras que el primero era una figura política-pública de mucho prestigio, renombre y de reconocido patriotismo y tendencia democrática.

De igual forma sabemos que las acusaciones fueron, por un lado, (a) que Sócrates no creía en los dioses en los que creía la ciudad y de

querer introducir divinidades nuevas. Sobre esta acusación Platón en su *Apología* lleva a Meleto a desarrollarla al punto de convertirla a una, según la cual Sócrates era sencillamente ateo (Platón 2005, 26e). Por otro lado, a Sócrates se le acusa también de (b) corromper a la juventud.

El jurado que vio el caso se componía de 500 ciudadanos, seleccionados por lotería de un panel de 6,000. En fin, diversas fuentes concuerdan en que el jurado era una muestra representativa de la población ciudadana (que rondaba los 20,000 a 30,000) y que, por lo tanto, no estaba parcializado necesariamente ni para un lado ni para el otro.

Un juicio típico constaba de dos etapas. Primero, el querellante planteaba las acusaciones seguido de una primera defensa del acusado.[3] Luego seguía una primera votación por parte del jurado para decidir si el acusado era culpable o no culpable. De ser encontrado culpable, seguía una segunda parte en donde se escuchaban ambas partes sugerir un castigo o pena. Después, nuevamente, el jurado votaba a favor de una condena u otra. En el caso de Sócrates, en la primera votación se determinó su culpabilidad en una votación que se dividió en 280 a favor de su culpabilidad y 220 en contra. Una votación cerrada y reconocida como tal por el mismo Sócrates (Platón 2000, 36a-b). De hecho, Sócrates expresó estar sorprendido, pues esperaba una votación más amplia en su contra. Incluso, planteaba que lo que logra un veredicto de culpabilidad es el hecho de que el caso de Meleto estaba respaldado por Anito y Licón, y no por el caso ser meritorio en sí mismo. Sin embargo, en la segunda votación –al respecto del castigo– se condena a Sócrates con la pena de muerte en una votación de 361 a favor y 140 en contra. Lo que inmediatamente impacta es la variación en el margen de la mayoría, pues en efecto en esta segunda votación 80 ciudadanos cambiaron de opinión. ¿Cómo explicar el cambio drástico de una votación a otra?

Aunque más adelante nos vamos a enfocar en los elementos histórico-sociales más amplios que creemos mejor sirven para explicar el juicio y la condena de Sócrates, ahora verificaremos las posibles razones y motivos dentro de la misma dinámica del juicio a partir de la excelente representación que nos hace Platón en su *Apología*. A pesar de que no tenemos el registro directo de lo que dijo Sócrates, como comenta Grube (en Platón 2000, p.20) en su excelente traducción y edición del

texto en cuestión, podemos esperar de Platón una versión cercana a la realidad si tomamos en cuenta que el diálogo fue escrito poco después del suceso y, por lo tanto, los discursos de Sócrates hubiesen estado frescos en la memoria de los atenienses, quienes hubiesen reconocido fácilmente los vicios de una mala representación.

Que las razones y las implicaciones que llevan a que se celebre el juicio no eran solamente las querellas de Meleto sino elementos que iban más allá del caso específico es algo que Sócrates plantea de entrada (Platón, 2000, 18a-b), cuando hace la distinción entre las acusaciones presentes y las acusaciones pasadas[4] basadas en su mala reputación. Según Sócrates, esa mala reputación fue adquirida por su forma de ocuparse por el conocimiento y la sabiduría. La forma de conducir sus investigaciones, la dialéctica socrática, implicaba la necesidad de establecer diálogos con múltiples interlocutores y solo a través de un intenso proceso de discusión y revisión constante podrían acercarse cada vez más al conocimiento. Esta forma de hacer filosofía –y que fue asumida como un modo de vida[5]– se originó según Sócrates por la necesidad de interpretar y comprender lo que había planteado el Oráculo de Delfos, a los efectos de que no había nadie más sabio que él. Esto llevó a Sócrates a comenzar a emprender diálogos con otros que la comunidad tenía por sabios, en un intento por satisfacer su curiosidad. Esta búsqueda –que luego será planteada como una orden dada por el dios Apolo (Platón, 2000, 23b, 30a), y no por mera curiosidad como plantea primero– es lo que comienza a ganarle a Sócrates enemigos, porque fue poco a poco poniendo a prueba el conocimiento de los sabios y siempre terminaba haciéndolos quedar en ridículo público al verificar que no tenían clara la esencia de la materia sobre la que se tenían por peritos. De ahí la conclusión de que no había nadie más sabio que Sócrates porque él, al reconocer su ignorancia, estaba en una mejor posición en el proceso de adquirir conocimiento que aquellos que se decían ser sabios sin serlo.

A través de su defensa en la primera etapa del juicio, Platón nos presenta los elementos básicos del pensamiento y la ética socrática. Hace a Sócrates plantear que lo más importante en la vida era procurar la verdad y la sabiduría, cuidar el alma en el mejor estado posible (Platón, 2000, 29e) y preocuparse por la virtud (Platón, 2000, 31b, 38a). También Platón hace decir a su maestro, algo que cobrará importancia

luego, que para tener una vida dedicada por completo a la justicia es necesario limitarse a una vida privada (2000, 32a), de lo que por inferencia se puede sacar el planteamiento de que la esfera pública es una de posibles injusticias.

Luego de establecer el historial de su mala reputación, Sócrates comienza a refutar las acusaciones particulares de Meleto. Aparentemente, fue cónsono con su acostumbrado modo dialéctico de proceder al interrogar a Meleto como parte de su defensa. Vale la pena mencionar que lo acostumbrado hubiese sido que se defendiera a través de un discurso propio (y no con un diálogo directo con su querellante), apelando a las distintas sensibilidades del jurado presente. En todo caso, a través de distintos artificios y analogías logra refutar como superficiales las acusaciones de Meleto, haciendo a este confundirse y contradecirse (Platón, 2000, 24b-28a).

Sócrates luego retoma su planteamiento de que si fuese condenado sería por la mala reputación ganada por su dedicación a la filosofía y su acostumbrado modo de proceder. También repite su rechazo de ser maestro alguno, con la razón de que no solía cobrar (como los sofistas). Más significativo aún, en lugar de suplicar por un veredicto favorable –que era tal vez lo que estaba esperando gran parte del jurado– con su típica ironía y toque de arrogancia plantea que, aun de ofrecerle una absolución a cambio de que dejara de practicar la filosofía como acostumbraba, no la aceptaría y que por orden del dios (Apolo) le diría a los ciudadanos:

> *os respondería, atenienses, que os respeto y que os estimo, pero que antes obedeceré al dios que a vosotros, y que, mientras tenga aliento y sea capaz, no cesaré de filosofar y de exhortar y aconsejar en cada ocasión a aquel con quien me encuentre con las palabras que acostumbro: 'Excelentísimo amigo, siendo ciudadano de Atenas, de la ciudad más grande y renombrada por su ciencia y poder, ¿no te avergüenzas de cuidarte solo de obtener tanta riqueza como te sea posible, de tu gloria personal y de tu reputación, mientras que del conocimiento, de la verdad y del perfeccionamiento de tu alma ni te cuidas ni te preocupas?'. Y si alguno de vosotros disiente y afirma cuidarse de ello, no le permitiré marcharse enseguida, ni me iré yo, sino que le interrogaré, le examinaré hasta ponerle en un aprieto, y si, en contra de lo que*

> *sostiene, no me pareciese en posesión de la virtud, le reprocharé que conceda escaso valor a las cuestiones de mayor importancia y mucho a las más insignificantes* (Platón, 2005, 29d-30a).

Nótese el claro tono de firmeza –que seguramente Platón quiere proyectar– que muestra Sócrates y que bien puede ser leído como un directo acto de desafío. El balance de una buena refutación de sus acusaciones sumado al acto de desafío se saldó con una primera votación que lo encuentra culpable pero por un margen estrecho.

En la segunda etapa del juicio, luego de que Meleto pide la condena de muerte, en el mismo diálogo platónico podemos notar un claro cambio de actitud por parte de Sócrates. Si bien la primera etapa termina con lo que hemos querido leer como un acto de desafío, lo cierto es que Sócrates se mantiene bastante ecuánime y logra refutar en gran medida las acusaciones de Meleto. Sin embargo, en la segunda etapa Sócrates asume un tono abiertamente desafiante y parece dejar de lado todo tipo de cortesías. Comienza proponiendo como "castigo" (he aquí la ironía socrática) el ser alimentado y mantenido en el Pritaneo (Platón 2000, 36d-e), lugar de reunión de los magistrados y donde se solían celebrar actividades de entretenimiento público, particularmente para vencedores en los Juegos Olímpicos.

Luego de volver a plantearse como un encomendado del dios para servir a la ciudad a través de su filosofía, termina sugiriendo una modesta penalidad de una mina de plata. Pero ya en este punto el jurado había soportado demasiada arrogancia y votan a favor de la pena de muerte. Ya establecido su seguro destino, Sócrates parece dejar de lado toda intensión de falsa ecuanimidad y antes de lanzarse a disertar por qué no debe temerse a la muerte, lanza un mal augurio a los atenienses que votaron en su contra, y citamos extensamente:

> *A vosotros que me habéis condenado deseo vaticinaros lo que seguirá a esto. Me encuentro, ciertamente, en esa situación en que los hombres, cuando están a punto de morir, poseen mayor clarividencia. A vosotros, hombres que me habéis sentenciado, os aseguro que justo después de mi muerte os alcanzará un castigo mucho más duro, por Zeus, que la muerte que me habéis dado. En efecto, vosotros habéis obrado esto en la idea de que así os*

> *librabais de rendir cuentas de vuestra vida, pero, como os digo, os sucederá todo lo contrario. Serán cada vez más numerosos los que os pidan cuentas, gente que hasta ahora yo lograba contener sin que vosotros os dierais por enterado, y que serán todavía más duros por cuanto se trata de jóvenes, con los que vosotros os violentaréis todavía más [énfasis añadido]. Si os creéis que matando seres humanos vais a impedir que se os eche en cara que no vivís rectamente, no pensáis bien. No es esta una solución en absoluto viable ni honesta; mucho más honesto y hacedero que deshacerse de los demás es procurarse para sí mismo el ser lo mejor posible. Y con este vaticinio para quienes me habéis sentenciado, me despido de vosotros* (Platón, 2005, 39c-e)[6].

Ante semejantes palabras habría que preguntarse: ¿no está Sócrates dándole la razón a Meleto y a los miembros del jurado por votar en su contra? En la primera parte del juicio, la acusación de que Sócrates era un maestro corruptor de jóvenes estaba presente, tanto en las acusaciones particulares de Meleto ("corromper a la juventud"), como en las acusaciones viejas que Sócrates atribuye a su mala reputación. En ese momento del juicio logra defenderse admirablemente de ello. Sin embargo, luego de su condena de muerte, le dice a los miembros del jurado que votaron en su contra que, después de su muerte, los cuestionarán jóvenes –seguramente emulando al maestro– que él había hasta ese entonces contenido sin que ellos se dieran cuenta. Pero quiénes son esos jóvenes sino los supuestos discípulos de Sócrates, y que como veremos en la próxima sección, ya habían hecho estragos con la ciudad. Contrario a lo que Sócrates plantea en esas palabras antes citadas, los ciudadanos miembros del jurado *sí* se habían dado por enterados, y por eso lo condenan. Ahora el acusado termina confirmando el sentimiento de sus conciudadanos.

Una lectura sumaria de la *Apología de Sócrates* de Platón permite entender la variación radical de los resultados de una votación a otra. Durante la primera etapa Sócrates se muestra, aunque consistente con su típico proceder, de una forma más mesurada y ecuánime. En la segunda etapa, ya encontrado culpable, se muestra abierta y directamente desafiante, y reafirma, en un tono arrogante, sus prioridades frente al modo de vida de la mayoría de sus conciudadanos. Es este cambio en tono lo que contribuye a que, muchos que pudieran haber

estados dispuestos a una penalidad mucho menor, terminen votando por su muerte.

No obstante, habría que ir más allá de la dinámica interna del juicio, a atender esos elementos histórico-sociales que creemos constituyen la constelación más amplia que ayuda a explicar por qué los atenienses deciden eliminar a Sócrates cuando este ya contaba con casi 70 años de edad, y en una ciudad cuya grandeza, en parte, radicaba en la centralidad de la *parresia*, o libertad de palabra, y la *isegoria*, o igualdad de libertad para expresarse en los foros político-públicos. Para decirlo de otra forma, los atenienses ya habían tolerado a Sócrates por mucho tiempo. Habría que ver qué los lleva a deshacerse de él siendo un anciano.

SÓCRATES Y LA ATENAS DEMOCRÁTICA

Un elemento significativo para nosotros entender mejor el juicio y la figura de Sócrates, es el hecho de que toma lugar en un momento muy particular de esa innovadora historia de más de siglo y medio de la experiencia democrática en Atenas: luego de la restitución del ordenamiento democrático que sigue la derrota en la Guerra del Peloponeso y el breve gobierno de los Treinta tiranos. En efecto, fueron miembros de esa comunidad política y cultural, cuya experiencia tanto valoramos, los que encontraron culpable y condenaron a muerte a Sócrates.

Si, entre otras cosas, el relato que nos hace Platón del juicio nos deja la imagen de un pueblo moralmente corrupto o en decadencia[7] que no sabe apreciar el filo crítico de Sócrates, esa impresión está hecha a conciencia porque es un prejuicio platónico. Aunque en breve repasaremos algunos sucesos importantes que tienen que ver con las relaciones entre Sócrates y la democracia, para efectos de este ensayo podemos dejar abierto a dudas el debate al respecto de si era personalmente un demócrata o no.[8] Muchos de sus "discípulos" y allegados fueron furiosos enemigos de la democracia. Platón fue uno de ellos. Muchos de los planteamientos centrales de la obra de Platón pretenden minar, fundamentalmente, las bases de la cultura que sustentaba el régimen y el *ethos* democrático de Atenas. Tomemos los diálogos de la *República* como ejemplo.

Podríamos decir, según establece el libro seis, que uno de los pro-

pósitos de Platón al escribir la *República* fue buscar una solución al problema de cómo conciliar la filosofía y la multitud (2006, 499d-500b). En su práctica, la democracia ateniense tuvo su solución, permitió el protagonismo del *demos* en la toma de decisiones políticas con el reconocimiento de la *isegoria*, mientras que también permitió la libertad de palabra o expresión, la *parresia*. Y si alguien cita a Sócrates en contra de ello, otro podría citar al mismo Platón como apoyo pues fue tolerado con todo y su explícito desdén a la democracia. En todo caso, la solución que Platón propuso, idealmente, fue la de poner a los filósofos a gobernar, es decir, una propuesta netamente anti-democrática. Si alguien tiene alguna duda del *odio a la democracia* (para decir como el estudioso francés J. Ranciere) de Platón, solo debe acercarse al libro ocho de la *República* en donde se caracteriza a la democracia como un régimen caótico, sede del más atroz libertinaje, y solo superior en calidad a la tiranía.[9] En fin, que si queremos tener una perspectiva más objetiva tenemos que ir más allá de la representación de los hechos que nos hace ese maravilloso discípulo de Sócrates, Platón.

La pregunta obvia que podría hacerse para comenzar es: ¿si los atenienses reconocían la *parresia* y la *isegoria*, por qué llevan y condenan a Sócrates a través de un juicio que tenía claros visos de intolerancia? O, incluso. más sencillamente aún, si hemos de sospechar de las acusaciones formales, ¿por qué matan a Sócrates?

La contestación a esta pregunta ha sido ensayada por numerosos estudiosos e intérpretes. El mismo Platón, en una carta que se le atribuye, nos da su contestación, casual por demás, según la cual "por casualidad, no obstante, algunos de los hombres entonces en el poder llevaron a mi amigo Sócrates a juicio" (en Finley, 1968, p.63). Su respuesta nos parece, sin embargo, demasiado ingenua, o tal vez muy diplomática. El reconocido clasicista M.I. Finley también se pregunta por los motivos detrás del juicio a Sócrates. Más específicamente, la intención de Finley busca contradecir la interpretación de que el juicio de Sócrates se debió a motivos políticos. Para entender mejor su interpretación, conviene plantear algunos elementos que forman parte de la constelación histórico-social dentro de la cual se encuadra el juicio.

El juicio toma lugar en el 399 a.C. Es un año muy cercano a tiempos terribles para Atenas, pues apenas en el 405 eran derrotados definitivamente por Esparta, cerrando por así decir la primera época de la de-

mocracia ateniense. En el 404 se instala con el respaldo de Esparta un gobierno cruel que conocemos como el de los Treinta tiranos, que se encarga de perseguir, asesinar y arrebatar las propiedades de muchos de los más consecuentes defensores del régimen democrático. Muchos de los demócratas opositores al gobierno de los tiranos incluso dejan la ciudad y tienen que refugiarse en las afueras. Sócrates permanece en la ciudad. Ya en el 403, luego de la exitosa lucha por las fuerzas democráticas, el gobierno de los Treinta es derrotado y la democracia restituida. Es muy importante tener en cuenta que en ese año, dada la alta tensión en el ambiente, también se declara una amnistía para todas las partes (excepto para los miembros del gobierno de los Treinta), imposibilitando todo juicio político. Por lo tanto, al momento del juicio de Sócrates, la democracia apenas lograba consolidarse nuevamente, y esos trágicos sucesos debían de haber estado todavía presentes en la mente de muchos.

Finley, que recuerda este contexto, descarta de entrada la posibilidad de que el juicio era por motivaciones políticas dada la amnistía declarada en el 403 (1968, p.64). Este planteamiento nos parece una lectura demasiado superficial y literal de los hechos, pues uno podría plantearse de entrada algo que parecería obvio. Es decir, que precisamente porque se dio la amnistía, las querellas formales contra Sócrates no podían ser de índole políticas. No obstante esto, Finley descarta de plano motivaciones políticas. También rechaza, esta vez con mucha razón, como causante principal la acusación según la cual Sócrates no creía en los dioses de la ciudad y de querer introducir nuevos dioses. Al respecto, Finley (1968, pp.65-66) recuerda que durante la época de Sócrates había numerosas sectas que promovían la creencia en divinidades nuevas y lo hacían públicamente sin ser llevadas a juicio por ello. Finalmente, Finley (1968, pp.66-71) plantea que la acusación fuerte contra Sócrates, lo que lo lleva a su condena de muerte, es la de corromper a la juventud. En este sentido, Sócrates debió de haber lucido como la figura emblemática de aquellos (como los sofistas) que destruían la moral y la religión, actos por los cuales los atenienses sentían que habían sufrido tantos golpes. Muchos atenienses, nos dice Finley, debían de haber leído los desastres de la guerra, de la plaga, de la derrota, etcétera, como productos de la corrupción moral provocada por personas como Sócrates. ¿Y por qué Sócrates y no otros corrup-

tores? Aquí Finley (1968, p.70) explícitamente termina en acuerdo con Platón: "por casualidad".

En nuestra apreciación no cabe duda de que, como plantea Finley, la relación que se hace de Sócrates con los sofistas y otras figuras de reputación moral dudable, fue uno de los determinantes de su juicio y condena final. No obstante, no podemos compartir ese rechazo completo de posibles motivaciones políticas detrás del juicio.

Para fortalecer el planteamiento de Finley uno podría descartar de entrada las motivaciones políticas no solo tomando en cuenta la amnistía del 403, sino que, incluso, podría sostenerse con la vida y testimonio del mismo Sócrates. De hecho, según los distintos testimonios y fuentes disponibles, Sócrates nunca procuró participar de la vida político-pública (Ehrenberg, 1975, p.375). Él mismo lo dice en *Apología*, procuraba sencillamente una vida dirigida por la virtud, la justicia y la práctica de la filosofía, dialogando con el que estuviera dispuesto a hablarle.

Sócrates era un idiota. No es un insulto gratuito. Según Joan Corominas, en su *Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*, la palabra idiota viene de la palabra *idiotes* del griego antiguo, que entre otras cosas se usaba para referirse a un "hombre privado o particular" (2000, p.330). Además, como señala Josiah Ober (1989, pp.109-112), la cultura política ateniense contraponía la figura de los *idiotai*, o personas ordinarias y privadas, a la de los *politeuomenoi*, o políticos. En este sentido, Sócrates era un idiota confeso, al punto de que lo usa como elemento en su defensa, y esto dentro de una cultura en donde la preocupación por los asuntos políticos y públicos era una muestra de nobleza y orgullo. A estos efectos conviene recordar las palabras de Pericles sobre la Atenas democrática, en su oración funeral luego de las primeras vidas atenienses perdidas en la Guerra del Peloponeso:

> *Aquí cada individuo está interesado no solo en sus propios asuntos sino también en los asuntos del estado: incluso aquellos que están más preocupados con sus propios asuntos están extremadamente bien informados sobre la política en general –esta es una peculiaridad nuestra: nosotros no decimos que un hombre que no toma interés alguno por la política es un hombre que solo se preocupa por lo suyo; decimos sin más que no tiene nada que*

> *buscar aquí [énfasis añadido, traducción al español de una traducción al inglés]* (Tucídides, 1972, p.147).

Aunque Sócrates en la *Apología* se plantea a sí mismo como el mejor regalo de los dioses a la ciudad, y aunque en el *Critón* muestra su fidelidad a la ciudad y a las leyes de la ciudad al negarse a escapar mientras esperaba la ejecución de su condena, queda muy mal visto si lo atenemos a la descripción que hace el gran Pericles sobre los atenienses. Al contrario, si uno fuese a usar como medida las descripciones de Pericles, Sócrates luce casi como el anti-ateniense. Este desprecio socrático por la singularidad de la experiencia democrática ateniense (atada a su permanencia en la ciudad bajo el gobierno de los Treinta tiranos) tenía que haber estado presente en su juicio. De ahí que cobre importancia el que uno de los que apoyó a Meleto para que llevara el caso era Anito, un reconocido líder político y patriota.

En fin, tomando en cuenta la amnistía que impedía juicios políticos y la clara despreocupación socrática por la política a favor de la filosofía y la ética, podría preguntarse: ¿acaso es entonces posible leer motivos políticos a su juicio? Nuestra contestación es afirmativa. Tal vez Sócrates era un idiota, aunque no un idiota cualquiera, pero no así sus 'discípulos'. Como plantea Víctor Ehrenber (1975, p.376), "sus amigos principales –pues así llamaba a los jóvenes que deseaban aprender de él– eran de la juventud aristocrática, es decir, aquellos con mayor probabilidad de ser miembros de la clase gobernante". Y no eran aristócratas cualquieras, pues entre los que eran reconocidos como seguidores o discípulos de Sócrates se encontraban Alcibíades, traidor durante la Guerra contra Esparta (y a quien se le atribuyó el sacrilegio de 416[10]), y Critias y Cármides, el primero líder principal del gobierno de los Treinta y el segundo otro miembro de los Treinta. En otras palabras, algunos de los discípulos de Sócrates estaban entre los más feroces enemigos de la democracia (Canfora, 2002, p.15), algunos de los cuales participaron del fallido intento de golpe de estado en el 411 y que luego formaron parte del gobierno de los Treinta en el 404.

A la luz de estos "discípulos" –que a diferencia del maestro no procuraban una vida privada dedicada a la filosofía– la acusación de "corromper a la juventud" deja de remitir únicamente a la cuestión moral que enfatiza Finley, y comienza a cobrar resonancias claramente políticas.

Es esta la interpretación del estudioso italiano Luciano Canfora (2002, p.26), y la que compartimos plenamente. Recordemos que la amnistía a quien único permitió enjuiciar fue a los sobrevivientes de los Treinta. El juicio de Sócrates bien pudo haber sido visto por muchos como un último ajusticiamiento de los actos atroces del gobierno de los Treinta tiranos. Por supuesto, como Sócrates no era uno de ellos,[11] no podía ser abiertamente un juicio político. De ahí que las acusaciones formales fueran de orden religioso y moral, y no propiamente políticas. Pero no debe haber duda de que en la mente de muchos de los miembros del jurado, detrás de Sócrates yacía la figura de los odiados Alcibíades y Critias.[12] Tal vez para los ciudadanos presentes en el juicio, "jóvenes" de índole similar también podían ser a los que se refería Sócrates en ese pasaje que citamos más arriba en el que le dice al jurado que él supuestamente se había contenido pero que ahora, con su muerte, no harían más que hostigar a los atenienses abiertamente. Y de ser así, las motivaciones del juicio de Sócrates eran eminentemente políticas.

Como ha mostrado Ober (1989, pp.295-299), la cultura política de la Atenas democrática se sostenía sobre una tensión que le era constitutiva entre, por un lado, la libertad de expresión pública y privada (*isegoria*, *parresia*), y el consenso (*homonoia*). Tensión que al fin permitió la relativa estabilidad de un orden democrático que cobijaba tanto las ansias de igualdad política del *demos* ciudadano como las aspiraciones de superioridad en status de las capas aristocráticas. Tal vez a la altura del juicio de Sócrates, el apoyo mayoritario a favor de su condena responde más a la necesidad consensual de consolidar nuevamente el régimen luego de la tempestad. Tómese en cuenta también que al momento de la restauración de la democracia en Atenas en el 403, en el proceso de revisión y recodificación de las leyes de la ciudad, surgió una propuesta de un tal Formesio según la cual los derechos cívicos plenos deberían limitarse a aquellos que tenían propiedad de tierras (en Lysias, 2006, p.692). Finalmente, esta propuesta de tendencia oligárquica (y que se entendía era favorecida por Esparta), fue derrotada. Cabe señalar que a Sócrates se le asociaba con este Formesio, como formando parte de un grupo intermedio que –lejos de un extremo u otro– favorecía una democracia limitada[13]. Es decir, que Sócrates era reconocido como un opositor de la democracia "absoluta" ateniense.

Podemos añadir también que tenemos evidencia de que en la men-

talidad y la memoria de muchos atenienses durante el siglo 4 a.C., décadas después del juicio de Sócrates, la impresión que se tenía de ese juicio era que se debía a claras motivaciones políticas. Así por ejemplo, Esquines, en su *Contra Timarco*, le pregunta de pasada a un grupo de ciudadanos que fungían como jueces de un caso privado tratando de establecer un paralelo entre Demóstenes y Sócrates: "Oh atenienses, ¿acaso ustedes no ejecutaron a Sócrates el sofista por ser el maestro de Critias, uno de los Treinta que había acabado con la democracia?" (en Ober, 1989, pp.171-172). Sin tomar los méritos del caso específico que llevaba Esquines, el hecho de que hace referencia al juicio de Sócrates como un acto de venganza política y pretendía plantearlo ante los jueces (ciudadanos) como un dato de común conocimiento, es algo muy revelador. Pareciera como si ante la memoria del ateniense promedio (no tal vez Platón), el juicio de Sócrates estaba íntimamente atado con la figura del líder de los Treinta, y por lo tanto era de índole netamente político.

COMENTARIOS FINALES

Al plantear lo anterior no pretendemos desmerecer la importancia del pensamiento socrático tal como nos ha llegado en gran medida gracias a Patón. En todo caso, nuestro esfuerzo va en la dirección de lograr una comprensión histórico-crítica de los orígenes intelectuales pero también sociales y políticos de ideas y pensamientos que luego formarán un fondo común pretendidamente incuestionable de la cultura occidental. Al pasar nuevamente revista sobre ese famoso juicio quisimos añadir mayores determinaciones que tienden a enfatizar los matices políticos alrededor del evento, *mundanizando*, por así decir, la figura de Sócrates para contraponerla a la imagen que nos deja su mejor discípulo. Como poco, el juicio puede verse como una expresión –entre tantas otras– de cómo la filosofía y la teoría se van a ir desarrollando de forma incómoda dentro de contextos en donde imperan determinaciones materiales (económicas, sociales y políticas) concretas. En este último sentido, el presente escrito quisiera inscribirse dentro de ese intento por llevar a cabo una historia social del pensamiento político, proyecto que incluye importantes estudiosos como C.B. Macpherson y Ellen Meiksins Wood, entre otros. En todo caso, no

dudamos de que el juicio seguirá provocando discusión y disputa.

El juicio de Sócrates también seguirá siendo significativo para nosotros en tanto expresa la primera gran confrontación –desafortunadamente no la última– entre la libertad del pensamiento y el orden de la comunidad política. Confrontación que fue verdaderamente trágica. Así lo interpretó Hegel (1995, pp.425-448) y, aunque al final habla de la necesidad histórica de la muerte de Sócrates, no deja de decir –de forma típicamente hegeliana– que fue un choque entre dos posiciones acertadas, cada uno representando dos poderes morales distintos pero igualmente válidos (de ahí que el evento sea verdaderamente trágico)[14]: los ciudadanos del jurado representando la "libertad objetiva" del derecho divino expresado en las leyes de la comunidad política y Sócrates representando el derecho divino expresado a través de la conciencia y la "libertad subjetiva".

Para concluir, podríamos ilustrar de forma más explícita el discernimiento hegeliano sobre la tragedia del juicio, citando las últimas palabras del texto de Finley (1968):

Es igualmente un hecho, que tanto los portavoces antiguos y modernos del mito dejan de lado convenientemente, que el caso de Sócrates estuvo aislado en su tiempo. No podía haber mejor testigo de ello que Platón. Fue en Atenas en donde [Sócrates] trabajó y enseñó, libre y seguramente, por la mayor parte de su larga vida; y lo que enseñó fue hostil, hasta sus raíces, de mucho de lo que los atenienses creían y valoraban. Nadie lo amenazó ni lo paró. Los atenienses merecen que su experiencia sea juzgada completamente por los dos siglos durante los cuales vivieron bajo una democracia, y no solamente por sus errores. Si es juzgado de forma tal, es una experiencia admirable, y un argumento a favor de una sociedad libre. Irónicamente, tanto Platón como Jenofonte (y algunos historiadores modernos) idealizaron a Esparta en contra de Atenas. Esparta era la sociedad cerrada griega por excelencia. Allí Sócrates no hubiese podido comenzar a enseñar, o incluso a pensar (Finley, 1968, p.72).

REFERENCIAS

Brecht, Bertolt. (1989). La herida de Sócrates, en *Narrativa completa, 2 Relatos (1927-1949)*. Madrid: Alianza.

Canfora, Luciano. (2002). *Una profesión peligrosa. La vida cotidiana de los filósofos griegos*. Barcelona: Anagrama.

Corominas, Joan. (2000). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Gredos.

Finley, M.I. (1968). *Aspects of Antiquity.* Nueva York: The Viking Press.

Hadot, Pierre. (2000). *¿Qué es la filosofía Antigua?* México: Fondo de Cultura Económica.

Hegel, G.W.F. (1995). *Lectures on the History of Philosophy. Greek Philosophy to Plato*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Jenofonte. (1993). *Recuerdos de Sócrates. Económico. Banquete. Apología de Sócrates*. Madrid: Gredos.

Laercio, Diógenes. (2008). *Vida de los filósofos ilustres*. Traducción, introducción y notas de Carlos García Gual. Madrid. Alianza Editorial.

Lysias. (2006). *Lysias* (Loeb Classical Library). Cambridge: Harvard University Press.

Martínez García, O. (2005). Introducción, en *Apología de Sócrates. Menón. Crátilo*. Madrid: Alianza.

Meiksins Wood, E. y N. Wood. (1986). Socrates and Democracy: A Reply to Gregory Vlastos. *Political Theory*, 14(1), 55-82.

Meiksins Wood, E. y N. Wood. (2008). *Citizens to Lords: A Social History of Western Political Thought from Antiquity to the Middle Ages*. Londres: Verso.

Ober, Josiah. (1989). *Mass and Elite in Democratic Athens*. Princeton: Princeton University Press.

Platón. (2000). Apology, en *The Trial and Death of Socrates*. Indianapolis/ Cambridge: Hackett.

Platón. (2000). *El banquete*. Traducción y notas de Fernando García Romero. Madrid: Alianza Editorial.

Platón. (2005). *Apología de Sócrates. Menón. Crátilo*. Madrid: Alianza.

Rancière, Jacques. (2006). *El odio a la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Tucídides. (1972). *History of the Peloponnesian War*. Londres: Penguin.

Vlastos, Gregory. (1983). The Historical Socrates and Athenian Democracy. *Political Theory*, 11(4), 495-516.

NOTAS

[1] Esto es una versión revisada de una ponencia presentada en actividad organizada por el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Puerto Rico en Bayamón el 8 de octubre de 2009. El texto original se benefició de los comentarios críticos y sugerencias por parte de Yvonne Sartori, Gabriel De La Luz y Raúl De Pablos Escalante.

[2] Para estos elementos recojo información de, entre otros, Ehrenberg (1975, pp.371-383), Finley (1968), Canfora (2002) y Martínez García (2005).

[3] De hecho, la palabra *apologia* en el griego antiguo no significa pedir disculpas o excusas sino más bien significa defensa, por lo que el diálogo platónico podría traducirse como *Defensa de Sócrates*.

[4] Estas acusaciones pasadas planteaban que Sócrates era un maestro/estudiante de todas las cosas sobre el cielo y la tierra (Platón, 2000, 18b-c) y que acostumbraba hacer lucir el peor argumento como el más fuerte y convincente (Platón, 2000, 19b-c).

[5] Pierre Hadot (2000) ha hecho una excelente presentación de la filosofía socrática, y la filosofía antigua en general, como una que lejos de ser un mero saber teorético, implica un saber hacer, un saber vivir.

[6] Augurio que, por lo demás, no se cumple pues la democracia ateniense vivirá con bastante estabilidad hasta el 322 a.C. cuando finalmente es conquistada por los macedonios. Para una interpretación al respecto de lo que explica esa estabilidad, ver Josiah Ober (1989).

[7] Hay que recordar que Atenas apenas poco antes había restaurado el régimen democrático luego del gobierno marioneta de los 30 tiranos impuestos por Esparta después que esta derrotara finalmente a Atenas en la Guerra del Peloponeso (431-404 a.C.).

[8] Al respecto, ver de Gregory Vlastos (1983) y la contundente respuesta de Ellen Meiksins Wood y Neal Wood (1986). Ver también de Ellen Meiksins Wood (2008, pp.55-64).

[9] Como propone Rancière (2006, pp.56-57) en su interpretación, para Platón la democracia resulta una constitución que no es del todo tal. No es una constitución propiamente porque las mezcla todas, porque no se le puede singularizar una ya que las tiene todas.

[10] A Alcibíades se le acusó de llevar a cabo el sacrilegio de las hermas ubicadas en espacios públicos y de haber profanado los misterios de Eleusis.

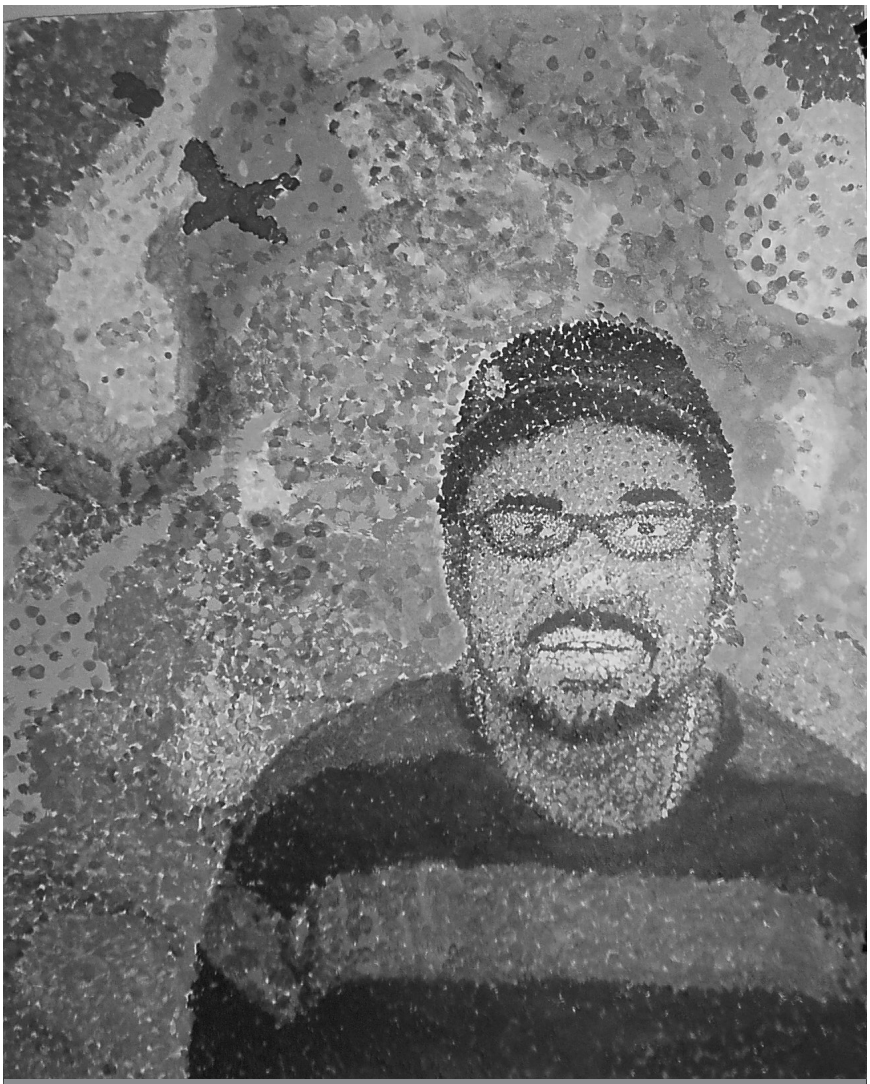
[11] Incluso durante el breve reinado de los treinta, Sócrates faltó a un mandado ordenado por el gobierno, lo que plantea en la *Apología* que le pudo haber costado la vida si no fuera por la pronta restauración de la democracia.

[12] Se le puede sumar a esto el choque que tuvo Sócrates en el 406 cuando formó parte de los jueces en el caso contra los generales atenienses de la batalla de las Arginusas. En ese juicio Sócrates fue el único juez que, apoyándose en la ley, estuvo finalmente en contra de una condena de muerte en bloque a los generales. Fue esta la decisión final a raíz de la manipulación de unos individuos sobre el *demos* reunido durante el juicio y la amenaza llevada a cabo a los jueces si no optaban por lo que quería 'el pueblo'. Es decir, que Sócrates antepuso la ley frente a la voluntad (manipulada) del *demos*, lo que podía haberse leído como una ofensa directa al *ethos* democrático. Platón recoge este hecho de forma sumaria en su *Apología*. Ver al respecto el texto de Canfora (2002).

[13] Esto es sin tomar en cuenta las limitaciones ya presentes en el experimento democrático ateniense, como la exclusión de las mujeres, los esclavos, los metecos, etcétera.

[14] Hegel hace una comparación explícita con la *Antígona* de Sófocles, en tanto en ese drama tanto Antígona como Creonte representan dos puntos de vista válidos; Antígona como la campeona de las leyes no-escritas (divinas) y Creonte como el representante de la ley política.

Manuel S. Almeida Rodríguez posee un doctorado en Ciencia Política de la Universidad de Massachusetts, Amherst. Es Catedrático Auxiliar de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad del Este-SUAGM. Es autor del libro *Dirigentes y dirigidos: para leer los Cuadernos de la cárcel de Antonio Gramsci*, publicado por la editorial colombiana Envión (2010).



Manuel Abreu Adorno demuestra poseer los méritos y valores literarios para ser reconocido como uno de los principales escritores de nuestras letras de fines del siglo. Su obra nos revela la compleja representación de un mundo en ruptura para dar paso a la posmodernidad. Se trata de una obra que nos invita a la revisión de los valores culturales y a reflexionar sobre los dogmas sociales establecidos. Su narrativa y lírica proveen para futuros análisis en términos del diálogo que se establece con los escritores y artistas de la época y por la riqueza semántica de los signos.

ÁMBITO DE ENCUENTROS
Vol. 5 • Núm. 1 • 2012 • pp. 31-41

MANUEL ABREU ADORNO:
La ruta hacia la posmodernidad

MARÍA M. ARANA

Roland Barthes en *La muerte del autor (1978)*, nos dice que un texto es un espacio en el que concuerdan y contrastan diversas escrituras. Añade que "El texto está formado por escrituras múltiples procedentes de varias culturas y que unas con otras establecen diálogo, una parodia, una contestación; pero existe un lugar en que se recoge toda esa multiplicidad y ese lugar no es el autor…sino el lector" (pp. 3-4). El autor tendrá el poder de mezclar las escrituras, pero será el lector, al establecer un diálogo con la obra, quien recoja toda esa multiplicidad de significados dándole unidad al texto. El lector, por consiguiente, es parte del proceso creativo. Sin embargo, cabría preguntarse cuán receptivo se encuentra el lector, al iniciar el proceso de lectura de la obra de Manuel Abreu Adorno. La recepción de esa multiplicidad de escrituras en un texto depende, en gran medida, de diversos factores tales como las mentalidades de la época, las competencias lingüísticas y literarias, más lo esperado por el canon. Nos preguntamos si durante el tiempo en que le tocó vivir a Abreu Adorno y, aún hoy día, hubo disposición por parte del lector puertorriqueño en aceptar y entender los signos que presagiaron el advenimiento de un nuevo paradigma socio-cultural. ¿Pudo el lector, formado por el canon, reconocer la diversidad de voces y de ideologías que surgieron durante el fin de la década de 1970? ¿Cómo Abreu advierte y representa estos nuevos signos que dan paso a la transformación de la sociedad y de la identidad puertorriqueña? ¿Cómo fue la recepción de la obra del escritor durante esos años convulsos y de transición? Con estas interrogantes habrá que acercarse a la obra

de Manuel Abreu Adorno, que muy bien reflejan las inquietudes de una generación con visiones de la realidad y de ideologías diferentes que nos auguran un cambio generacional.

Por otro lado, también reconocemos en Abreu Adorno un lector que asimila e integra a su obra los múltiples textos leídos. Establece intertextualidad y diálogo con diversas manifestaciones culturales, tanto en la música, la pintura y la cinematografía sin limitarse a la literatura. De esta forma, la obra de Abreu entra a una corriente cultural más amplia y las constantes referencias de artistas y obras extranjeras así lo demuestran. Su interés por incorporar las nuevas tendencias ideológicas y formales a la literatura puertorriqueña, se evidencia mediante el análisis literario de sus obras. El deseo de renovar el lenguaje, utilizar recursos diferentes y renunciar al enfoque socio-político en la literatura, lo llevan a la experimentación y a la ruptura con el canon. Como nos dice el narrador-personaje del cuento *Para hacer una película* que su mirada es hacia adentro, para ir "excavando laberintos, temores…secretos, desenterrando el miedo, la cobardía, las debilidades" (p. 88), aunque nos dice, más adelante, que prefiere preocuparse "por asuntos más técnicos" (p. 87). Se manifiestan, de esta forma, las dos inquietudes básicas presentes en las obras del autor: incorporar nuevos temas en la literatura y renovar sus estructuras. La focalización múltiple de los conflictos personales de los personajes y de su entorno, la diversidad de voces y estructuras logra que la obra de Abreu se distancie de los modelos y enfoques tradicionales, tanto en la narrativa, como en la lírica. Esta búsqueda continua de innovaciones caracteriza los textos de Abreu Adorno.

Manuel Abreu Adorno (1955-1984), perteneciente a una clase social favorecida, recibe una educación y experiencias privilegiadas que integra a sus obras. Irrumpe en la literatura puertorriqueña con la colección de cuentos *Llegaron los hippies* (1978), y con poemas publicados en revistas y periódicos. Más adelante, el Instituto de Cultura Puertorriqueña publicó póstumamente *No todas las suecas son rubias* (1991), y el poemario *Sonido de lo innombrable y otros poemas* (1992). Además, quedan inéditos cuentos, poesías y la novela *Elegía a Eleanor Rigby,* en clara alusión a la música de los Beatles.

Como resultado de la investigación realizada, cabe señalar que la obra de Manuel Abreu Adorno fue prácticamente silenciada. A finales de la década de 1970 e inicios de la de 1980, se publican breves reseña

en los periódicos y revistas que constituyen la limitada crítica y análisis de sus escritos. Hay que destacar que en Puerto Rico, Carmen Dolores Hernández, José Luis Vega y Juan Martínez Capó reconocieron los méritos literarios del autor, tanto en su narrativa como en su lírica. Sin embargo, la falta de difusión y reimpresión de los textos, su alejamiento físico del país y su muerte temprana contribuyeron a la marginación, al desconocimiento de su obra y de su aportación a la literatura puertorriqueña. Por otro lado, a nivel internacional, destacados estudiosos como Saúl Yurkievich, Jacques Gilard y Roberto Ampuero han reconocido las innovaciones formales en su narrativa y su contribución a la literatura hispanoamericana. De igual forma, Eduardo Mitre aprecia la aportación de Abreu a la lírica en el prólogo de *Sonido de lo innombrable* (1992).

Recientemente, ha surgido un renovado interés por la obra de Abreu Adorno que se refleja en los blogs de la red cibernética y en los últimos textos de estudios de la literatura puertorriqueña. Víctor Federico Torres lo incluye en *Diccionario de autores puertorriqueños contemporáneos* (2009), y Mario Cancel en *Literatura y narrativa puertorriqueña* (2009). Ambos consideran a Abreu como un escritor que se encuentra en "acorde a la expresión postmoderna". Su obra ha llamado la atención de un público lector joven y es reconocido por escritores actuales. Elidio Torres Lagares afirma en *El éxodo de Arístides* (2009) , al referirse a la marginación y olvido de grandes escritores: "Como sucede con otros grandes de la literatura de mi país, que fácil parean en criterios de la literatura hispanoamericana (como lo son José María Lima y Manuel Abreu Adorno)". Sin embargo, la obra de Abreu Adorno sigue marginada.[1]

En el análisis de *Llegaron los hippies (1978), No todas las suecas son rubias (1991), Sonido de lo innombrable y otros poemas (1992)* y el cuento *Aproximación a una primera plana de El Vocero*, los estudios realizados por diferentes teóricos, tales como Mieke Bal, Mijail Bajtín, Frederic Jameson, Jean Lyotard, Roland Barthes, Rafael Núñez, entre otros, ayudan a comprender las obras de Abreu. Sus postulados permiten realizar un examen minucioso de las estructuras y adentrarnos en las complejidades del individuo en una sociedad en proceso de transformación. Nos ayudan a entender las actitudes, los conflictos y procederes de los personajes, los puntos de vista de los narradores, los modos de representar la sociedad y los efectos de la cultura mediática en la formación de las identidades. Además, nos permiten reconocer que los

elementos formales de los textos líricos y narrativos son parte del contenido semántico; forma y fondo se integran creando metatextos con múltiples connotaciones y significados.

Se destaca en el proceso de análisis, el distanciamiento de las tendencias ideológicas presentes en la narrativa puertorriqueña tradicional al presentar los conflictos, tanto individuales como sociales, desde múltiples enfoques. El escritor desarrolla la diégesis de sus obras desde una perspectiva plurívoca y paródica. Asimismo, Abreu recurre a la carnavalización para recrear un nuevo paradigma escritural y representativo. Las voces narrativas en los cuentos y la novela manifiestan el impacto de la cultura mediática y de la globalización, que evidencian los conflictos de la autodefinición, de la identidad personal y nacional. Por otro lado, la intertextualidad y la hibridación resultan elementos esenciales en la obra de Abreu, pues son los que identifican su particular estilo. La integración de diversos discursos, la alteración de los elementos formales, tanto en el género narrativo como en el lírico, más la experimentación con las formas sintácticas, convierten los textos en unos novedosos y atractivos para las nuevas generaciones.

En su obra, Abreu nos presenta a un hablante lírico y unas voces narrativas que se enfrentan a los convencionalismos y mitos creados por la cultura tradicional establecida.

En el análisis de la narrativa, encontramos una ruptura con los conceptos básicos del paternalismo literario.[2] Entre ellos, está la ausencia de una figura que ejerza un poder hegemónico. Los personajes no se ubican en una relación jerárquica o de subordinación en relación con un núcleo familiar, social o político, manteniendo su individualismo. Prevalecen en los relatos los conflictos personales y el aislamiento de los personajes. No hay enfoques dogmáticos al representarse la sociedad, ni se tienen presentes las utopías sociales. Se cuestionan los conflictos de identidad individual y nacional dentro de criterios que se explican desde las problemáticas mismas de los personajes. Ambos conflictos se integran en la cotidianidad.

En la poesía, particularmente, nuestro autor busca un nuevo discurso mediante la creación de imágenes sorpresivas y la alteración de las estructuras. En los poemas de Abreu Adorno encontramos un predominio de la función expresiva que no está en contradicción con el propósito de comunicar un mensaje que es transmitido mediante metáforas e

imágenes sensoriales. A través del estudio sistemático descubrimos la capacidad del autor para crear niveles de sugerencias y alusiones que podrían entrar en conflicto con el sentido lógico del lenguaje. Mediante la lectura, se trasciende lo racional para llegar a un nivel más profundo de asociaciones intuitivas y emotivas. El lector, al recibir el mensaje, obtendrá las connotaciones necesarias para llegar a lo que el poeta considera imágenes y sensaciones que van más allá de lo innombrable.

Los cambios socio-culturales ocurridos en la transición de la modernidad hacia la posmodernidad, son aspectos que se destacan en los escritos de Abreu. No se trata de que la obra refleje la sociedad en su momento transitorio, sino que ésta se constituye en un significante diálogo con su época. Los principios, ideologías y actitudes que caracterizan la posmodernidad, cuyos signos están presentes en los conflictos desarrollados, en las actitudes y procederes de las voces narrativas y líricas de los textos son los componentes esenciales de las obras de Abreu. Por tal razón, no podemos enfocar el análisis literario desde una perspectiva autobiográfica, pues esto reduciría sus méritos.

Con el advenimiento de un nuevo paradigma social, el escritor, influido por las transformaciones económicas del capitalismo tardío y por los medios masivos de comunicación, cambia la forma de recrear la sociedad en la literatura y así se manifiesta en *Llegaron los hippies* (1978). Encontramos personajes, pertenecientes a la clase media, sin arraigo a un espacio fijo, sino que están en constante movilidad y bajo un predominio multicultural. Son empleados, adictos, veteranos de guerra, profesionales que habitan en áreas urbanas, sujetos ambiguos que manifiestan las crisis propias de un periodo de transición y ocultan, tras la máscara, el vacío y la soledad en que viven. Los cuentos presentan, asimismo, las situaciones y conflictos que muestran la transformación social e ideológica, proceso que desemboca en la reformulación de la identidad del puertorriqueño.

Llegaron los hippies (1978) implica que llegó una nueva época, una nueva visión de mundo y un nuevo discurso sin que el autor asuma posiciones dogmáticas y moralizantes. La ironía, la parodia, el juego de palabras, la carnavalización, la intertextualidad, los elementos contrastantes, la hibridación, la multiplicidad de voces narrativas, el plurilingüismo, la alteración sintáctica son algunas de las características que resaltan en los cuentos y que encontraremos más adelante en la novela.

En *No todas las suecas son rubias* (1991) están presentes los principios de Mijail Bajtín sobre carnavalización, heteroglosia e hibridación. Además, es mediante la aplicación de los conceptos anteriores, el collage y la interpretación de los metatextos que logramos entender la estructura y significación de la novela. La estructura misma se convierte en un signo relacionado con el contenido semántico. En los metatextos, el autor implícito expresa un deseo por liberarse y romper con los modelos impuestos por el canon. A través de ellos, se exponen los principios estéticos que se desarrollan paralelamente, a los conflictos íntimos de los personajes Alberto y Christina. Igualmente, la estructura del *collage* se convierte en el modelo ideal para representar una sociedad fragmentada y a individuos errantes e inestables. El *collage* provee para representar los cambios sucesivos y abruptos de una época en transición. La yuxtaposición de las seis partes que componen la novela le permite al autor evadir el logocentrismo y el monologismo. Al igual que en los cuentos, no será la secuencia o linealidad de unos hechos lo que llame la atención, sino las sensaciones y estados emocionales que estos producen en los personajes. Por otro lado, la variedad de las técnicas de focalización, la pluralidad de voces convierten la novela en un género polifónico y dialógico.

En la novela, se revelan múltiples recursos, tales como la técnica del personaje doble, el personaje como espejo, el contrapunto, la metonimia, el estilo indirecto libre, el discurso híbrido, los elementos visuales, que, a la vez, se convierten en códigos lingüísticos. Esta multiplicidad y riqueza de técnicas nos demuestra el interés del escritor por la experimentación y por crear un estilo propio, novedoso y diferente.

Los temas que se destacan en la novela son varios y todos se integran mediante el tema del lenguaje. El personaje-narrador de la novela no concibe la separación entre los distintos aspectos de la vida, lo personal, social, cultural, político, todo forma parte del ser y se integran mediante el lenguaje. La separación de estos sería artificial y arbitraria. La estructura de la novela demuestra este principio al entrecruzar los conflictos personales y las reflexiones de los personajes con los conflictos de carácter socio-culturales y políticos. Mediante el lenguaje, los personajes van recreando la realidad desde su propia perspectiva; se descubren sus ambigüedades y contradicciones. A través de la lengua, es que se van formando los mitos que se quieren desenmascarar.

Abreu Adorno no solo desea romper con las estructuras formales de los géneros, sino que desenmascara los mitos culturales que crean falsas imágenes y distorsionan la realidad. Los mitos se quiebran al confrontarlos, no todas las suecas son rubias. Se inquiere sobre los ritos y modelos de conducta que coaccionan la libertad personal y crean espejismos. Sin embargo, al confrontar y desenmascarar el mito, surgen la ambigüedad, los antagonismos y el sujeto queda en el vacío. Esta confrontación se hace necesaria para superar los anacronismos culturales. El sujeto se enfrenta a un proceso de análisis y reflexión interna al reconocer las contradicciones entre el individuo y la cultura.

Son varios los mitos que van desarticulándose en la novela; entre ellos están el falso concepto del amor, las imágenes estereotipadas de la mujer sueca y de la mujer en general, del amante latino y la aparente estructura democrática del estado sueco. Sin embargo, el más significativo es la desmitificación del concepto de la identidad nacional. Se plantea la transformación de la identidad del puertorriqueño, al individuo trascender los límites geográficos y estar inmerso en una cultura global y mediática, factores que inciden en las actitudes y visión de mundo. La voz narrativa plantea el concepto de la cultura desde la subjetividad del yo, el vínculo con la cultura se establece desde la individualidad y su relación con la sociedad universal.

Manuel Abreu Adorno en *No todas las suecas son rubias (1991)* logra trazar un sendero diferente que ha sido recorrido por una nueva generación de escritores puertorriqueños. La novela requiere que el lector asuma una forma distinta de leer para captar tanto su riqueza semántica, como formal.

En su único poemario, *Sonido de lo innombrable* (1992), la irreverencia, el tono de desafío a la autoridad y rebeldía prevalecen en sus primeros poemas. Hay una intención de alejarse de lo sublime y de los conceptos tradicionales de la belleza; su poesía se enfrenta a la cursilería, a las imágenes y temas gastados. El autor elabora un manifiesto poético a través de sus poemas, los cuales expresan su interés por crear una poesía que refleje las vivencias lúdicas y las pasiones humanas, sin acudir a lo trascendental o filosófico.

En los últimos poemas encontramos un proceso de transformación en el tono y actitud del hablante lírico, sin abandonar su propuesta de crear nuevas estructuras. Surge una poesía erótica, intimista y hermética con

un tono más profundo que expresa la complejidad del hablante poético. Es, en los poemas eróticos, donde la voz poética se visualiza como un ser duplicado en constante lucha. Para el poeta, lo esencial es reproducir, a través de imágenes, las sensaciones y los estados anímicos producto de sus luchas internas.

A pesar de que el autor se posiciona ideológicamente con los movimientos de avanzada, descarta el discurso político en la poesía. Su condena a los sistemas represivos se manifiesta mediante un lenguaje metafórico y de imágenes herméticas, demostrando así su rompimiento con el discurso lírico tradicional. La voz poética se muestra escéptica ante las estructuras de poder en el sentido simbólico y alegórico.

En el aspecto formal de los poemas, prevalecen las formas vanguardistas, tales como: los versos sueltos, la antítesis, la ausencia de la métrica y de la rima, el espaciamiento de las palabras y su diseminación en la página para romper con la estructura estática de la estrofa y así lograr movilidad visual. Además, al igual que en la narrativa, la estructura formal se convierte en parte del contenido semántico del poema. El uso del lenguaje irónico, directo, será sustituido por uno más lírico, rebuscado y culto en sus últimos poemas. La poesía de Abreu mantiene un sentido plurisemántico creado mediante ambigüedades y contradicciones. En el proceso de lectura, nos aislamos del mundo real para sumergirnos en las asociaciones y analogías sugeridas por la voz poética. Las palabras adquieren otra significación dentro del universo poético.

Manuel Abreu Adorno demuestra poseer los méritos y valores literarios para ser reconocido como uno de los principales escritores de nuestras letras de fines del siglo. Su obra nos revela la compleja representación de un mundo en ruptura para dar paso a la posmodernidad. Se trata de una obra que nos invita a la revisión de los valores culturales y a reflexionar sobre los dogmas sociales establecidos. Su narrativa y lírica proveen para futuros análisis en términos del diálogo que se establece con los escritores y artistas de la época y por la riqueza semántica de los signos. El escritor, al abordar el tema de la muerte, no solo hace alusión a la muerte física del ser, sino a la muerte de una época, de unos estilos y de unas estructuras. Será necesario reconocer y valorar los méritos literarios de la obra de Manuel Abreu Adorno y su aportación a nuestras letras.

REFERENCIAS

Abreu Adorno, M. (1978). *Llegaron los hippies y otros cuentos*. Río Piedras: Ediciones Huracán.

Abreu Adorno, M. (1983). Aproximación a una primera plana de *El Vocero*. En E. Barradas (Ed). *Apalabramiento Diez cuentistas puertorriqueños de hoy, pp.* 195-197. Hanover: Ediciones Norte.

Abreu Adorno, M. (1991-1992): Como dice la canción. *Plural* [Revista de la Administración de Colegios Regionales]. *9-10*, pp. 109-115.

Abreu Adorno, M. (1991). *No todas las suecas son rubias.* San Juan: Instituto de Cultura Puertorriqueña.

Abreu Adorno, M. (1992). *Sonido de lo innombrable y otros poemas*. San Juan: Instituto de Cultura Puertorriqueña.

Bal, M. (1998). *Teoría de la narrativa*. (J. I. Luca de Tenor, trad.). Madrid: Editorial Cátedra. (5ta ed.)

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. (T. Bubnova, trad.). México: Siglo XXI Editores. (12 ed.)

Bajtín, M. (1991). *Teoría y estética de la novela.* (H. Kriúkova, y V. Cazcarral, traductores). Madrid: Taurus Ediciones. (1ra reimpresión).

Barthes, R. (1978). *El grado cero de la escritura y otros ensayos*. (N. Rosa, traductora). México: Siglo Veintiuno Editores. (3ra ed.).

Barthes, R. (1978). *El placer del texto*. (N. Rosa, trad.). México: Siglo Veintiuno Editores. (2da ed.).

Barthes, R. (1983). El mito hoy. *Mitologías*. (pp. 199-257). (H. Schmucler, trad.) México: Siglo Veintiuno Editores. (4ta. ed.).

Barthes, R. (2009). *La muerte del autor*. Recuperado de http://bibliotecaignoria.blogspot.com/2009/11/roland-barthes-la-muerte-del-autor.html

Cancel, M. (2009). *Literatura y narrativa puertorriqueña: la escritura entre siglos*. San Juan: Editorial Pasadizo.

Díaz, L. F. (1999). *Semiótica, psicoanálisis y postmodernidad*. Río Piedras: Editorial Plaza Mayor.

Díaz, L. F. (2008). *La na(rra)ción en la literatura puertorriqueña*. San Juan: Ediciones Huracán.

Díaz, L. F. (2005). *Modernidad literaria puertorriqueña*. Río Piedras: Editorial Isla Negra.

Díaz, L. F. & Zimmerman, M. (2001). *Globalización, nación y postmodernidad*. Chicago: Ediciones La Casa.

Gelpí, G. J. (2005). *Literatura y paternalismo en Puerto Rico*. San Juan: Editorial Universidad de Puerto Rico. (2da ed.).

Gilard, J. (1981): Llegaron los hippies. *Caravelle 36,* pp. 192-194.

Gutiérrez Negrón, S. (2008, verano 3) Elegía por Manuel [Web log spot]. Recuperado de http://sergiocarlos.blogspot.com

Hernández, C. D. (2006, 16 abril). Manuel Abreu Adorno, de Vega Baja a McOndo pasando, por París [Suplemento Letras]. *El Nuevo Día*, pp. 6-7.

Hernández, C. D. (1992, 10 de marzo). No todos los boricuas son jíbaros. [Suplemento Domingo]. *El Nuevo Día*, p. 20.

Jameson, F. (1991). *Posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. (J. Pardo Torío, trad.). Barcelona: Ediciones Paidós. Lotard, J. (1994). *La condición posmoderna*. (M. Antolín, trad.) Madrid: Cátedra. (5ta ed.)

Hernández, C. D. (1993, 10 de enero). Poemas del tiempo y de la muerte. *El Nuevo Día*, [Suplemento Domingo] p. 10.

Martínez Capó, J. (1979, 25 de febrero). Llegaron los hippies y otros cuentos (reseña). *El Mundo* [Suplemento Literaria] p. 10 B.

Mitre, E. (1992). Prólogo. *Sonido de lo innombrable*. San Juan: Instituto de Cultura Puertorriqueña, pp. 9-13.

Núñez Ramos, R. (1988). La poesía como juego: características específicas. *La poesía.* Madrid: Síntesis.

Núñez Santiago, N. (2010, abril). Existencialismo pop: de hippies, suecas y sonidos innombrables [Web log spot]. Recuperado de http://nunez-santiago.blogspot.com/2010/05/de-hippies-suecas-y-sonidos.html.

Rivera de Álvarez J. (1983). Manuel Abreu Adorno. *Literatura puertorriqueña: su proceso en el tiempo,* pp. 898-899. Madrid: Partenón.

Seijo Bruno, M. (1980, 15- 21 de agosto). Un joven escritor en París. *Claridad* [Suplemento En Rojo], pp. 10-11.

Torres Lagares, E. (2009). *El éxodo de Arístides.* Recuperado de http: www.otrolunes.com/hemerotecha-0/número7

Torres, V. F. (2009). *Diccionario de autores puertorriqueños contemporáneos.* San Juan: Plaza Mayor.

Vega, J. L. (1983). *Reunión de espejos*. Río Piedras: Editorial Cultural.

Vega, J. L. (1998). Techo a dos aguas. *Manuel Abreu Adorno (1955-1984) otro modo de ser puertorriqueño*, pp. 95-99. Río Piedras: Editorial Plaza Mayor.

Yurkievich, S. (1984, 12 de noviembre). El meteórico Manuel. *El Nuevo Día, p* 38.

Yurkievich, S. (1992). La vida perdurable. Prólogo en *No todas las suecas son rubias.* (pp. 7-12). San Juan: Instituto de Cultura Puertorriqueña.

NOTAS

[1] "Manuel Abreu Adorno: ruptura y liberación en la literatura puertorriqueña" tesis doctoral realizada por esta escritora bajo la dirección del doctor Luis Felipe Díaz en el Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe (2010), abarca toda la producción publicada de nuestro escritor.

[2] El tema de paternalismo ha sido estudiado por el doctor Juan G. Gelpí en *Literatura y paternalismo en Puerto Rico*, 1993 y ha servido de guía en este estudio.

María M. Arana posee un PhD en Literatura de Puerto Rico y el Caribe del Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe. Es Catedrática Asociada de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad del Este-SUAGM.

En esta tensión crítica del sistema mundo, la cultura se convierte en un "campo de batalla". Lo nacional se integra en otras formas de lo "universal" y con ello, los estudios culturales se erigen en un instrumento de valor incalculable para acercarnos a la comprensión de los eventos contemporáneos, los cuales desafían las definiciones, explicaciones y teorías, que desde otros espacios del conocimiento nos acostumbramos a consultar.

ÁMBITO DE ENCUENTROS
Vol. 5 • Núm. 1 • 2012 • pp. 43-67

LOS ESTUDIOS CULTURALES:
Una mirada transdisciplinaria a la historia

JAIME L. RODRÍGUEZ CANCEL

What happens when an academic and theoretical enterprise tries to engage in pedagogies which enlist the active engagement of individuals and groups, tries to make a difference in the institutional world in which it is located?

Stuart Hall

LA SEGUNDA POSTGUERRA DEL SIGLO XX: LAS REVOLUCIONES SOCIALES Y CULTURALES

El período conocido en la historiografía internacional como la postguerra –mejor aún, la segunda postguerra mundial del siglo XX, toda vez que no fue la primera del siglo, ni la última–, debe ser el punto de partida de nuestras consideraciones. Este período coyuntural, tuvo como resultado no solo el fin de las rivalidades hegemónicas europeas y de la Cuenca del Pacífico, sino que desató la segunda oleada antimperialista, el segundo período descolonizante, sentó las bases para los realineamientos de la Guerra Fría, promovió la consolidación de los bloques nacionales no-alineados y marcó el inicio del período de la hegemonía estadounidense, bautizado por Eric Hobsbawm (1996), como "los años dorados".[1]

Durante el período de 1945 al 1989, dos procesos de extraordinaria complejidad sacudieron las naciones del mundo. Estas resultaron ser "la revolución social" y "la revolución cultural" (Hobsbawm, 1996,

pp-287-371). Hobsbawn describe los procesos que finalizaban y los que comenzaron sin consensos –tales como el postimperialismo, postmodernismo, postestructuralismo, postmarxismo y otros- y los utiliza para describir, "…la más grande y más dramática, rápida y universal transformación social en la historia humana, entrando en la conciencia de las mentes reflexivas que lo vivieron". ¿Cuáles fueron estas transformaciones de impacto universal? Aunque para las áreas del centro desarrollado significó un cambio acelerado, "para el 80% de la humanidad la edad media finalizó en 1950" (Hobsbawm, 1996, p. 288). Entre sus aspectos más relevantes se destacan: el fin del campesinado tradicional; las migraciones a las zonas urbanas y las emigraciones de la periferia al centro; el desarrollo de la agricultura de alta intensidad de capital y la "revolución verde"; los inicios de la biotecnología; el auge del urbanismo y la concentración poblacional en núcleos urbanos, así como las migraciones de los sectores dominantes a los suburbios; la *arrabalización* y marginación urbana; el auge de la transportación y sus vínculos de interconexión geográfica. De igual forma, se produjo el interés gubernamental por "la educación universal primaria" y el auge de los estudios universitarios. Las universidades crecieron desde fines de la Segunda Guerra Mundial y para el 1968 eran el epicentro de las protestas estudiantiles mundiales, que tan profundo impacto tuvieron durante el período.

A partir del 1950, se comienza a utilizar el término de la "sociedad post-industrial" para reflejar las profundas y rápidas transformaciones en los sistemas de producción, que afectaban a los sectores del trabajo asalariado. La des-industrialización se reflejó en su movilidad hacia el Tercer Mundo, con el desempleo resultante, el subempleo alternativo, el auge de los empleos en el sector terciario, las migraciones de las colonias a las metrópolis, la diversificación étnica, el racismo y otras consecuencias sociopolíticas de gran impacto. La entrada masiva de la mujer al sector terciario y al educativo, condujo al auge de las luchas feministas de la segunda parte del siglo. Este nuevo posicionamiento de la mujer en la sociedad, fundamentalmente en las desarrolladas, transformó la naturaleza de la revolución social, así como sus roles privados y públicos (Hobsbawm, 1996, pp.312-313).

De otra parte, la "revolución cultural" se comprende a través de las rápidas transformaciones en las relaciones de familia, así como en

las relaciones entre géneros y generaciones. Frente a los procesos de reproducción social de costumbres y tradiciones de lento tránsito, el período lo expone a un cambio repentino. El estancamiento del modelo de la familia extendida frente a la nuclear, la liberalización en las conductas heterosexuales y homosexuales, la contracepción y el aborto legalizado, entre otros, influyeron en el cambio de moralidad, en las convenciones sociales y en el tejido social. Ello se reflejó, además, en las relaciones intergeneracionales y la llamada "cultura joven", adulada por las "economías de mercado desarrolladas", proyectadas internacionalmente, e influenciadas por la cultura de masas estadounidense (cine, televisión, industria musical, modas y productos orientados a este sector), con vínculos en las escuelas, las universidades y con su oferta y modelo de educación, "a tiempo completo". Sin embargo, un resultado crítico de esta identidad, resultó ser la llamada "brecha generacional" (*generation gap*). De acuerdo con Hobsbawm, "esta brecha generacional afectó aun hasta esos –la mayoría de los habitantes del mundo– a quienes los grandes eventos políticos del siglo le parecieron indiferentes o no tuvieron opiniones particulares sobre ellos, con excepción de aquellos que afectaron sus vidas privadas" (Hobsbawm, 1996, p.329).

Por ello, se puede entender la "revolución cultural", como "el triunfo del individuo sobre la sociedad…o el rompimiento de los hilos que en el pasado tejieron a los seres humanos en texturas sociales". Según Hobsbawm, la transformación de los lazos familiares tuvo como efecto modificar su función anterior de "cooperación social", y condujo a la disolución de "su capacidad para estructurar la vida social". El rompimiento de estos lazos y el auge durante el fin de siglo de la ideología neoliberal y los postulados postmodernistas aplicados a la misma, crearon a su vez la categoría de la *the underclass*, promovieron el auge de los movimientos de "identidad política", acentuaron los movimientos étnicos, las expresiones nacionales, las fuertes identidades religiosas, coincidieron con el auge de la actividad marginal ilegal y otros, en búsqueda de una alternativa solidaria para confrontar "el mundo anómico".

Hobsbawm (1996) consideró que, al "avanzar los 1980, generalmente bajo la bandera de la soberanía del mercado puro, resultó claramente obvio que esta situación constituía un peligro también para la

economía capitalista triunfante" y finalmente, que la revolución cultural "comenzó a erosionar los haberes históricos heredados por el capitalismo y demostró las dificultades de operar sin ellas".

LOS ESTUDIOS CULTURALES: DEFINICIÓN QUE ELUDE DEFINICIONES PRECISAS

Las dramáticas transformaciones estructurales y revolucionarias de la sociedad, la economía y la cultura, a nivel nacional y mundial, requirieron a su vez del desarrollo de nuevas formas de comprender los problemas desde perspectivas no imperiales, ni occidentales, o eurocéntricas, sino anti-hegemónicas y anti-sistémicas, las cuales pudiesen explicar la diversidad, su entorno histórico y proponer formas prácticas de acción para superarlas.

Los Estudios Culturales surgen como una respuesta a este reto histórico. Han sido descritos como una revolución académica, gestada desde finales de la Segunda Guerra Mundial y extendida internacionalmente como un recurso de las resistencias antisistémicas y antihegemónicas, revalorados en la contemporaneidad del nuevo siglo, como resultado de las consecuencias limitantes de la globalización. Una aproximación a su definición se alcanza dibujando su complejidad, destacando sus diferencias con otras disciplinas académicas tradicionales, reconstruyendo de su pasado los complejos debates que le conformaron, y conociendo las expresiones variadas que ha alcanzado a nivel de diversas regiones de nuestro planeta.

Una definición precisa confronta dificultad. Un intento de definición amplia ha sido propuesta por Andrew Edgar y Peter Sedgwick, "para referirse a todos los aspectos del estudio de la cultura, y como tales puedan tomarse para rodear las diversas formas en las cuales se entiende y analiza la cultura, por ejemplo, en la sociología, historia, etnografía y crítica literaria, y aún la sociobiología, pudiendo también, con mayor precisión, referirse a un campo distintivo de investigación académica" (Edgar & Sedgwick, 1999, p. 100). Ziauddin Sardar y Borin Van Loon se han planteado de igual forma sus características generales, aunque en ellas reconocen "la imposibilidad de su definición" (Sardar, & Borin, 1999, p. 9).[2] A pesar de estos intentos de definición, dos preguntas persisten. ¿Qué son? y ¿cómo podemos entender su

significado como un importante acontecimiento académico de naturaleza internacional?

Otro intento de definición, ha sido presentado por un grupo de profesores de la Universidad de Illinois, Lawrence Grossberg, Cary Nelson y Paula Treichler, quienes han presentado una propuesta, para delinear, "las diversas posiciones y tradiciones que integran los estudios culturales". Para ellos:

> *…los estudios culturales son un campo interdisciplinario, transdisciplinario y a veces contradisciplinario que opera en la tensión entre sus tendencias para abrazar tanto una concepción antropológica y humanística más estrecha de la cultura. A diferencia de la antropología tradicional, sin embargo, esta ha crecido de un análisis de las sociedades industriales modernas. Es típicamente interpretativa y evaluativa de sus metodologías, pero a diferencia del humanismo tradicional rechaza la ecuación exclusiva de la cultura como alta cultura y argumenta que todas las formas de producción cultural deben ser estudiadas en relación con otras prácticas culturales y sus estructuras sociales e históricas. Los estudios culturales se encuentran comprometidos con el estudio de un orden completo de las artes, creencias, instituciones y prácticas comunicativas de la sociedad (Grossberg, Nelson & Treichler, 1992, p. 4).*[3]

De acuerdo con sus autores, esta "fragmentada configuración de la izquierda académica", se propone el estudio de las categorías referentes a la historia de los estudios culturales: género y sexualidad; nacionalismo e identidad nacional; colonialismo y postcolonialismo; raza y etnicidad; cultura popular y sus audiencias; ciencia y ecología; políticas de identidad y multiculturalidad; pedagogía y contra-pedagogía; políticas de la estética; políticas e instituciones culturales; discurso y textualidad; historia y cultura global postmoderna.

Retornando a la pregunta referente a su significado, los autores destacan que a diferencia de otras disciplinas formales, esta no configura su territorialidad temática, no se diferencia por sus paradigmas, ni reclama dominio sobre un objeto de estudio, ni reclama prácticas metodológicas particulares, ni tradiciones fundacionales. Los estudios culturales no son solo interdisciplinarios, sino que son a la vez antidisciplinarios. Uno de sus fundadores los describió como "procesos"

conducentes para alcanzar el conocimiento sobre la cultura humana. Otros han destacado su verdadera "alquimia" al combinar variables del marxismo, feminismo, estructuralismo y postestructuralismo, psicoanálisis y postmodernismo. Carece, además, de una metodología propia. Para cumplir sus propósitos, puede recurrir al análisis textual, a la semiótica, la deconstrucción, la etnografía, el análisis de contenidos y otros métodos, que le conduzcan al conocimiento. Stuart Hall, definió sus objetivos centrales, "para permitirle a la gente entender lo que está ocurriendo y especialmente proveerles formas de pensar, estrategias para la supervivencia y recursos para la resistencia" (Gossber, Nelson & Treichler, 1992, p. 2). Otros como Tony Bennett, reconocen la diversidad de posiciones teóricas y políticas, sin embargo, comparten "un compromiso para examinar las prácticas culturales desde el punto de vista de su relación de poder" (Gossber, Nelson & Treichler, 1992, p. 3) A pesar de todo lo expuesto, coinciden en que resulta "imposible acordar una definición esencial".

Las complejidades inherentes a la definición de cultura tienen mucho que ver con esta dificultad de definición de los estudios culturales. Para ello, sus principales estudiosos identificaron y articularon las relaciones entre cultura y sociedad, así como su invocación a los dominios materiales y simbólicos. Esta relación se refleja en la definición provista por Hall, al significarla como, "el terreno actual de las prácticas, representaciones, lenguajes, (y) costumbres de una sociedad histórica específica", así como, "las formas contradictorias del sentido común que han echado raíces y ayudado a configurar la vida popular" (Gossber, Nelson & Treichler, 1992, p. 5).

Su planteamiento histórico ha conducido a un estudio crítico de la sociedad de la segunda postguerra del siglo XX y su cultura, destacando los procesos post-industriales; la crisis de la modernidad; el apogeo de la urbanización; la transformación de las comunicaciones de masas; la desintegración de "las comunidades conocidas"; el colapso de los imperios coloniales europeos; el desarrollo de nuevas formas de imperialismo; la creación de una economía global; la diseminación a nivel mundial de una cultura popular de masas; las formas de emigración sur-norte motivadas por razones económicas o ideológicas; el resurgimiento de la xenofobia y el recrudecimiento de las hostilidades raciales y religiosas. Sus contradicciones y consecuencias se convierten por tanto en materia para su estudio.

PRODUCCIÓN TEÓRICA Y TRABAJO INTELECTUAL

Un aspecto fundamental y característico de los estudios culturales, referente a su fortaleza, es la vinculación entre la producción teórica y las políticas del trabajo intelectual, las cuales resultan ser inseparables. Los autores mencionados sostienen que la práctica realmente importa y su trabajo intelectual supone y hace una diferencia. Su sentido de ofrecer un vínculo entre la teoría y la cultura material se ha convertido en su principal atractivo intelectual. Frente a los argumentos sobre la necesidad de teorías puras, respuestas lanzadas por la ofensiva neoliberal, reclamando visiones ahistóricas, los estudios culturales reclaman su unidad y proveen el conocimiento y las formas de resistencia. Plantea Grossberg:

> *…el trabajo intelectual es, en sí mismo, incompleto a menos que retorne al mundo de la lucha y el poder cultural y político, a menos que responda a los retos de la historia.*
>
> *Los estudios culturales se encuentran entonces parcialmente conducidos por las demandas políticas de su contexto y las exigencias de su situación institucional; la práctica crítica no solo es determinada, sino que es responsable a su situación.*
>
> *Durante las pasadas dos décadas, cuando la teoría ha parecido algunas veces una escena descontextualizada de especulación filosófica, los estudios culturales han teorizado con regularidad en respuesta a condiciones sociales, históricas y materiales particulares. Sus teorías han intentado conectar los problemas sociales y políticos reales (Gossber, Nelson & Treichler, 1992, p. 6).*

Como han planteado los autores, "los estudios culturales resultan ser de igual forma siempre contextuales. Con ello se observa una continua escritura y reescritura de su propia historia, para hacerse sentido, construyendo y reconstruyéndose para responder a nuevos retos, rearticulándose ante nuevas situaciones y descartando visiones anteriores. Su práctica es una de continua reevaluación.

Simon During (1999), profesor titular de la Cátedra Robert Wallace de la Universidad de Melbourne, acomete la respuesta de ambas preguntas, sustentando la concentración de los estudios culturales en "la subjetividad", la cual significa el estudio de la cultura en relación

con las vidas individuales y rompiendo con el "positivismo científico social" (objetivismo). De igual forma, los caracteriza como "una forma comprometida de análisis", reconociendo la estructuración desigual de las sociedades y sustentando una visión de cultura diferente a la apreciación de la "alta cultura", sin asumir variados significados en tiempo y espacio. Por ello, de acuerdo con During, "los estudios culturales insisten en que no se puede ignorar –o aceptar– la división y la lucha" (During, 1999, p. 2).

Stuart Hall, quien junto a Richard Hoggart, Raymond Williams y E. P. Thompson, fueron algunas de las figuras de mayor influencia en los estudios culturales británicos, reconoce que en Inglaterra este campo de estudio emerge en la década del 1950, producto de la desintegración del marxismo clásico, el eurocentrismo y sus tesis reduccionistas, referentes a la base económica y su influencia en la superestructura de la sociedad. Hall enfoca las aplicaciones de los conceptos gramscianos, a partir de su "conocimiento coyuntural". Este se fundamenta en el conocimiento situado y aplicable a circunstancias históricas o políticas inmediatas, "así como la conciencia de que las estructuras de representación que configuran la cultura histórica son instrumentos del poder político, requiriendo un estudio activista" (During, 1999, p. 97).

Hall rechaza el rol "del profesional de los estudios culturales" y reclama se retomen los legados teóricos fundamentales de la nueva izquierda británica de los 1960, promoviendo precisamente los temas no tratados por Marx, tales como la cultura, la ideología, el lenguaje y los símbolos. Destaca cómo en el Centro para los Estudios Culturales Contemporáneos de Birmingham rechazaron el anti-teoricismo y la resistencia a la teoría de los estudios culturales para lograr avances significativos. En este esfuerzo, las teorías del teórico italiano Antonio Gramsci, tales como la disciplina de lo coyuntural, la naturaleza de la cultura, la importancia de la especificidad histórica y su concepción fundamental de "la hegemonía", entre otras, sirvieron como fundamentos teóricos de su proyecto académico-político. En este esfuerzo, retoma el concepto gramsciano "del intelectual orgánico", pero reconoce que el "emergente movimiento histórico", no permite su alineamiento, aceptando que "somos intelectuales orgánicos sin un punto de referencia orgánico" (During, 1999, p. 102).

Partiendo de esta definición del intelectual orgánico, Hall reconoce que este "no puede absolverse de la responsabilidad de transmitir sus ideas, ese conocimiento, a través de la función intelectual a aquellos que no pertenecen, profesionalmente, a la clase intelectual".

Este revisionismo postmarxista y su pertinencia actual, han sido estudiados por nuevos teóricos (Callari, 1995) e historiadores, como Hobsbawm (1997). Por su parte, Angela McRobbie, analiza la actividad de los estudios culturales y su relación con el postmarxismo. Para ella, la desaparición de la visión de una simplificación clasista, con sus consecuencias históricas lineales, se debe sustituir con una visión, del "desarrollo de una multiplicidad de identidades parciales y fragmentadas, cada una con su propio rol en la búsqueda de una democracia radical" (Grossberg, 1992, p. 724).

LOS ESTUDIOS CULTURALES: ORÍGENES EN LA DÉCADA DEL 1950

Simon During (1999), ha elaborado una breve historia del desarrollo de los estudios culturales que debe ser consultada. Ella se inicia temprano en la década del 1950, con la obra de F. R. Leavis, la cual propulsa una literacia del "capital cultural", promovida por el sistema educativo británico. Con ello, el bloque político social-demócrata promueve la sensibilidad, "a las grandes obras" y rechaza la experimentación y la "cultura de masas". Las obras de Richard Hoggart (*The Uses of Literacy*, 1957) y Raymond Williams (*Culture and Society*, 1958), retoman su trasfondo proletario, al evocar las fuertes tradiciones comunales, todavía sin ser impactadas por el sistema educativo y la cultura comercializada. El estudio sobre la desaparición de la clase trabajadora inglesa tradicional se convierte en punto de partida de los estudios culturales. Stuart Hall (*Critical Dialogues in Cultural Studies*, 1996), Paddy Whannel (*Popular Arts*, 1964) y E. P. Thompson (*The Making of the English Working Class*-1968), rechazan la lógica de la separación de la cultura y la política, mientras promueven la exploración de la función política de la cultura.

INFLUENCIA GRAMSCIANA

Durante la década del 1970, la influencia gramsciana fue alta. La cultura pasó a entenderse como una forma de "hegemonía", con un poder que se ejerció con la aprobación del subalterno. La concepción de la cultura, como un "sistema de dominación", dio paso a la crítica en la forma del análisis semiótico, el análisis de los "discursos," las "codificaciones" y las "decodificaciones". Durante el período, comienza a observarse el conflicto entre sus visiones culturalistas (enfatizando las formas de vida) y el "estructuralismo". Louis Althusser (1970) propuso que los individuos son constructos de la ideología, cuyos discursos e imágenes constituyen el conocimiento y los valores. Para Althusser, la ideología dominante -facilitadora de la reproducción capitalista- se transfiere de la economía a las relaciones políticas, culturales y cívicas. (Althusser, 1970 p. 132). Otras variables importantes del período, resultaron ser la aparición del "estructuralismo político-psicoanalítico", la "polisemia" [como la forma en que un significado particular tiene siempre más de un solo significado] y la concepción de "hibridez". Con ello, concluye During (1999), los estudios culturales han demostrado cómo los grupos con el menor poder desarrollan sus propias lecturas y usos para los productos culturales.

Durante la década se siente también la influencia de los teóricos franceses Pierre Bourdeau, Michel de Certau y Michel Foucault. Su concepción de la vida se encuentra en escenarios integrados por diversos campos, dirigidos al futuro y con sus propios imaginarios. Esta escuela rompe con los modelos anteriores de los estudios culturales, limitando el significado económico en los campos, rechazando las políticas social-demócratas y recurriendo a una concepción de la cultura como fuerza utópica y opuesta a las propuestas de la cultura de resistencia. Estos análisis "despolitizados" coinciden con el ascenso de las nuevas derechas, hacia los comienzos de la década del 1980, las cuales plantearon la menor intervención estatal en los asuntos de sus ciudadanos y un discurso mediante el cual las diferencias étnicas y culturales de la diversidad y el multiculturalismo, representaron amenazas para la "unidad nacional". Por ello, el "Thatcherismo" y las "Reaganomics", se identifican con las resistencias de los sectores dominantes metropolitanos, comprometidos con la defensa del mercado sin controles, la alta cultura y el nacionalismo cultural chovinista.

LLEGA LA INTERNACIONALIZACIÓN

Durante la década del 1980, los estudios culturales se internacionalizaron. Estos se orientaron al estudio de racismo, el sexismo y la industria de la cultura, atractivos principales para su acogida en Estados Unidos, Canadá y Australia. El análisis se alejó de la interpretación de la cultura y su relación con el estado y se orientó hacia las llamadas otras formas de vida, relegando el énfasis primario de la clase y la comunidad hacia lo étnico y el feminismo, sus valores, identidades y éticas. Surgen entonces las alianzas arcoiris, para fines micropolíticos. Esta visión pluralista y postmoderna insiste en que el capitalismo y el mercado libre producen intereses estructuralmente desiguales y en conflicto. Sin embargo, rechazan el cambio sistémico. Esta posición de los estudios culturales respondió, además, a los efectos de la globalización transnacional, así como a lo global-popular y la globalización de los medios de comunicación. Sus resultados han sido diversos, desde su efecto negativo en las llamadas sociedades emergentes, hasta el desarrollo de regiones de poder autonómico y el rechazo al orientalismo. Temas de un interés reciente han resultado ser el populismo cultural y los estudios de políticas culturales.

NUEVAS DIRECCIONES DE ESTUDIO CULTURAL

Simon During (1999) plantea, además, las nuevas direcciones y los problemas que confrontan los estudios culturales. Por ello, reconoce que "los estudios culturales son una disciplina en continuo cambio de intereses y métodos, por encontrarse en interacción constante con su contexto histórico mayor y por no complacerse con su autoridad. Después de todo, ha asumido con fuerza, la oposición contra los *metadiscursos* y no desea que la voz del teórico académico ahogue otras voces menos oídas" (During, 1999, p. 17). Para responder a ello, observa sus nuevas direcciones: (1) el giro de la disciplina hacia la etnografía, procurando con ello escapar de los discursos teóricos; (2) rechaza el humanismo académico, generador y transmisor de capital cultural, así como las instituciones culturales populares o no académicas; (3) reconoce el ascenso de la multiplicidad cultural; (4) recurre de igual forma a la categoría de lo cotidiano, la cual nos remite a las múltiples historias culturales.

During plantea que, con posterioridad al 1992, los énfasis de estudio han cambiado, relocalizando el trabajo altamente teórico (estructuralista y semiótico) por: (1) la intensificación en los estudios de la ciencia, rechazando la separación entre la naturaleza y lo humano, la ciencia y la cultura, y su separación artificial de los no científicos; (2) la suplantación del concepto de género por el de sexo, cuestionando la heterosexualidad compulsoria y (3) la posición del profesor de los estudios culturales, preguntándose si son voces profesionalizadas, portavoces de grupos, comunidades o intelectuales críticos, enfrentados a la profesionalización y especialización del conocimiento.

Sin embargo, como destaca During (1999), el cambio contemporáneo de mayor importancia ha sido el desarrollo del concepto del *cultural flow* o los que se han llamado, "los estudios culturales transnacionales" (p. 23). Estos responden fundamentalmente al impacto de la globalización. Este proceso ha transformado los mercados globales y la movilidad del capital, orientando las economías nacionales desarrolladas hacia economías terciarias, informáticas y financieras, alejadas de la producción industrial. Este complejo fenómeno ha tenido como resultado la erosión de la soberanía del estado nacional y ha provocado las políticas neoliberales, de no intervención gubernamental en la sociedad y la economía, uniendo y dividiendo el mundo. Las consecuencias de la globalización y la transnacionalización se han convertido en objeto de atención de los estudios culturales.

During (1999) resalta el auge de los estudios culturales en las universidades "anglófonas" desde el 1990. Este giro hacia la cultura se observa en la expansión de lo que ha llamado los "estudios culturales comprometidos" (p. 188). Reconoce el aumento en el énfasis de la cultura que se observa en las ciencias sociales y las humanidades; el desarrollo de la historia de la cultura dentro de la historiografía; la construcción del espacio en la geografía; el impacto en la antropología cultural; los estudios museológicos; el estudio de las políticas culturales y los cursos de introducción al estudio de las culturas, en sustitución de los idiomas y las literaturas.

Este giro ha apoyado su rápida difusión como forma de conocimiento propio, con sus historias, métodos y programas. Sin embargo, al establecerse en las academias, se han convertido en blanco de los ataques neoconservadores, tanto de los políticos como de los religiosos fun-

damentalistas, en las "guerras culturales", que amenazan la llamada "unidad cultural" de las visiones de la religión, la política y la cultura, y a quienes afectan con su multiculturalismo, así como el "orgullo nacional, herencia y consenso".

SPIVAK Y LOS ESTUDIOS CULTURALES TRANSNACIONALES

En su desafiante ensayo titulado "Scattered Speculations on the Question of Cultural Studies" (según citado en During S. 1999. p. 188), Gayatri Chakravorti Spivak se plantea el significado de ser americano, así como las formas de los estudios culturales relevantes a su realidad histórica y sus contenidos en la educación. Para esta estudiosa india, los estudios culturales no son una disciplina académica, sino el estudio de la cultura. Destaca la importancia de que trasciendan su eurocentrismo y se fundamenten en lo transnacional e histórico.

Sin embargo, propone que el asunto de mayor importancia resulta ser la creación de los Estudios Culturales Transnacionales. Estos se deben ubicar en un contexto verdaderamente internacional, al discernir lo "nativo" de lo "nacional", incorporando además la experiencia imperialista y colonialista a su visión de la historia metropolitana. Advierte contra la creación de una nueva expresión del orientalismo, al fundamentarse su estudio en los departamentos de inglés de las universidades en Estados Unidos y sostenerse en los programas de literatura comparada. Mantener los estudios transnacionales en inglés y no comprender la producción artístico literaria del tercer mundo, abona a la visión dominante de lo "marginal con relación al Oeste", del nuevo orientalismo.

Los estudios transnacionales deberán precisar las diversas fronteras disciplinarias de manera constructiva, negociando entre "lo nacional, lo global, lo histórico, (y) lo diaspórico contemporáneo", "antropologizando el Oeste" y estudiando los sistemas culturales de África, Asia, el Pacífico asiático y las Américas.

Los comentarios de Spivak referentes al rol del docente merecen nuestra atención:

> *Mantener obligado al resto del mundo a ser confinado dentro de un mero orgullo étnico y actuar desde una etnicidad estática resulta en una confusión de gestos con la conciencia de la historia.*

Este confinamiento fue astutamente practicado por la subdivisión disciplinaria definida tradicionalmente del trabajo en la historia, la antropología y la literatura comparada…Los educadores se deben educar ellos mismos en la enseñanza interdisciplinaria efectiva (Spivak, 1996, p. 188).

CORNEL WEST Y LA POLÍTICA DE LA DIFERENCIA CULTURAL

El ensayo "The New Cultural Politics of Difference", de Cornel West (1990), ha sido descrito "como un manifiesto para los intelectuales que laboran a favor de la cultura de la diferencia", rechazando las posiciones reduccionistas, cuyas carencias referentes a los contextos de complejidad conducen al racismo, al sexismo y al monoculturalismo. Para West, la historia es la mejor forma de escapar de las visiones dominantes del reduccionismo. Urge de estos intelectuales iniciar el proceso de "desmitificación", como una crítica a la ideología dominante. Se debe conocer la visión de la historia eurocéntrica y supremacista, para comprender su proceso de decadencia. Para West, "la historia debe apoyar la práctica política". De esta forma, los estudios culturales y la historia se identifican en su objetivo.

La política de la diferencia se encuentra produciendo un nuevo tipo de "trabajador de la cultura", con una conciencia avanzada de "las políticas culturales de la diferencia", descartando las visiones estáticas y monolíticas al favorecer posiciones en contextos de diversidad, multiplicidad y heterogeneidad.

En palabras de West:

La nueva política cultural de la diferencia no es simplemente oposicional al retar los sectores dominantes para su inclusión, no es tampoco transgresiva en el sentido vanguardista de escandalizar las audiencias convencionales burguesas. En cambio, son articulaciones distintas de contribuyentes talentosos a la cultura quienes desean aliarse ellos mismos con los desmoralizados, desmobilizados, despolitizados y desorganizados en orden de apoderarlos y permitir la acción social y si es posible, reclutar la insurgencia colectiva para la expansión de la libertad, democracia, e individualidad (During, 1999, p. 257).

De acuerdo con el autor, la política de la diferencia confronta tres retos principales: el intelectual, el existencial y el político. El frente intelectual impone un contraste con las visiones dominantes en la vida académica, en sus visiones de la historia, la cultura y la sociedad. La lucha existencial supone la difícil apropiación del capital cultural necesario para adelantar la crítica. Finalmente, el reto político supone la redefinición de lo moderno, los valores dominantes (*mainstream*), la marginalidad, la diferencia y la otredad, en la búsqueda de mayores libertades en un espíritu de democracia crítica.

LA CULTURA, LOS ESTUDIOS CULTURALES Y LOS HISTORIADORES

Carolyn Steedman, en su ensayo "Culture, Cultural Studies and the Historians" (según citado en During, 1993, p.55), presenta la posición crítica del historiador ante los desarrollos recientes en los estudios culturales, produciendo un ensayo fundamental sobre la práctica de esta disciplina académica en un contexto de reto fluido característico de las mismas. Plantea que los estudios culturales requieren de un sentido histórico, fundamentado en su herencia materialista histórica. Para ella, la historia se encuentra en los documentos, no solo en los textos, exponiendo que son precisamente los documentos los que permiten la corroboración de las narrativas abstractas. Reconoce la importancia de los estudios culturales, como una disciplina "determinada a mantenerse activa y sensible al fluir cultural y las rupturas del sistema mundial contemporáneo".

La práctica de escribir sobre la historia, debe mantener su propia tradición historiográfica, partiendo de lo que autorizan a exponer los documentos consultados. Reconoce que la historia es un género escrito inestable, por el hecho de que las nuevas investigaciones "el infinito reordenamiento de los inmensos detalles …conduce a un acto de desestabilización narrativa". La historia es, por lo tanto, "una historia escrita que puede decirse solo con el conocimiento implícito de que no está finalizada". La temporalidad y su limitada permanencia son por lo tanto características a tomar en cuenta.

Para Steedman, "cualquier forma teórica rigurosa o forma de investigación necesita una perspectiva histórica". Por ello, comenta que los estudios culturales británicos se encuentran en una posición privilegiada, ya que pueden "ser capaces de alcanzar lo que la historia no puede, ya que la historia de la práctica pedagógica y las formas educativas posicionan los estudios culturales en un punto en el cual pueden hacer su propia historiografía" (p. 55).

ESTUDIOS CULTURALES Y LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Henry A. Giroux plantea que la crisis en la educación pública estadounidense no es una crisis aislada en esta sociedad, sino que es el resultado "de una transformación en la misma naturaleza de la propia democracia". La iliteracia creciente y sus vertientes de indiferencia política y mesianismo global, explican en parte "el fracaso de la democracia formal". El problema plantea que como resultado de ello, se le niega a la escuela pública "un rol significativo en el proceso continuo de educar a la gente para ser ciudadanos críticos y activos capaces de luchar por reconstruir una vida pública democrática".

El problema es también de naturaleza pedagógica. De acuerdo a Giroux:

> *Cuando el poder y el conocimiento se unen, la política no solo funciona para posicionar a la gente de forma distinta con respecto al acceso a la fortuna y al poder, también provee las condiciones para la producción y adquisición del aprendizaje…ofreciendo a la gente las oportunidades para reflejar las condiciones que los configuran a ellos y las relaciones con los demás. Lo pedagógico en este sentido es sobre la producción de significados, la primacía de lo ético y lo político como formas fundamentales de este proceso. Esto significa que cualquier discusión sobre la escuela pública tiene que dirigirse a las realidades políticas, económicas y sociales que construyen los contextos que la forman como institución* (Grossberg, Nelson & Treichler, 199, p.199).

Frente a las ideologías del nuevo orden global, el "patriotismo" y la respetabilidad de "la avaricia", las visiones y postulados de la democracia, la

participación y la comunidad superan lo subversivo nuevamente, como en los peores días de la Guerra Fría. Giroux plantea como alternativa a esta crisis lo siguiente:

> *Quiero argumentar que los estudios culturales deben de ser reconstruidos como parte de un discurso más amplio de diferencia y transformación pedagógica, una forjada en la crítica dialéctica y la posibilidad. En efecto, deseo argumentar que los estudios culturales ofrecen un discurso teórico para una nueva política cultural de la diferencia, pedagogía y vida pública (Grossberg, Nelson & Treichler, 199, p.200).*

Reclama los estudios culturales como una práctica pedagógica, como una forma de adelantar una reconfiguración de "la política del lenguaje", adelantar el reclamo de una política de voz y diferencia y una práctica hacia "una teoría liberadora de la pedagogía fronteriza".

BLAUTT: RECHAZO AL DIFUSIONISMO GEOGRÁFICO Y AL EUROCENTRISMO

George Blautt, quien fuera un destacado profesor de geografía de la Universidad de Illinois, proveyó una valiosa herramienta crítica al discurso histórico y cultural anglo-eurocéntrico, con su crítica a la visión difusionista y la historia eurocéntrica dominante.[4] De acuerdo con Blautt:

> *El propósito del libro es socavar una de las más poderosas creencias de nuestro tiempo con respecto a la historia y la geografía mundial. Esta creencia es la noción de que la civilización europea -el Oeste- ha tenido alguna ventaja histórica, única, alguna cualidad especial de raza, cultura, ambiente, mente o espíritu, que le otorga a esta comunidad humana una superioridad permanente sobre todas las otras comunidades, en todos los momentos de la historia, hasta el presente* (Blautt, 1993, p.1)

El difusionismo clásico considera al mundo como dividido en dos sectores culturales distintos y diversos. En el primero, el centro, la gran Eu-

ropa, donde se inventa, progresa, transforma continuamente, mientras que en el otro, desde el Oriente hasta nuestra América, excluyendo a Estados Unidos, considerada como "excepcional", no genera la misma cualidad del progreso cultural, sino que se reciben y reelaboran precariamente sus valores en la periferia.

Los principios difusionistas culturales resultan ser los siguientes: (1) Europa progresa y se moderniza naturalmente; (2) mientras la periferia no-europea se mantiene naturalmente estancada, sin cambios, tradicional y atrasada; (3) el factor espiritual es la causa principal de este progreso, en el cual ideas, mentes y espíritus europeos marcan la gran diferencia; (4) la geografía no europea se encuentra entonces vacía, desprovista de estos atributos de escasa racionalidad y pobre espiritualidad; (5) la difusión se presenta en este escenario como la forma natural de que la parte no europea mejore y se modernice, en sucesivas oleadas de ideas de progreso provenientes de Europa y (6) justificando con la difusión el traslado de las riquezas materiales a Europa y Estados Unidos. Con ello borran las historias de progreso antes de la globalización del siglo XV, de China, regiones de África, de América y del Oriente Medio.

Las ideas del difusionismo cultural europeo a través de la geopolítica de la colonización desde principios del siglo XX fueron muy convenientes para justificar sus hegemonías, retadas a partir de las dos guerras principales del siglo XX. A partir de la Segunda Guerra Mundial, la modernización o la difusión de la modernización, se erigió como forma sustitutiva a partir de 1945, con el auge de las neocolonizaciones correspondientes al orden ascendente de la Guerra Fría, el cual se mantuvo hasta el 1991.

SAID: AFIRMACIÓN NACIONAL, CULTURA Y RESISTENCIA

Sin duda alguna, una de las figuras de mayor impacto en los estudios culturales ha sido Edward Said, con su crítica a la visión occidental del Oriente periférico y su cultura justificada a través del imperio. Para Said, el orientalismo resultó ser una mirada de lentes dominantes en lo político-económico y lo cultural. Sin embargo, desde la perspectiva cultural, lo oriental, exótico, misterioso, literario e incomprensible de estas geografías humanas dominadas, se excluyó el estudio de su dominación colonial, pues con ella se garantizaba el progreso.

Para Said, la crítica del orientalismo pasa por tres factores. El orientalismo es una construcción de poder y cultura, puesto que geográficamente no está inerte y además son construcciones humanas y nacionales. El oriente presenta una historia y tradición, que responde al posicionamiento occidental. Las dos realidades geográficas se reflejan y complementan, a pesar de la subordinación. Critica esta visión sobre tres conceptos: (1) responde a la construcción de una visión de las ideas occidentales sobre esta; (2) se fundamenta en mitos supremacistas y no en su historia, que justifican el control atlántico-europeo sobre estas regiones y (3) se fundamenta en una relación de poder asimétrico.

De acuerdo a su autor, el orientalismo responde a "una cualificación de ideas, culturas e historias que no pueden ser entendidas seriamente o estudiadas, sin su fuerza, o precisamente su configuración de poder. La relación entre Oriente y Occidente es una relación de poder, de dominación, de varios grados de hegemonía compleja…" (Moustafa & Rubin, 2000, pp. 71-73).

El concepto de la resistencia cultural, queda aclarado en su magistral libro *Cultura e Imperialismo* (1993). Plantea Said:

> *…la cultura es una especie de teatro en el cual se enfrentan distintas causas políticas e ideológicas. Lejos de constituir un plácido rincón de convivencia armónica, la cultura puede ser un verdadero campo de batalla… a quienes se ha enseñado a leer sus clásicos nacionales por encima de otros, están obligados a apreciarlos y pertenecer lealmente, muchas veces de manera acrítica, a sus naciones y tradiciones al mismo tiempo que denigran o luchan contra otras* (p. 14).

Said plantea de manera original una visión cultural de los clásicos que repetimos acríticamente, sin asideros históricos y sin identificaciones vitales. Entre los temas que propone y trabaja se encuentran muchos que son claves en nuestro tiempo. Me refiero a la relación entre cultura e imperio; cultura y resistencia; la identidad; el nacionalismo defensivo; diversidad cultural y multiculturalismo; los territorios superpuestos y las historias entrecruzadas; la invención de la tradición; la reinterpretación del pasado; las culturas híbridas; la descolonización y la resistencia a la imposición cultural. Todos estos temas nutren significativamente

los posicionamientos de los estudios culturales transnacionales.

Concluye en su libro:

> *Por primera vez, la historia del imperialismo y de su cultura no puede ser estudiada como monolítica y compartimentalizada de manera reductiva, como separada o distinta. Es verdad que existen inquietantes erupciones de discursos separatistas y chauvinistas…o afirmaciones afrocéntricas, islamocéntricas o eurocéntricas. Pero lejos de invalidar la lucha por liberarse del imperio, estas reducciones del discurso de la cultura en realidad prueban el valor de la energía fundamentalmente liberadora que anima el deseo de ser independiente, de hablar libremente y sin el peso de una dominación injusta. Sin embargo, el único modo de comprender esta energía es histórico. De ahí la ambición más bien geográfica que anima este libro* (Said, 1993, p. 24).

JUSDANIS: LA NACIÓN NECESARIA E IMPRESCINDIBLE

Gregory Jusdanis, profesor de la Universidad del estado de Ohio, es otro de los autores que deseo compartir con el lector. Su texto más emblemático, dentro de la consideración de la afirmación nacional, resulta ser *The Necessary Nation* (2001).

Desde finales de la Guerra Fría y con el auge de la globalización, el mundo académico, el político dominante y los medios de comunicación, han destacado de manera negativa el rol del nacionalismo durante el periodo de fines del siglo XX y los inicios del XXI. La atención principal se ha orientado hacia los conflictos post Guerra Fría, con sus terribles secuelas de xenofobia, luchas étnicas, reivindicaciones territoriales milenarias e ideologías supremacistas. Para algunos, el "nacionalismo cívico resulta ser la alternativa al nacionalismo cultural".

Sin embargo, se debe retomar el análisis del significado de lo nacional, en cuanto a sus aportaciones durante los pasados dos siglos, principalmente como protector de las diferencias culturales, propulsor de la modernidad y fundamento de un sistema internacional de mayor justicia y equidad.

¿Qué representa el nacionalismo para el autor? Jusdanis (2001) plantea en su texto lo siguiente:

> *El nacionalismo ha sido una fuerza extraordinaria durante los pasados dos siglos, porque le ha permitido a los grupos mantener sus diferencias mientras aseguran su supervivencia en la modernidad, procura la justicia y el respeto mientras se convierten en miembros del mundo transnacional de estados, para formar una entidad política en base a una presumida identidad homogénea. La cultura nacional misma sirve como la manifestación de la particularidad y su guardián, en el proceso de creación y su producto final, el resultado de un diálogo determinante intergrupal. En resumen, provee un mapa para el futuro de la nación al igual que un archivo de su historia* (p. 7).

Sobre su representatividad, Jusdanis (2001) nos dice lo siguiente:

> *En vez de constituir un premio de consolación para un pueblo victimizado en búsqueda de ideales ausentes, el nacionalismo actúa como un poder dinámico, impulsando a sus sociedades a un mundo global moderno. Es una doctrina revolucionaria, progresista y utópica, procurando la transformación de un orden injusto y en muchas ocasiones heredado. La nación es moderna en cuanto su cultura legitima la soberanía política* (p.10).

Estas tesis fundamentales son desarrolladas para adelantar otras conclusiones de igual valor sobre la importancia del nacionalismo en esta contemporaneidad. Entre ellas, su planteamiento de la necesidad de una apología de la nación, rechazando la *vilificación* de la nación como una mirada corta. Argumenta que "la nación debe ser percibida como una institución positiva en la sociedad humana" (Jusdanis, 2001, p.135) y se propone evaluar sus contribuciones a los desarrollos históricos. Dice que las dramáticas transformaciones que acompañaron la modernidad tuvieron como consecuencia "una profunda interacción entre poblaciones" en la parte final del siglo XVIII.

Propone que los desarrollos económicos, tecnológicos, sociales y políticos en la modernidad, dirigieron su atención a las identidades colectivas y le proveyeron de una maternidad que no habían tenido antes. La identidad se politiza al reconocer el valor de la cultura nacional. La cultura nacional comienza a representar las prácticas y las relaciones sociales expresando la diferencia de la nación ante otras y conformó los

fundamentos de los nuevos estados. Expone que cuando los pueblos comienzan a justificar el control político a base de la unidad étnica, la cultura nacional se convierte en política nacional. La cultura nacional es un concepto de relación, que ha ganado significado en las luchas de los grupos y los estados por representación, tierra y recursos.

Finalmente, propone que "el nacionalismo es en última instancia, un fenómeno cultural" (pp. 94-95). Para ello, concluye:

> *El nacionalismo cultural permite a los pueblos verse a sí mismos como separados de los demás, perseguir un programa político de justicia y autonomía, y promover un programa de modernización. En este sentido el nacionalismo es una fuerza creativa, permitiéndole a los movimientos sociales imaginarse a sí mismos alcanzando la grandeza, alcanzando el autogobierno y construyendo una sociedad de ciudadanos* (Jusdanis, 2001, p. 11).

Otros aspectos clave de las teorías de Jusdanis (2001) resultan ser la concepción del federalismo como "un sistema político que puede permitirle a los pueblos participar con sus identidades sin regresar a sus luchas" (p. 15); reconoce en el nacionalismo estadounidense uno más cívico y político que cultural, lo que le ha permitido mantener la nación desde fines del siglo XVIII (p. 135); destaca las características multiculturales del nacionalismo estadounidense (p.161) y reclama como uno de los principales propósitos del estudio, demostrar el valor de las ideas en el cambio social, destacando el rol de los intelectuales en este proceso (p.221).

DE LA GEOPOLÍTICA A LA GEOCULTURA

Para finalizar este breve recorrido de ideas y autores que promueven los estudios culturales, debo destacar que para fines del pasado siglo XX y en los albores de la segunda década del XXI, se aprecia la tendencia de un descenso en la importancia de los factores geopolíticos y el ascenso de los correspondientes de la geocultura. Vemos cómo la globalización, el capitalismo salvaje del neoliberalismo rapaz, ha provocado en los pueblos subalternos, con ritmos de resistencia diversos, las acciones que pretenden modificar el curso de sus historias nacionales.

La tensión entre lo nacional y la identidad "mundial" se refuerzan en el actual periodo de tránsito del sistema mundo, según lo plantea Immanuel Wallerstein (1991, p. 139).

En esta tensión crítica del sistema mundo, la cultura se convierte en un "campo de batalla". Lo nacional se integra en otras formas de lo "universal" y con ello, los estudios culturales se erigen en un instrumento de valor incalculable para acercarnos a la comprensión de los eventos contemporáneos, los cuales desafían las definiciones, explicaciones y teorías, que desde otros espacios del conocimiento nos acostumbramos a consultar. Sin embargo, las respuestas requieren de visiones y críticas transdisciplinarias y multidisciplinarias. Esta resulta ser la naturaleza compleja de los estudios culturales. Ahí radica su valor ineludible para entender nuestro tiempo.

REFERENCIAS

Althusser, L. (1970). *Reading Capital*. London: New Left Books.

Blautt, J. M. (1993). *The Colonizers Model of the World: Geographical Diffusionism and Eurocentric History*. New York: The Guilford Press.

Blautt, J. M. (2000). *Eight Eurocentric Historians*. New York: The Guildford Press,

Bayoumi, M. & A. Rubin. (2000). *The Edward Said Reader.* New York: Vintage Books.

Callari, A., S. Cullenberg & C. Biewener. (1995). *Marxism in the Postmodern Age: Confronting the New World Order*. New York: The Guilford Press.

During, S. (1999). *The Cultural Studies Reader*. New York: Routledge.

Edgar, A. & Peter Sedgwick. (1999). *Key Concepts in Cultural Studies.* New York: Routledge.

Grossberg, L. C. Nelson & P. Treichler (1992). *Cultural Studies*. New York: Routledge.

Hobsbawm, E. (1996). *The Age of Extremes: A History of the World, 1914-1991*. New York: Random House. Hobsbawm, E. (1997). *On History*. New York: The New Press.

Said, E. (1993).*Cultura e Imperialismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Sardar, Z. & B. Van Loon. (1999). *Introducing Cultural Studies*. New York: Totem Books.

Jusdanis, G. (2001). *The Necessary Nation*. New Jersey: Princeton University Press.

Wallerstein, I. (1991). *Geopolitics and Geoculture: Essays on the Changing World System*. Cambridge: Maison des Sciences de L'Homme y Cambridge University Press.

NOTAS

[1] Se recomienda al lector la lectura preferente de los siguientes capítulos: *End of Empires* (Cap. 7); *Cold War* (Cap. 8); *The Golden Years* (Cap 9); *Social Revolution* (Cap. 10); *Cultural Revolution* (11); *End of Socialism* (Cap. 16) y Towards the *Millenium* (Cap. 19).

[2] Los autores destacan la influencia dentro de la disciplina de los trabajos en torno a la semiótica, los estudios subalternos, la otredad, la hegemonía y el rol de los intelectuales, el orientalismo, la *tecnocultura*, el discurso post colonial, el multiculturalismo, la mujer y género, el Atlántico negro, diáspora, medios de comunicación, globalización, resistencias a la globalización y otras. Nos permite conocer, en una mirada rápida el impacto de estos acercamientos en los estudios culturales británicos, franceses, estadounidenses, canadienses, australianos y asiáticos.

[3] Entre los importantes temas que incluye en la recopilación, destacan las políticas culturales, las tecnologías y las comunicaciones, cultura cotidiana, postcolonialismo, género y etnicidad, política e identidad, estudios sobre la cultura popular, la ética, postmodernismo y otros.

[4] En este importante texto, Blautt critica la historia eurocéntrica, rechaza lo que llama el mito del milagro europeo y contrasta la historia europea anterior al 1492, con la posterior. Otro texto fundamental de crítica historiográfica resulta ser Eight Eurocentric Historians (2000).

Jaime L. Rodríguez Cancel posee un PhD en Historia de Puerto Rico y el Caribe del Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe. Es Catedrático Asociado de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad del Este-SUAGM.

La educación superior debe no sólo [sic] proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia. (UNESCO, 2009, p. 2)

ÁMBITO DE ENCUENTROS
Vol. 5 • Núm. 1 • 2012 • pp. 69-85

ELEMENTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS DEL APRENDIZAJE EN SERVICIO

LUIS ITURRALDE ALBERT

INTRODUCCIÓN

A principios del mes de julio del 2009 se realizó la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en la sede de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) en París. Como producto de esta conferencia los participantes acordaron definir los principios que deben guiar el desarrollo de los programas mundiales de educación superior. El primer lineamiento de la declaración resalta la importancia de la responsabilidad social en la educación superior. En ella se establece la necesidad de "…promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa…" (UNESCO, 2009, p.2). Además, en el punto cuatro del comunicado oficial de la conferencia se afirma lo siguiente:

> *La educación superior debe no sólo [sic] proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia. (p. 2)*

Esta conexión entre educación y formación socio-política del ser humano es un elemento que está presente en los planteamientos de pensadores educativos como John Dewey y Paulo Freire y que, en las últimas décadas, ha sido aplicado en el ambiente universitario a través de experiencias de aprendizaje y de servicio, dentro de las cuales se

incorporan diferentes modalidades de contacto con la comunidad. Un dato que ilustra esto último lo representa el hecho de que, desde el año 2006, *The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* (s.f.) integró a su sistema de clasificación de instituciones postsecundarias una categoría que se fundamenta en las actividades de compromiso comunitario (*community engagement*) que lleva a cabo una institución. Las instituciones que buscan esta clasificación se deben someter, de forma voluntaria, a un proceso similar a la preparación de un auto-estudio para acreditación.

El aprendizaje basado en el servicio (*service-learning*) es una estrategia de enseñanza que precisamente descansa en desarrollar un vínculo entre el contenido curricular de un curso o un programa académico con experiencias que se llevan a cabo fuera de las paredes del salón de clases y los muros universitarios, particularmente en el entorno de una comunidad u otra organización. En este sentido, el centro del proceso de aprendizaje se mueve del salón de clases a la comunidad (Heffernan, 2001). Sin embargo, como veremos más adelante, los beneficios pedagógicos y sociales de la utilización del aprendizaje basado en el servicio solo se materializan si su implantación se realiza con extremo cuidado y con una asignación adecuada de recursos.

APRENDIZAJE EN EL SERVICIO: DEFINICIÓN Y TRASFONDO TEÓRICO

En el ambiente educativo, particularmente en el de la educación postsecundaria, se ha utilizado el término de "aprendizaje basado en el servicio", al cual haré referencia como AS de aquí en adelante, para describir diferentes actividades curriculares, co-curriculares y extracurriculares que integran algún tipo de labor o servicio que se realiza fuera del espacio físico de la universidad. Sin embargo, no todas estas actividades pueden ser consideradas como AS ya que esto depende, entre otras cosas, de la naturaleza del servicio y del propósito que se persigue a través del mismo (Cress, 2005).

El voluntariado, el internado y la práctica son actividades académicas tradicionales que incorporan experiencias en escenarios fuera del salón de clases. A través del voluntariado el estudiante se involucra, ya sea por cuenta propia o a través de alguna oficina, en actividades que

buscan beneficiar al recipiente del servicio (Cress, 2005); sin embargo, en el internado y en la práctica el beneficiado es el estudiante. A través del internado el estudiante depura sus destrezas vocacionales y académicas mientras que a través de la práctica el estudiante se expone a un ambiente formal de trabajo que se relaciona con la disciplina que estudia y forma parte del currículo (Cress, 2005). En general, el voluntariado lo podríamos clasificar como una actividad extra-curricular, el internado como co-curricular y la práctica como una actividad curricular. No obstante, ninguna de estas actividades puede ser considerada como parte del AS.

Existen otras actividades académicas que, aunque también integran experiencias fuera del salón de clases, se diferencian de las anteriores en que existe una *intencionalidad* de que los estudiantes apliquen sus destrezas y conocimientos para solucionar, o participar de la solución, de algún problema de la comunidad (Cress, 2005). A partir de este punto existe una diversidad de actividades curriculares que son consideradas como AS, aunque esto no implica que haya controversia acerca de lo que, desde una perspectiva normativa, debe ser considerado como AS.

Por ejemplo, para Cress (2005) el AS es aquel donde se desarrollan actividades de servicio a la comunidad con el propósito de cumplir con unas metas específicas de aprendizaje y se reflexiona acerca de esta experiencia; aunque existen otras modalidades, como el aprendizaje basado en la comunidad (*community-based learning*) en el cual los estudiantes se envuelven junto con la comunidad en la identificación y atención de las necesidades de esta última a través de una relación mutuamente beneficiosa y que está alineada con las metas académicas y los objetivos particulares del curso en el cual están matriculados los estudiantes. Esto último es cónsono con la definición de AS que ofrece Furco (2003), la cual resalta el balance que debe existir entre aprendizaje y servicio para que haya un beneficio mutuo. Cress (2005) también considera que el servicio comunitario (*community service*) es un tipo de AS. A través de esta actividad, los estudiantes desarrollan, como parte de un requisito académico, actividades que atienden las necesidades de la comunidad.

Por otro lado, Heffernan (2001) identifica otros tipos de actividades que se pueden clasificar como AS, como por ejemplo, los fundamen-

tados en: (a) la disciplina (*discipline-based service-learning*), en problemas específicos (*problems-based service-learning*) e investigación participativa (*community-based participatory research*). Cada uno de estas modalidades tiene sus particularidades que las diferencian entre sí: la primera tiende a relacionarse con un curso en particular, la segunda puede reunir a estudiantes de diferentes cursos alrededor de un mismo problema o tema y la tercera expone a los estudiantes a experiencias con procesos de investigación (Heffernan, 2001).

Sin embargo, se puede afirmar que, independientemente de las particularidades de cada modalidad, los tres elementos esenciales que caracterizan al AS es que: (a) se establece una estructura que relaciona y conecta un contenido curricular y sus objetivos (*learning outcomes*) con la práctica, (b) el estudiante se involucra activamente en la solución de problemas de la comunidad e (c) incorpora la reflexión, de forma estructurada, como un recurso integrador de las diferentes dimensiones (cognitivas, afectivas y morales) de la experiencia a la cual se expone.

El concepto de AS se originó en el 1967 como resultado de los trabajos realizados por diversos educadores en la *Southern Regional Education Board* (Giles & Eyler, 1994). Para estos, el AS consistía en desarrollar actividades que establecían una conexión entre el proceso educativo y la atención a las necesidades humanas (Stelljes, 2008, p.17). Sin embargo, los principios que apoyan al AS como estrategia de enseñanza se pueden encontrar en las propuestas filosóficas y pedagógicas de John Dewey (Cashman & Seifer, 2008; Giles & Eyler, 1994; Meyers, 2009).

De acuerdo a Giles y Eyler (1994), la pedagogía y la epistemología en Dewey estaban entrelazadas con sus conceptos de democracia y ciudadanía. En este sentido, no existe una dualidad entre el pensamiento educativo y el social; por el contrario, ambos están íntimamente relacionados.

Con relación a lo educativo, en el pensamiento de Dewey se destacan tres elementos que son fundamentales en el AS: (a) la experiencia, (b) la indagación y (c) la reflexión (Giles & Eyler, 1994). En su libro *Experience and Education* (1938), en el cual Dewey desarrolló una *teoría de la experiencia* como respuesta a las críticas que habían recibido sus postulados teóricos y la educación progresiva, se establece que una experiencia tiene un efecto educativo solamente si cumple con

dos principios: (a) continuidad e (b) interacción. El primero de estos implica que las experiencias ocurren en un continuo (*experiential continuum*); es decir, que cada experiencia se desarrolla partiendo de las anteriores, mientras que el segundo principio se refiere a la interacción que se genera entre el estudiante y el contexto en el cual ocurre la experiencia, creando una *situación* (Giles & Eyler, 1994). A continuación Dewey (1938) describe cuál es la implicación práctica de lo expuesto anteriormente:

> *Continuity and interaction in their active union with each other provide the measure of the educative significance and value of an experience. The immediate and direct concern of an educator is then with the situations in which interaction takes place. The individual, who enters as a factor into it, is what he is at a given time. It is the other factor, that of objective conditions, which lies to some extent within the possibility of regulation by the educator. As has already been noted, the phrase "objective conditions" covers a wide range. It includes what is done by the educator and the way in which it is done, not only words spoken but the tone of voice in which they are spoken. It includes equipment, books, apparatus, toys, games played. It includes the materials with which an individual interacts, and, most important of all, the total social set-up of the situations in which a person is engaged. (Dewey, 1938, pp. 44-45)*

Estos principios (continuidad e interacción) implican que el proceso educativo tiene que ocurrir en una *situación* en la cual el estudiante pueda reconocer (*recall*), aplicar y transferir el conocimiento (Giles & Eyler, 1994, Eyler, 2002). Esto guarda relación con crear las condiciones para que el estudiante entre al estado de *perplejidad* al cual hacía referencia Dewey en su libro *How We Think* (1933) y genere el proceso de indagación e investigación, lo cual es parte integral del desarrollo de un pensamiento reflexivo y lógico.

En este sentido, el AS provee las condiciones para el desarrollo de situaciones educativas que estimulan este tipo de pensamiento, lo cual cumple con los criterios que Dewey estableció para que un proyecto fuera considerado como realmente educativo: (a) que genere interés, (b) que sea intrínsecamente valioso, (c) que se presenten problemas

que despierten la curiosidad y (d) que se conceda tiempo suficiente para realizar el mismo (Giles & Eyler, 1994).

Por otro lado, los elementos de ciudadanía, comunidad y democracia se discuten en un gran número de las obras de Dewey, cuyos títulos son en sí mismos muy reveladores ya que, como señalan Giles y Eyler (1994), tienden a incluir la conjunción *and* para establecer el lazo entre lo educativo y lo social (ej. *Democracy and education*, 1916; *The school and society*, 1900). La siguiente cita, tomada del libro *Democracy and Education* (1916), establece claramente el vínculo entre educación, democracia y ciudadanía:

> *The devotion of democracy to education is a familiar fact. The superficial explanation is that a government resting upon popular suffrage cannot be successful unless those who elect and who obey their governors are educated. Since a democratic society repudiates the principle of external authority, it must find a substitute in voluntary disposition and interest; these can be created only by education. But there is a deeper explanation. A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience. (Dewey, 1916, p.101)*

El diseño del AS, como estrategia de aprendizaje, integra claramente los principios educativos y sociales del pensamiento de Dewey. Tomando esto como punto de partida es que Giles y Eyler (1994) identificaron nueve áreas que podrían ser utilizadas como base teórica del AS. Partiendo de las mismas se puede orientar la investigación como práctica pedagógica: (a) impacto de la continuidad de la experiencia, (b) impacto de la interacción, (c) ocurrencia y estímulo de la indagación, (d) impacto de la actividad reflexiva, (e) evidencia del AS como un proyecto realmente educativo, (f) desarrollo de conocimiento concreto y abstracto, (g) valoración del sentido de comunidad, (h) promoción de valores ciudadanos y (i) discernimiento sobre los valores democráticos.

Para otros educadores el AS también se puede relacionar con el pensamiento pedagógico de Paulo Freire, ya que entienden que este, al igual que Dewey, resaltaba el rol de las experiencias educativas en el desarrollo de valores democráticos (Cashman & Seifer, 2008;

Meyers, 2009). Sin embargo, partiendo de sus respectivas realidades en el tiempo y espacio, Dewey hablaba principalmente de progreso social, mientras que Freire ve el rol de la educación como motor para el cambio social, ya que "la propia esencia de la democracia incluye una nota fundamental, que le es intrínseca: el cambio" (1999, p.85). Para lograrlo, la educación "no puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa" (1999, p.92).

Este elemento de cambio social es importante, ya que una de las críticas que se le hace al AS es que las comunidades han sido utilizadas para servir en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en lugar de los estudiantes servir y atender las necesidades de las comunidades (Stoecker, Loving, Gilbertson & Reddy, 2009). Aunque esto plantea un desbalance entre los componentes de aprendizaje y de servicio, en el mismo también está implícito el cuestionamiento acerca de cuál es el objetivo del servicio en la comunidad.

Además de la tangencia con el aprendizaje experiencial, el AS también ha sido relacionado con elementos de las teorías de cognición situada y aprendizaje significativo. Partiendo de los planteamientos de Vygotsky, Leontiev, Luria y otros, Díaz Barriga (2003) señala que en la cognición situada "el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza" (p.2). Dentro de este contexto lo importante son las acciones recíprocas, lo cual guarda relación con el principio de interacción propuesto por Dewey. Además, las condiciones para el desarrollo de una cognición situada favorecen el aprendizaje significativo ya que, partiendo de los planteamientos de Ausubel, el estudiante puede relacionar nuevos conocimientos con experiencias pasadas (Díaz Barriga, 2003). En este punto se puede ver similitud con el principio de continuidad de Dewey.

Díaz Barriga ve el AS como una estrategia de aprendizaje significativo que ocurre en el contexto de un aprendizaje experiencial y situado, con lo cual se proveen las condiciones para: (a) la construcción contextualizada del conocimiento, (b) desarrollo de destrezas de pensamiento reflexivo, crítico y de alto nivel, (c) aprendizaje cooperativo y (d) toma de conciencia moral, social y cívica. Cashman y Seifer (2008) coinciden que el AS facilita el desarrollo de estos aspectos,

junto con la adquisición de los hábitos mentales para la articulación de un pensamiento crítico.

INVESTIGACIONES SOBRE EL APRENDIZAJE EN SERVICIO

Para finales del siglo pasado, las investigaciones relacionadas con el impacto de la participación de estudiantes de educación superior en experiencias académicas que incorporaban un componente de servicio eran escasas (Astin & Sax, 1998). Como respuesta a esto, el *Higher Education Research Institute* (HERI) de la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA, por sus siglas en inglés) desarrolló varios estudios longitudinales cuantitativos dirigidos a subsanar esta situación. Como parte de la investigación sobre el AS, también se incorporó un componente cualitativo que consistió de un estudio de casos que abarcó tres universidades.

En uno de los informes publicados por el HERI (Astin, Vogelgesang, Ikeda & Yee, 2000) se presentaron los hallazgos de un estudio longitudinal en el que se comparó el efecto del AS y de modalidades de servicio comunitario en el desarrollo cognitivo y afectivo de una muestra de 22,236 estudiantes subgraduados. La mayoría de estos estudiantes había entrado a la universidad en el año 1994 y se les dio seguimiento hasta el primer semestre del año 1998, por lo cual se controlaron diversas variables relacionadas con las características de los estudiantes en el punto de inicio de la cohorte. Cerca de una tercera parte de los estudiantes habían tomado un curso estructurado bajo el formato de AS, cerca de la mitad había participado en alguna modalidad de servicio comunitario y el restante 24 por ciento no había participado en modalidad alguna de servicio (Astin et al., 2000).

El efecto se midió en 11 variables dependientes relacionadas con: (a) resultados académicos (índice académico, destrezas de escritura, pensamiento crítico), (b) valores (compromiso con activismo y promoción del entendimiento racial), (c) auto-eficacia, (d) liderazgo (actividades, auto-evaluación de habilidades de liderazgo y destrezas interpersonales), (e) selección de carreras y (f) planes de involucrarse en actividades de servicio a la comunidad una vez completado sus estudios universitarios. A continuación se resumen los hallazgos principales del estudio (Astin et al., 2000):

- La participación en actividades de servicio (AS o servicio comunitario) tuvo un efecto positivo y estadísticamente significativo en las 11 variables dependientes, particularmente en la decisión de continuar una carrera orientada al servicio.
- La participación en un curso de AS añade beneficios significativos en todas las variables excepto en destrezas interpersonales, auto-eficacia y liderazgo. El beneficio fue mayor en las variables relacionadas con resultados académicos, particularmente en las destrezas de escritura.
- Los resultados de las dos fases del estudio (cuantitativa y cualitativa) sugieren que es sumamente importante que los estudiantes participantes en una modalidad académica de servicio tengan la oportunidad de compartir con otros estudiantes sus experiencias. Esto es más probable que ocurra en un curso diseñado bajo el formato de AS.
- Se encontró que el factor más importante asociado a una experiencia positiva con la participación en servicio es el grado de interés que tiene el estudiante en la materia o disciplina. Esto refuerza la necesidad de que el aprendizaje y el servicio vayan de la mano, de forma tal que le sea significativo al estudiante.
- Otro hallazgo importante es el efecto positivo que tiene el rol activo del profesor en generar discusión en el AS y propiciar que se establezcan las conexiones apropiadas entre la experiencia y el material académico.
- Los resultados de la fase cualitativa sugieren que el AS puede ser efectivo porque facilita el desarrollo de un (a) sentido de eficacia personal, (b) reconocimiento y percepción del mundo, (c) reconocimiento y percepción de los valores personales y (d) compromiso con la experiencia del salón de clases.
- Las fases cuantitativas y cualitativas destacan la importancia de la reflexión como recurso para conectar el aprendizaje y el servicio. Los principales medios de reflexión utilizados fueron las discusiones grupales entre estudiantes, con profesores y la redacción de diarios e informes.

En un estudio anterior, el cual fue realizado por investigadores del HERI (Astin & Sax, 1998) se habían encontrado resultados similares a los informados en el estudio del 2000; sin embargo, en el publicado en el 1998 se establecía que aunque los resultados positivos de la participación en servicio eran estadísticamente significativos, el tamaño de su efecto (*effects size*) tendía a ser relativamente pequeño (p. 261).

Conway, Amel y Gerwien (2009) realizaron un meta-análisis del efecto que tiene la participación en programas de AS partiendo de una muestra de 103 informes y artículos publicados hasta el 2008 que cumplieron con cuatro criterios de selección, incluyendo el que hubiesen utilizado un diseño de investigación que incorporaba el uso de pre y post pruebas. Estos investigadores argumentan que, aunque diversos estudios llegan a conclusiones positivas acerca del impacto del AS, otros presentan evidencias mixtas acerca del efecto de la participación de los estudiantes en programas de AS (Conway et al., 2009). De acuerdo con Eyler (2002), los resultados mixtos sobre el efecto del AS pueden responder a la gran variabilidad que existe en el diseño y la implantación de los programas.

Las investigaciones analizadas por Conway et al. (2009) se organizaron de acuerdo con los resultados esperados (*outcomes*) en cuatro áreas y diversas subcategorías:

- Académicos: Incluye cambios en conocimiento (ej. índice académico y notas), aplicación del conocimiento, procesos cognitivos, actitudes y motivación para aprender.
- Personales: Incluye aspectos relacionados a la percepción que tiene el estudiante de sí mismo, como por ejemplo, auto-estima, auto-eficacia y selección de carrera.
- Sociales: Incluye aspectos relacionados con la relación del estudiante con otras personas, liderazgo y actitudes hacia otras personas.
- Ciudadanía: Incluye aspectos relacionados con responsabilidad y participación ciudadana, así como con el sentido de justicia.

El meta-análisis que llevaron a cabo Conway et al. (2009) tuvo tres propósitos: (a) analizar el cambio en las cuatro áreas mencionadas

anteriormente como resultado de la participación en el AS, (b) examinar el efecto en el cambio de tres elementos moderadores del programa (reflexión, tiempo de duración del programa y horas de servicio) y (c) examinar la generalización de los efectos a través de diferentes niveles educativos (K-12, educación superior y grupos mixtos/adultos). A continuación se resumen los resultados:

- El efecto de la participación en AS fue positivo en las cuatro áreas analizadas. Sin embargo, el tamaño del efecto fue moderado en los aspectos académicos y relacionados con el aprendizaje; mientras que resultó pequeño para los aspectos sociales, personales y de ciudadanía. En estos últimos dos fue menor que en el primero (sociales).
- Aquellos programas de AS que tienen incorporada una reflexión debidamente estructurada producen un cambio mayor. No sucede así con la intensidad y la duración del servicio.
- Los resultados son generalizables para los niveles de K-12 y educación superior, pero no así para el grupo mixto o de adultos.

Tanto el estudio de Astin et al. (2000) como el de Conway et al. (2009) identifican la reflexión como un elemento importante del AS. Eyler (2002) plantea que la reflexión es el mecanismo a través del cual se estimula el desarrollo cognitivo. De acuerdo a esta, el AS provee la oportunidad para que sean retados, a través de la experiencia, los supuestos que los estudiantes tienen acerca de determinados problemas sociales y comunitarios; por lo tanto, es a través de esta confrontación que se desarrolla la capacidad para entender y resolver lo complejo (Eyler, 2002). En este argumento de Eyler se puede ver reflejado el pensamiento de Dewey acerca del pensamiento reflexivo.

En un estudio realizado por tres miembros de *Missouri State University* (MSU), se vuelve a destacar la importancia de la reflexión, junto con la interacción, en la efectividad del AS (Levesque-Bristol, Knapp & Fisher, 2010). MSU es una universidad que tiene un compromiso institucional con el AS y su facultad tiene la opción de desarrollar el mismo a través de dos modalidades: (a) formato que integra 15 horas de servicio al curso y (b) formato en el cual el estudiante opta

voluntariamente por una hora adicional, a los tres créditos del curso, en servicio comunitario.

La tesis principal de los investigadores es que la presencia de unos elementos clave en el AS creará un ambiente de aprendizaje propicio para que los estudiantes se motiven y por lo tanto se alcancen los objetivos esperados del aprendizaje (*learning outcomes*). El aspecto motivacional está enmarcado en la Teoría de Auto-Determinación de Deci y Ryan (Ryan & Deci, 2000), la cual establece diversos seis estados de motivación o auto-regulación (desde desmotivación hasta motivación intrínseca) que parten de la satisfacción de necesidades sicológicas tales como autonomía, competencia e identificación (*relatedness*). Para Levesque-Bristol et al. (2010), estas necesidades serán satisfechas en el ambiente de aprendizaje que provee el AS, siempre y cuando (a) los objetivos del curso estén debidamente alineados con los de la comunidad, (b) los estudiantes interactúen con la comunidad y se involucren en la solución de sus problemas y (c) haya un proceso de reflexión y auto-evaluación.

Levesque-Bristol et al. (2010) realizaron el estudio utilizando una muestra inicial de 633 estudiantes de MSU, de ambas modalidades de AS, a la cual se le administraron diversos instrumentos para medir el ambiente de aprendizaje, la motivación y las destrezas cívicas. El análisis tuvo un componente correlacional y otro causal en el cual se pusieron a prueba las relaciones teóricas planteadas a través de la utilización de un modelo de ecuaciones estructurales (*Structural Equation Model*). Los siguientes fueron los hallazgos principales del estudio (Levesque-Bristol et al., 2010):

- Los estudiantes que estuvieron directamente involucrados con la comunidad percibieron un ambiente de aprendizaje más positivo que aquellos que se involucraron indirectamente. Como consecuencia, los primeros reflejaron mayor autonomía, competencia e integración y niveles más altos de motivación intrínseca y de destrezas cívicas.
- Los estudiantes que tuvieron mayor oportunidad de discutir su experiencia en la clase también tuvieron una percepción más positiva de su ambiente de aprendizaje en comparación con los que tuvieron poca oportunidad; además, también reflejaron mayor

autonomía, competencia e integración, así como mejores destrezas para la solución de problemas.

- Los estudiantes que estuvieron expuestos a actividades de reflexión mediante el uso de diarios y asignaciones tuvieron una percepción más positiva de su ambiente de aprendizaje en comparación con los que no pasaron por esta experiencia. También experimentaron mejores puntuaciones en otras escalas relacionadas con diversidad, solución de problemas y acción cívica.

Estos resultados sugieren la importancia de identificar los elementos que son esenciales en la implantación de una estrategia de AS, de forma que se pueda materializar un aprendizaje realmente significativo. Por otro lado, vemos que la gran mayoría de los estudios se enfocan en el aspecto del aprendizaje del estudiante; sin embargo, existen pocos estudios acerca del impacto del AS en las comunidades, aunque los que se han hecho tienden a destacar efectos positivos (Eyler, 2002).

No obstante, Stoecker et al. (2009) señalan que en los últimos años se han publicado diversos estudios en los cuales se trae a la consideración pública las objeciones, por parte de las comunidades, a las formas dominantes del AS. Se entiende que estas formas privilegian el componente del aprendizaje en detrimento del componente de servicio, por tal razón, Stoecker et al. (2009) sugieren que el AS debe tomar como referencia el modelo de *community-based participatory research*, el cual no es otra cosa que un modelo avanzado (*higher-order*) de AS. Una adaptación del AS que toma en consideración lo anterior es el *project-based research*, el cual integra la participación con la acción (Stoecker et al., 2009).

Conclusiones e implicaciones para la implementación del aprendizaje basado en el servicio

Como hemos visto en lo expuesto anteriormente, la utilización del AS como estrategia pedagógica está fundamentada por bases teóricas sólidas y hallazgos empíricos que tienden a sostener estos postulados; aunque la variabilidad de modalidades y actividades pueden generar resultados mixtos. Esto último también está relacionado con los objetivos que esperamos alcanzar al utilizar el AS en nuestro currículo, particularmente al definir el andamiaje del mismo; o cómo relacionamos el aprendizaje con el servicio.

Los efectos positivos de la utilización del AS en el componente de aprendizaje parecen obvios. Sin embargo, la situación se complica cuando comenzamos a profundizar en el componente de servicio. La literatura revisada tiende a establecer claramente que el servicio no puede estar en función exclusiva del aprendizaje. De hecho, se recomienda que los resultados esperados del proceso de aprendizaje (*learning outcomes*) estén debidamente alineados con el contenido curricular y con las necesidades de la comunidad.

Esto último plantea una segunda interrogante más compleja aún y que está directamente relacionada con el planteamiento inicial con el cual comencé este informe. Si asumimos que las instituciones de educación superior (IES) tienen que ser socialmente responsables, entonces el AS tiene que abordar el servicio desde una posición crítica y orientada, en la medida de lo posible, a propiciar las condiciones para generar mejores condiciones de vida en la comunidad a la cual sirve; pero partiendo de las prioridades que esta última establece. Esto requiere de un compromiso institucional enorme y de un cambio paradigmático en la misión de servicio público que tradicionalmente se le adscribe a las IES.

Desde el punto de vista operacional, la incorporación del AS al currículo implica que las IES deben dedicar recursos importantes a la implantación de dicha estrategia. Por otro lado, se debe prestar atención a los elementos del AS sobre los hallazgos de las investigaciones que sugieren que la utilización de esta fórmula puede tener un efecto positivo en el aprendizaje y en el desarrollo de valores genuinamente democráticos. En primer lugar, debe destacarse que el tiempo que requiere desarrollar y enseñar un curso bajo el concepto de AS es mayor que uno tradicional (Cashman & Seifer, 2008; Eyler, 2002). Es por esto que un gran número de IES han establecido institutos o centros de apoyo para la implantación del AS, los cuales pueden ofrecer recursos tan variados como ayuda en el diseño curricular y transportación (Eyler, 2002). Como evidencia de esto basta realizar una búsqueda en la Internet utilizando las palabras clave "*service learning*" y *center*.

Otro elemento importante, y que es parte integral del AS, es que los estudiantes podrían estar expuestos a situaciones inesperadas, por lo cual deben estar en condiciones de manejar las mismas y utilizarlas

como experiencias transformadoras (Meyers, 2009). En este aspecto el rol del profesor/a como mentor y facilitador es fundamental.

De los hallazgos de las investigaciones podemos inferir que existe un consenso acerca de la importancia que reviste el proceso de reflexión en el AS. La reflexión no solo ayuda a establecer la conexión entre el contenido curricular y la experiencia, sino también es el recurso a través del cual el estudiante tiene la oportunidad de explorar las implicaciones de la experiencia. Eyler (2002) propone que se desarrolle un *reflection map* que provea estructura al proceso de reflexión y que en el mismo se provea tiempo para reflexionar en diferentes etapas de la experiencia (inicio, durante y al final) y que, además, se integren diversas modalidades (ej. diarios, discusiones grupales, presentaciones, análisis de incidentes críticos). La reflexión inicial es importante ya que permite que el estudiante plantee sus expectativas y que aflore lo que piensa acerca de la comunidad previo a involucrase con ésta. Según sostiene Eyler (2002), desde ese momento en adelante es la "*experiental learning rests on a cyclic process of action and reflection on that action*" (p. 526).

Como vemos, el AS es una estrategia pedagógica compleja y que presenta muchos retos. La cita que sigue a continuación resume claramente en qué descansan estos retos (Levesque-Bristol et al., 2010):

> *It is not only the technique of service-learning per se that leads to positive motivational and learning outcomes in our students, but also it is the way in which it is used and the nature of the environment that is created around the technique that makes it an effective learning context (p. 223).*

REFERENCIAS

Astin, A. W. & Sax, L. J. (1998). *How undergraduates are affected by service participation. Journal of College Student Development, 39*, 251-263.

Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2002). How service learning affect students. *Higher Education Research Institute* (HERI) de la *University of California in Los Angeles.* Recuperado de http://www.heri.ucla.edu/PDFs/HSLAS/HSLAS.PDF

Cashman, S. B. & Seifer, S. D. (2008). Service-Learning: An integral part of undergraduate public health. *American Journal of Preventive Medicine, 35*(3), 273-278. doi: 10.1016/j.amepre.2008.06.012

Conway, J. M., Amel, E. L., Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology, 36*, 233-245. doi: 10.1080/00986280903172969

Cress, C. M. (2005). What is service-learning. En C. M. Cress, P. J. Collier, V. L. Reitenauer and Associates (Eds.), *Learning through serving: A student guidebook for service learning across the disciplines* (pp. 7-16). Sterling, VA: Stylus Publishing.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, NY: Heath.

Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston, MA: Heath.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Collier Books.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5*(2). Recuperado de http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html

Eyler, J. (2002). Reflection: Linking service and learning-Linking students and communities. *Journal of Social Issues, 58*(3), 517-534.

Freire, P. (1999). *La educación como práctica de la libertad* (48va. Ed.). México D.F., Mexico: Siglo XXI editores.

Furco, A. (2003). Service-Learning: A balanced approach to experiential education. En *Introduction to service learning toolkit* (2nd. Ed.), 11-14. Providence, RI: Campus Compact.

Giles, D. E. & Eyler, J. (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Service Learning, 1*(1), 77-85.

Heffernan, K. (2001). Service-learning in higher education. *Water Resources Update, 119*(February). Recuperado de http://www.ucowr.org/updates/pdf/V119_A1.pdf

Levesque-Bristol, C., Knapp, T. D. & Fisher, B. J. (2010). The effectiveness of service-learning: It's not always what you think. *Journal of Experiential Education, 33*(3), 208-224.

Meyers, S. A. (2009). Service learning as an opportunity for personal and social transformation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 21*(3), 373-381.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 67-78. doi: 10.1037//00003-066X.55.1.68

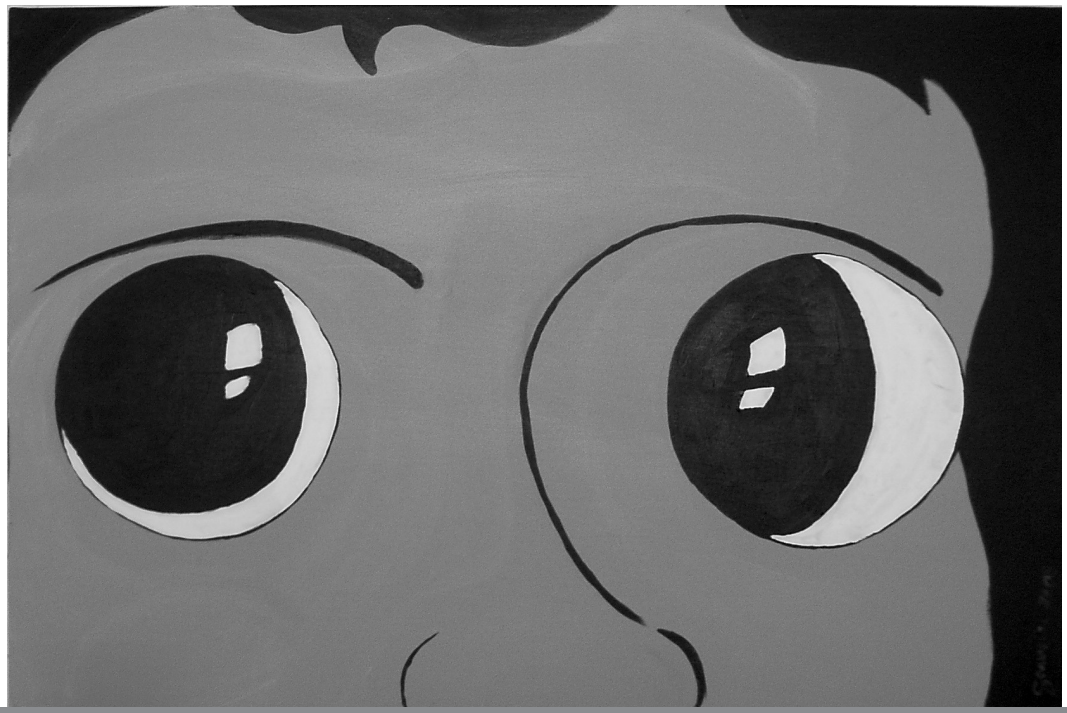
Selljes, A. (2008). *Service-Learning and community engagement: Cognitive developmental long-term social concern*. Amherst, NY: Cambria Press.

Stoecker, R., Loving, K., Gilbertson, N. & Reddy, M. (2009). Can community-based research guide service learning? Manuscrito sometido para publicación, *Department of Community and Environmental Sociology, University of Wisconsin*. Recuperado de http://urpl.wisc.edu/people/marcouiller/publications/URPL%20Faculty%20Lecture/09Stoecker.pdf

The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (s.f.). *Classification description: Community engagement elective classification*. Recuperado de http://classifications.carnegiefoundation.org/descriptions/community_engagement.php

UNESCO. (2009, julio). Comunicado. *Conferencia mundial sobre la educación superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, Sede de la UNESCO, París.

Luis Iturralde Albert es Vicerrector Asociado de Investigación en la Universidad del Este-SUAGM. Posee un MBA de la Universidad de Puerto Rico, actualmente cursa estudios doctorales en Educación Superior.



Los educadores de la niñez temprana tienen que verse como parte de un rompecabezas sociocultural para entender que todavía hay mucho trabajo por hacer para lograr la equidad entre los géneros.

ÁMBITO DE ENCUENTROS
Vol. 5 • Núm. 1 • 2012 • pp. 87-101

ROLES DE GÉNERO EN LA PREESCOLARIDAD A TRAVÉS DEL JUEGO:

Un estudio cualitativo

MARISEL N. TORRES-CRESPO

"Puedes descubrir más de una persona en una hora de juego que en un año de conversación." Platón

INTRODUCCIÓN

Cuando se observa a alguien jugar, en este caso a niños y niñas preescolares, se abre una ventana que refleja sus intereses, creencias, preferencias, miedos, expectativas, en fin, todo lo que compone su realidad personal, familiar y comunitaria. Por tal razón, los periodos de juego son elementos clave en los centros de educación temprana al utilizarse como herramientas únicas para conocer más allá de lo superficial a la niñez participante; que además de pertenecer a la comunidad educativa del centro, forma parte integral de una comunidad macro que circunda su realidad. Muchas veces, esos/as niños/as que visitan los centros educativos traen consigo situaciones sociales externas que podrían, eventualmente, producir incidentes violentos que afectan adversamente la dinámica educativa que se aspira lograr.

Debido al interés de aprender, entender, crear conciencia y apoderarse del proceso de equidad y justicia social dentro de la sala de clases, es crucial comenzar con los niños en sus primeros años de vida. Por tal razón, en esta investigación se utiliza el juego, los roles de género y la educación en la niñez temprana como plataforma para contestar la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo los roles de género se ven

reflejados a través del juego de los niños preescolares? Los primeros años en la vida de un niño son los mejores para fomentar el juego, por consiguiente se utilizó la estrategia del juego para estudiar y conocer el contexto cultural y familiar en el cual cada niño se desarrolla.

La sociedad puertorriqueña está marcada en términos de las expectativas para cada género. Es la base para los roles estereotipados que limitan la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Los roles de género establecen tareas en el hogar, profesiones y normas sociales que indican que es "apropiado" para cada uno. Son perpetuados y la gran mayoría del tiempo discriminan y penalizan pequeños intentos que se realizan para lograr transformar los roles de género tradicionales encaminados a la equidad entre géneros (Oficina de la Procuraduría de la Mujer, n.f.). Además, en Puerto Rico tenemos un serio problema de violencia doméstica. Según la oficina de estadísticas del Departamento de la Policía, en 2008 se reportaron 17,671 casos y en 2009, 19,124.

En las escuelas, el sistema perpetúa lo que es natural para la mayoría del grupo en el proceso de moldear los adultos de nuestra sociedad (Banks, 2002). Obviamente, la violencia y la inequidad social son problemas urgentes que tenemos que atender y debemos comenzar con los ambientes preescolares, que son la parte esencial de la formación de nuestros niños porque pasan ahí pasan la mayor parte del tiempo. Es en los ambientes preescolares donde se permite la transmisión de actitudes, conocimiento, experiencias y valores (Canales Guzmán, 2008). Durante el tiempo que pasan en los centros preescolares es cuando ellos/as ensayan diferentes comportamientos que le permiten ayudar a construir sus roles de género (Rodríguez, Hernández & Peña, 2004). Explorar cómo se desarrolla la construcción de género, durante los primeros años escolares nos puede dar una idea de cómo modificar ciertos comportamientos que ayudan a perpetuar injusticia e iniquidad social en el futuro. Los maestros preescolares deben estar preparados para modificar o complementar materiales educativos que estén sesgados hacia roles de género estereotipados por unos que representen modelos positivos. Además, tendrán que examinar prácticas educativas y actividades curriculares para evaluar su impacto en el tema (Bennett, 2003). Para lograrlo, los maestros tienen que tener el conocimiento necesario sobre roles de género, historia, eventos

actuales y, además, estar al tanto y entender sus propios prejuicios. De lo contrario, inadvertidamente, entorpecerán el desarrollo personal y académico de muchos estudiantes (Bennett, 2003).

A los niños les gusta jugar, así que los maestros preescolares deben integrar diversidad de episodios de juego durante la experiencia educativa diaria para tener la oportunidad de observarlos y reflexionar sobre lo visto. Los maestros necesitan entender la necesidad de utilizar el proceso de observación de esos espacios de juego para realmente conocer a sus estudiantes y familias. Es importante crear conciencia entre los maestros acerca de aprender a utilizar el juego como una herramienta en la sala de clases. El juego es una herramienta ideal para aprender sobre los estudiantes y poder modificar las construcciones de estereotipos que perpetúan la iniquidad social. Para lograr la equidad y justicia social es importante proveerle a todos los estudiantes las mismas oportunidades en término de las expectativas de los roles de género. Los maestros tienen que ser conscientes sobre la importancia de producir actividades informales e intencionales que lleven a la creación de una comunidad justa y equitativa. Este estudio también valida el uso del juego como una ventana hacia el conocimiento cultural y lo importante que es preparar actividades placenteras, constructivistas, concretas, libres y basadas en el juego para permitirle a los niños aprender sobre equidad en roles de género en una manera natural, que los prepare para desarrollarse exitosamente a través de su escuela y vida futura en sociedad.

REVISIÓN DE LITERATURA

Es imperativo mirar atentamente la relación tan marcada que existe entre el juego, la cultura, los roles de género y el comportamiento de los niños preescolares en sus experiencias en el centro educativo y su relación con los demás. Thorne (1993) describió claramente cómo los niños y niñas adoptan estereotipos de género que le proveen los libros, canciones, anuncios televisivos, programas de televisión y películas. Además, los grupos de pares mantienen las ideas culturales de lo que es ser una niña o un niño en esta sociedad, perpetuando los tipos de juegos y sus interacciones. En resumen, los niños y las niñas se comportan diferentes, no porque nacieron de esa manera, sino porque,

utilizan términos socioculturales, se apropian de comportamientos, acciones, modos de pensar, sentimientos e intenciones ligadas a las expectativas que se tienen de su género (Thorne, 1993).

Basado en lo anterior, necesitamos utilizar marcos teóricos que reconozcan la influencia recíproca que tienen los individuos con su ambiente. Para lograr eso, el marco teórico de este estudio está basado en la teoría cultural histórica de Bárbara Rogoff (2003) y en el modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner (1981).

Cuando un niño juega en un escenario educativo, es una experiencia distinta a la de jugar en su casa o en un parque público. Siempre es importante tomar en consideración el contexto en el cual los niños están jugando (Pramling-Samuelsson & Fleer, 2009). Esta investigación estudia cómo los roles de género emergen a través del juego en un contexto educativo, pero no se puede investigar separado de su contexto social. Lo que el niño o niña hace en su juego está íntimamente relacionado con su realidad cultural, por lo que esta investigadora utilizó la teoría cultural histórica de Rogoff. Esta teoría "asume que el desarrollo individual debe entenderse dentro de y no separase del contexto socio cultural histórico" (Rogoff, 2003, p. 50).

La segunda teoría utilizada en esta investigación es el Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner, desarrollada en el año 1981. Los preescolares en este estudio están en constante interacción con factores externos que no son solo sus maestros o familiares. Este modelo discute el desarrollo de los niños en un sistema de relaciones que organiza su comunidad circundante. Bronfenbrenner (1981) define el desarrollo ecológico humano "como la relación mutua y progresiva entre un ser humano activo que se desarrolla y las propiedades cambiantes en sus contextos más cercanos en el cual se desarrolla. Se observa el desarrollo del niño a través de cinco sistemas distintos en la que cada uno influye y es influenciado por el otro.

Importancia de la educación temprana

La United Nations Childrens Foundation (UNICEF) estableció claramente para el 2008 cuáles son los derechos de los niños. En términos de educación, tanto niños como niñas, tienen el derecho a educarse y obtener a través de ella equidad de género y justicia social en su

contexto social diario. Por otro lado, la Asociación Nacional de la Educación en la Niñez Temprana (NAEYC, por sus siglas en inglés) enfatiza que los padres deben estar atentos a esos primeros ocho años de vida buscando maneras de lograr ofrecerles las mejores oportunidades de aprendizaje. Esos primeros años de vida son cruciales en el desarrollo humano y las investigaciones previas han demostrado que las experiencias vividas durante esos periodos tienen un impacto duradero en la vida de la persona (Bosch, 2001).

La cultura como ventana al mundo preescolar

Banks (2007) define la cultura como los valores, símbolos, estilos de vida e instituciones que distinguen a un grupo de otro. Se define cultura como las diferentes maneras en que se piensa, se cree, se siente y se actúa dentro de un grupo determinado y que es socialmente trasmitida de una generación a otra (Gollnick & Chinn, 2006). Está constantemente cambiando porque los grupos se transforman, sin embargo, la cultura moldea la manera en que vemos y entendemos el mundo. La cultura es "la suma total de las maneras en que vivimos, incluyendo valores, creencias, expresiones lingüísticas, patrones de pensamiento, normas de conducta y estilos de comunicación que un grupo de personas ha desarrollado" (Redman, 2007, p. 194). En la cultura y, a la par con los valores, se encuentran los estereotipos que se definen como descripciones exageradas y muchas veces injustas de un grupo en particular. Estereotipar es aplicar generalizaciones negativas o positivas a un grupo sin considerar las características individuales de cada persona en ese grupo (Gollnick & Chinn, 2006). Crear conciencia sobre el particular es una herramienta esencial para los educadores de edad temprana. Pérez Jiménez, et al. (2007) también describen y enfatizan cómo las instituciones culturales, como la familia, iglesia, escuela y los medios ejercen gran influencia en la transmisión y adquisición de esos roles.

Los teóricos utilizados para el análisis en esta investigación demuestran que los niños aprenden a través de interacciones con otros y en ese proceso de aprendizaje comienzan a actuar y a entender el mundo como su cultura se los presenta. Durante periodos de juego, los valores culturales y las agendas escondidas emergen (Test, 2006). Lenguaje, rituales, herramientas, son algunos ejemplos de manifestaciones de

creencias, valores y orientaciones implícitas que define una cultura y que el preescolar representa en su juego (Ramsey, 2006). Otro aspecto a considerar es que las acciones y los comportamientos que exhiben los niños preescolares, a través de sus juegos, reflejan los valores, prácticas de crianza y la estructura social de su hogar (Teaching Tolerance Project, 1997).

El juego como herramienta educativa

El juego puede ser considerado un lenguaje universal en la niñez temprana, el recurso más eficiente a través del cual los niños se entienden unos a los otros (Teaching Tolerance Project, 1997). Pero definir juego no es fácil. Un punto de vista describe el juego como una actividad divertida y que causa entretenimiento y, por otro lado, se define el juego con un enfoque educativo (Youngquist & Pataray-Ching, 2004). Qué es juego y qué no es, depende totalmente de cómo enmarquemos la situación (Johnson, Christie, & Wardle, 2005). Corsaro (2003) añade cómo el juego dramático le permite a los niños y niñas de edad temprana experimentar con las expectativas de su género y aprender cuáles son las conductas apropiadas. También les da espacio para retar y refinar esas expectativas actuando de manera diferente a lo que se espera de ellos; como por ejemplo varones usando faldas. En otras palabras, el juego refleja las normas sociales y culturales, describe cómo el niño asimila y construye su entendimiento de los roles de género de su cultura (Corsaro, 2003). Tenemos que tomar en cuenta el bagaje cultural y reconocer la importancia de entender la relación entre los niños y niñas con sus pares, familias y maestros al enfocar los roles de género.

Adentrándonos en el mundo preescolar

Por la naturaleza exploratoria de la investigación, se utilizó un diseño y una metodología cualitativa para contestar ¿cómo las expectativas de roles de género se ven reflejadas a través del juego de los niños preescolares? Al ser este un estudio cualitativo en el cual se van a examinar unos casos detenidamente, se optó por el diseño de estudio de caso colectivo (Lucca & Berríos, 2003). Por esta razón, para ser capaces de contestar la pregunta de investigación anteriormente indicada, es indis-

pensable recurrir a estrategias dentro de la metodología cualitativa que permita escuchar las voces, las historias y las realidades de los participantes, en lugar de enfocarnos solo en números. Si enfocamos en los roles de género dentro de los episodios de juego, se tienen que tomar en consideración su cultura y se tiene que reconocer la importancia de las relaciones que tienen los participantes con sus pares y familiares. Además, es necesario incorporar observaciones, entrevistas y otros métodos para lograr obtener un estudio cualitativo que refleje todas las dimensiones de los roles de género en la edad temprana (Hatch, 2007).

Niños y niñas invitándonos a jugar

Todos los niños y niñas del centro fueron observados por dos meses y se tomaron notas descriptivas de sus episodios de juego. Basado en las observaciones y en los diálogos con las maestras se seleccionaron dos niños y dos niñas para el estudio de caso colectivo, ya que ellos representaban las ideas del grupo. Eran líderes y a la vez les gustaba jugar juntos. Además, se pudo observar expresiones claras de roles de género mientras jugaban. Glesne (2006) explica que en una investigación cualitativa es admisible seleccionar casos que el investigador considere más apropiado para así conseguir información pertinente y contestar la pregunta.

Procedimiento

En un estudio cualitativo es esencial hacer todo lo posible para contribuir a que la información recopilada sea confiable. La manera más efectiva de lograrlo es utilizando la triangulación. Creswell (1998) define triangulación como el uso de múltiples métodos para recoger datos para proveer "evidencia corroborada de diferentes fuentes que abonen luz sobre una perspectiva o tema" (p. 202). Esta estrategia reduce el riesgo de que la investigación obtenga conclusiones limitadas o sesgadas porque solo se utilizó una fuente para recoger datos (Maxwell, 2005). Para este estudio se utilizaron tres maneras de recoger datos: observaciones de los niños mientras jugaban, actividades estructuradas y un grupo focal. En esta sección se presentarán los hallazgos más significativos que ayudan a contestar la pregunta inicial.

Secretos de su juego

Este estudio se enfoca en cómo los niños aprenden, interpretan, asimilan, construyen y expresan roles de género en sus experiencias educativas preescolares y cómo ellos manifiestan sus expectativas de género a través del juego. Pero, ¿por qué observar a los niños jugar? Vygotsky (1978) resume la contestación en una manera muy simple:

> *El juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño. En el juego, el niño siempre se comporta más allá de su edad, más allá de su comportamiento diario; en el juego él piensa que es más grande de lo que es* (p. 102).

Durante la investigación se usó el juego como una ventana que permitía ver las instancias culturales relacionadas a los roles de género que emergían.

La observación es un método básico en la investigación cualitativa que permite entender interacciones multifacéticas en un contexto social natural (Marshall & Rossman, 1995). Además, es definido como la metodología más importante para investigar el juego en los preescolares (Meire, 2007) y, en este caso, observar sus roles de género. Meire (2007) explica que los preescolares aprenden fácilmente "cuáles son los comportamientos aceptados y, como consecuencia, tanto niños como niñas, desarrollan distintas maneras de jugar" (p. 58). En este caso, influye cómo caminan, hablan, los gestos que hacen y lo que "necesitan" hacer en su juego.

Una mañana, en un episodio de juego, Niño 2, mientras ensayaban para una obra del Día de Acción de Gracias, se dio cuenta de que el vestuario que tenía que usar para hacer el papel de indio era un taparrabo (a lo cual él llamaba falda). Cuando tuvo que vestirse dijo con voz enérgica: "¡Yo no voy a ponerme una falda! ¡Yo no soy una nena! ¡Yo soy un nene!"

En el área de juego dramático, Niño 1 estaba vestido de policía. Cerca del área había un bebé de juguete y él lo cogió en brazos. Él estaba siendo muy tierno y suave con el bebé, acariciándolo y hablándole muy cariñoso. De momento se dio cuenta de que lo estaban observando y agarró el muñeco por la pierna y lo tiró lo más lejos que pudo. Luego

tocó su uniforme de policía y lo señaló repetidas veces para dejar claro que él era policía.

En el área de juego dramático, que es donde mayormente juegan niños y niñas juntos, las niñas asumían roles de madres, esposas, hijas, mientras los niños se inclinaban por ser padres, esposos, policías y bomberos. Una mañana Niño 1, Niño 2, Niña 1 y Niña 2 corrieron al área de juego dramático y las niñas fueron al armario y se vistieron con tacones altos, collares, pulseras y cada cual cogió una muñeca como si fuera su bebé. Por otro lado, los niños se fueron al sofá a hacer algo que no estaba claro al principio. Cuando la Niña 1 llegó al área en donde ellos estaban y preguntó si la cuna para el bebé estaba lista., el Niño 2 contestó que no, porque ella no le había traído sus herramientas y exigió de manera agresiva que se las trajera. La Niña 1 le dio su bebé a Niña 2 y fue a la cocina a buscarle las herramientas necesarias (que realmente eran los vegetales del área de la cocina) a su "esposo". Acto seguido le llevó los vegetales al Niño 1 y este comenzó a simular que estaba usando un martillo y clavos para poner todas las piezas juntas (cojines del sofá). Cuando al fin terminó, Niña 1 puso el bebé en la cuna y todos miraron la escena complacidos. Para finalizar el periodo, Niña 1 le dio su bebé a Niña 2 y se fue a cocinarle la cena a Niño 1.

Todos estos ejemplos de observaciones demuestran cuán arraigado está en estos preescolares las expectativas de género de esta cultura puertorriqueña en la cual ellos están inmersos.

A jugar para investigar

Con el propósito de generar datos sobre sus creencias relacionadas a las normas sociales relacionadas al género y ver cuánto influencia en sus juego, se crearon dos actividades estructuradas para jugar con los participantes. Este método fue muy útil para el estudio, ya que exploraba el conocimiento y experiencias que el participante traía consigo.

La primera actividad consistía en enseñarle a cada niño láminas de diferentes juguetes que típicamente se podrían encontrar en centros educativos preescolares. En la mesa se colocaron dos canastas con el propósito de que en una se colocaran las láminas de los juguetes con los cuales sí jugaría y, en la otra, con los que nunca jugaría. Ambas decisiones tenían que ir acompañadas de una explicación. La tabla a continuación resume las contestaciones de los/as participantes.

Tabla I: Resumen de las contestaciones de los participantes relacionadas a los juguetes estereotipados

Nombre	Canasta de juguetes de nene	Canasta de juguetes de nenas	Juguetes que pueden usar ambos
Niña 1	Mesa de herramientas Muñeco bebé	Muñeca bebé Carrito de compras	Caballos en miniatura
Niña 2	Caballos en miniatura Mesa de herramientas	Muñeca bebé Carrito de compras	Muñeco bebé
Niño1	Caballos en miniatura Mesa de herramientas	Muñeca bebé Muñeco bebé Carrito de compras	
Niño 2	Mesa de herramientas Muñeco bebé	Muñeca bebé Carrito de compras	Caballos en miniatura

Fue sumamente interesante observarlos y escuchar sus reacciones durante esta actividad. Además de clasificar las láminas, se les preguntó: ¿qué harían ellos si un amigo los invita a jugar con uno de los juguetes que ellos pusieron en la canasta del género contrario al de ellos?

Niño 2 sobre jugar con una "Barbie":NOOOOOOOOO! "Fuchi!!!" ¡Eso es de nenas y solo para nenas! Niño 1 sobre jugar con la cocinita de juguete: ¡Noooooooo! Eso es para nenas y si una nena me invita, nunca iría. Niño 1 sobre jugar con un carrito de compras de juguete: Si Niña 2 me invita a jugar con ella, pues voy, ¡pero solo nunca! Mi mamá no me deja. Niña 1 sobre jugar con las herramientas de juguete: No, eso es para de nenes, eso es para que arreglen los carros y los nenes son los que arreglan carros

La segunda actividad consistía en enseñarles diferentes láminas idénticas de profesiones siendo realizadas por un hombre y una mujer. Por ejemplo, se seleccionó una ilustración de un policía. Esa ilustración se fotocopió y se le añadió alguna característica que lo convirtiera en mujer policía. Luego se le mostraban ambas y el participante tenía que contestar cuál de las dos ilustraciones era correcta. La tabla a continuación resume sus contestaciones.

Tabla II: Resumen de las contestaciones de los participantes relacionadas a las profesiones estereotipadas

Nombre	Correcto	Incorrecto
Niña 1	Mecánico Hombre cortando el patio Mujer y hombre fregando	Mujer mecánico Mujer cortando el patio
Niña 2	Mecánico Hombre cortando el patio Mujer fregando	Mujer mecánico Mujer cortando el patio Hombre fregando
Niño1	Mecánico Hombre cortando el patio Mujer fregando	Mujer mecánico Mujer cortando el patio Hombre fregando
Niño 2	Mecánico Hombre cortando el patio Mujer fregando Hombre sacando la basura	Mujer mecánico Mujer cortando el patio Hombre fregando Mujer sacando la basura

En términos generales, todos los participantes fueron consistentes en ofrecer respuestas estereotipadas. Cuando se trataba de auscultar un poco sobre sus respuestas, siempre las relacionaban a sus experiencias en el hogar. Utilizando mamá y papá como sinónimos de hombre y mujer.

Invitándolos a dialogar

Uno de los propósitos de este estudio era entender las creencias y actitudes que los preescolares tenían relacionados a los roles de género en la sala de clases y observar cómo afecta la manera en que ellos jugaban con sus pares. Se invitó a los cuatro niños al patio para hablar de lo que ellos consideraban su tema favorito: el juego. El objetivo del grupo focal era escucharlos hablar sobre sus episodios de juego, pares favoritos, juguetes, entre otros asuntos. La discusión duró alrededor de veinte minutos pero aquí solo se expondrán algunos ejemplos que clarifican como emergen sus roles de géneros a través del juego.

Marisel: ¿Dónde les gusta jugar en la escuela?

Todos a la vez: En la cocina (área de juego dramático)

Niña 2: ¡Siempre jugamos a mamás y papás!

Niño 1: ¡Yo siempre soy el papá!

Niña 2: ¡Y yo siempre soy la mamá!

Observen cuán rápido los roles de género emergen en la conversación.

Marisel: Niña 2, ¿Algún día podrías ser tú el papá?

Niña 2 (sonriendo y medio abochornada): No, porque no soy un nene, él es el nene (señalando a Niño 1)

Niña 1 (gritando de una esquina): NOOOO!!!!! Ella es una nena!!!!!!

Marisel: Niño 1, ¿Algún día tú podrías ser la mamá?

Niño 1: Por supuesto que no. Porque yo soy un nene y los nenes nunca pueden ser mamás!

Marisel: ¿Cuál es la diferencia entre las mamás y los papás?

Niño 2: Las mamás tienen el pelo largo y los papás no.

Niña 1: Y las nenas usan tacos.

Niña 2: Las nenas pueden cocinar.

La experiencia de participar en el grupo focal con los preescolares fue fascinante debido a la manera en que reflejaron sus roles de género. Siempre demostraron estar muy claros de conocer cuáles son las expectativas que tiene la sociedad de ellos y lo que se espera que hagan. Ni una sola vez se observó o se escuchó que los participantes trataran de retar o cambiar la manera de pensar socialmente aceptada. Siempre se comportaron de una manera bien estereotipada predominando la iniquidad social.

REFLEXIÓN EDUCATIVA E IMPLICACIONES

Todas las observaciones, actividades estructuradas y grupo focal que trabajamos en la investigación, se unen para ofrecernos luz y darnos algunas claves sobre cómo la niñez temprana en un centro preescolar de Puerto Rico entienda su género. Se manifestó claramente cuánto de la cultura puertorriqueña está presente en lo que estos niños dicen, hacen y creen sobre lo que es real y normal, sobre lo que es ser y convertirse un miembro de su propio género. Observar los niños jugando fue la parte más memorable de este estudio. Se observaron niños jugando con niños, niñas jugando con niñas y jugando juntos. Los preescolares en la investigación estaban en constante interacción con factores externos que no eran solo sus maestras y familia tal y como lo describe Bronfenbrenner (1981) en su modelo ecológico.

Rogoff (2003), por otro lado, discute cómo las diferencias en género de niños alrededor del mundo se relacionan directamente con los roles que juegan los adultos en sus comunidades. Ya que la perspectiva socio cultural es una de las teorías que sustenta este estudio, se debe tomar en cuenta lo siguiente: "El desarrollo de los roles de género en los niños se debe ver como un proceso de prepararlos para las expectativas que se tienen sobre los adultos en su comunidad" (Rogoff, 2003, p. 182).

Ya finalizado el estudio, se pretende trabajar para mejorar la educación temprana incorporando más de lleno el concienciar a los educadores en todo lo relacionado a la equidad de género y la justicia social en la sala de clases. Todavía quedan varias preguntas por contestar que pueden ser la base para futuras investigaciones. Algunas de estas son: ¿Se obtendrían los mismos resultados si se hiciera en otra parte de Puerto Rico? ¿Encontraríamos más o menos estereotipos en pueblos del interior de la Isla? ¿Encontraríamos más o menos estereotipos dependiendo del nivel socioeconómico?

Los educadores de la niñez temprana tienen que verse como parte de un rompecabezas sociocultural para entender que todavía hay mucho trabajo por hacer para lograr la equidad entre los géneros. Es nuestra responsabilidad utilizar el juego y movernos un paso al frente para que todos a nuestro alrededor entiendan que, tanto a los niños como a las niñas se les tienen que ofrecer las mismas oportunidades de desarrollo holístico.

REFERENCIAS

Banks, J. (2002). Race, knowledge construction, and education in the USA: Lessons from history. *Race, ethnicity and education, 5*(1), 7-24.

Banks, J. (2007). *Educating citizens in a multicultural society (2nd ed.)*. New York: Teachers College Press.

Bennett, C. (2003). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (5thed.). Boston: Allyn & Bacon.

Bosch, A. (2001). Uncovering Pathways for Girls' Education: Gender equity and early childhood development. *Development: Women's Rights and Child Rights*, *44*(2), 41-46.

Bronfenbrenner, U. (1981). The ecology of human development. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Canales Guzmán, M. (2008). *Constructores de género y juego simbólico: Observando a participantes de dos centros "Head Start".* Unpublished master thesis. Universidad de Puerto Rico.

Corsaro, W. (2003). *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington, DC: Joseph Henry Press.

Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design choosing among five traditions.*Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Glesne, C. (2006). *Becoming qualitative researchers: An introduction.* Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

Gollnick, D. & Chinn, P. (2006). *Multicultural education in a pluralistic society (7th ed.).* New Jersey: Pearson.

Hatch, J. A. (2007). Back to modernity? Early childhood qualitative research in the 21st century. In J. A. Hatch, (Ed.), *Early childhood qualitative research* (pp. 1-22). New York: Routledge.

Johnson, J., Christie, J., & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Boston: Allyn Bacon.

Lucca, N. & Berr´kos, R. (2003). *Investigación cualitativa en educación y ciencias sociales.* Publicaciones Puertorriqueñas: Puerto Rico.

Marshall, C. & Rossman, G. (1995). *Designing qualitative research* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Maxwell, J. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Meire, J. (2007). Qualitative research on children's play: a review of recent literature. In T. Jambor & J.V. Gils (Eds.), *Several Perspectives on Children's Play. Scientific Reflections for Practioners* (pp. 29-77). Antwerp/Apeldoorn: Garant Publishers.

Oficina de la Procuradoría de la Mujer. (n.d.). Roles por género y socialización [Brochure]. Recuperado de http://www2.pr.gov/agencias/mujer/MaterialEducativo/ Documents/Roles%20Por%20Genero/Rolesporgenero.pdf

Pérez Jiménez, D., Cunningham, I., Serrano-García, I. & Ortiz-Torres, B. (2007). Construction of male sexuality and gender roles in Puerto Rican heterosexual college students. *Men and masculinities, 9*(3), 358-378.

Pramling-Samuelsson, I. & Fleer, M. (2009). Commonalities and Distinctions Across Countries. In I. Pramling- Samuelsson and M. Fleer (Eds.), *Play and Learning in Early Childhood Settings (pp. 173-190).* Netherland: Springer.

Ramsey, P. (2006). Influences of race, culture, social class, and gender: Diversity and play. In D. Pronin Fromberg, & D. Bergen, (Eds.). *Play from birth to twelve: Context, perspectives, and meanings* (pp. 261- 273). New York: Taylor and Francis Group.

Redman, G. (2007). *A casebook for exploring diversity* (3rd ed). New Jersey: Pearson.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development.* Oxford: Oxford University Press.

Rodríguez, M., Hernandez, J., & Peña, J. (2004). Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil: Análisis desde una perspectiva de género. *Revista española de Pedagogía,* 229, 455-466.

Teaching tolerance project. (1997). *Starting small: Teaching tolerance in preschool and the early grades*. Alabama: Southern Poverty Law Center.

Test, J. (2006). Infant & toddler teachers as transmitter of culture. *International Journal of Early Childhood, 38*(1), 47-63.

Thorne, B. (1993). *Gender and play*. New Jersey: Rutgers University Press.

UNICEF. (2008). *Basic education and gender equality: Education for all*. Recuperado de http://www.unicef.org/education/index_44870.html

Youngquist, J. & Pataray-Ching, J. (2004). Revisiting "Play": Analyzing and articulating acts of inquiry. *Early Childhood Education Journal, 31*(3), 171-178.

Vygostky, L. (1978). The role of play in development. In M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner, & E. souberman (Eds.). *Mind in society: the development of higher psychological processes,* (pp. 92-104). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Marisel N. Torres-Crespo es Catedrática Auxiliar en la Escuela de Educación de la Universidad del Este, Carolina. Posee un PhD en Educación Temprana de Penn State. Sus intereses de investigación van dirigidos hacia los roles de género en la preescolaridad, la integración del juego en la educación temprana y el desarrollo profesional pertinente y participativo de los maestros.

Exvoto de la Sagrada Familia, José Campeche, c. 1778 al 1780, Óleo sobre tabla, Julio/2011, San Juan, Puerto Rico.

Cualquier estudio minucioso de las representaciones pictóricas mulatas, cimarronas y esclavizadas de los siglos XV al presente requieren plantearse desde el arte como resistencia. Es por ello que nos es dado apuntar justamente la importancia de la obra de José Campeche en el entorno del siglo XVIII, en donde el movimiento africano-esclavizado y no esclavizado en las islas era el pan de cada día.

ÁMBITO DE ENCUENTROS
Vol. 5 • Núm. 1 • 2012 • pp. 103-115

MAR, AIRE Y TIERRA EN LA PINTURA DE JOSÉ CAMPECHE:

Nuevas aproximaciones

MARÍA ELBA TORRES MUÑOZ

La interpretación de las recurrentes significaciones de las resistencias afropuertorriqueñas dentro de la historia del país, ha sido marginada *orquestadamente*, casi como un cuerpo proscrito.[1] La grandeza numérica, cultural, educativa, científica y en otras áreas en las que se desempeñan los afrodescendientes en Puerto Rico se ha pasado por alto en el inventario de nuestro proceder histórico, muchas veces restringiendo estas aportaciones o encuentros exclusivamente a lo musical, artesanal y, sobre todo, a la fuerza de trabajo del sistema de la esclavitud. Una tendencia excluyente en la apreciación de lo africano en nuestras vidas como sujetos históricos en Puerto Rico requiere de mayor entendimiento e investigación.

Esta faena nos lleva directamente al discurso historiográfico del arte en nuestro país, para ver cómo se ha forjado esta construcción. ¿Acaso habrá estado marcada por un deseo de acercar nuestra producción al quehacer artístico europeo o de los centros de imantación artística, sin ninguna participación de los procesos endógenos que se dan en toda creación y su entorno?[2] No cabe la menor duda de que las relaciones socioculturales de una sociedad dividida en clases, como la de Puerto Rico, asume una gran diferenciación entre la producción pictórica que alude al elemento afropuertorriqueño y lo acoge; y la que se enclava en el interés de permanecer claramente en la línea de las aportaciones que parten del centro que magnetiza y mueve el quehacer cultural en Occidente. En este trabajo nos enfocaremos en las aportaciones prove-

nientes desde la etnicidad y racialidad del oficio del artista pintor en el Puerto Rico del siglo XVIII.

En la cimentación de propósitos colectivos de las naciones, las culturas son la base en las cuales los grupos sociales intentan firmemente comprenderse, interpretarse, integrarse en sus historias comunes, en sus manifestaciones, en sus cambios y darle sentido tanto al individuo como al colectivo.[3] De este modo, las culturas se convierten en las grandes generadoras de los procesos de integración, cohesión y encuentro local, nacional e internacional. Las culturas son uno de los medios medulares de todas las naciones, con la capacidad de convertirse en uno de los fines del desarrollo social y económico de nuestras sociedades caribeñas.

En el continente americano tenemos las mezclas de las presencias amerindias, africanas y europeas (categorías inventadas después de la conquista y colonización) que deben ser reconocidas y valoradas equitativamente para reducir la brecha social que parte de la subvaloración histórica de unos frente a otros. Lo que García Canclini llama nuestras *culturas híbridas.*[4] Para García Canclini la hibridez es el concepto que abarca estrategias y tensiones entre la potencialidad de la diferencia, el reconocimiento y el reclamo de la diferencia en un suelo compartido[5]. La hibridez puede ser entendida dentro de la teoría de la cultura como la estrategia que relaciona y conecta elementos étnicos, sociales y culturales de la otredad en un contexto político-cultural, en el que el poder y las instituciones juegan un papel fundamental. Estas culturas híbridas trascienden lo racial para reivindicar históricamente lo étnico.[6] De este modo, y desde la perspectiva de la historia social y cultural, el análisis de las formaciones sociales y culturales que dan base al surgimiento de gran parte de la producción de las artes visuales en Puerto Rico es de vital importancia al analizar el discurso oficial de los organismos e instituciones del país. [7]

Desde el punto de vista de la historia de Puerto Rico reconocemos que la apuesta de la clase señorial de finales del siglo XIX y principios del siglo XX en la Isla fue crear la idea de una sociedad homogénea,[8] pero desde la dominación que subvaloraba y estigmatizaba lo diferente, negando la riqueza de lo propio y lo diverso y presentando la diversidad como una debilidad. El postulado teórico de mayor impacto entre la inteligencia puertorriqueña de principios y mediados del siglo XX fue

encumbrar la aportación europea y todo lo relacionado con la hispanidad en el devenir histórico de Puerto Rico, como la mayor y como el único elemento de entendimiento de la identidad puertorriqueña. Es ejemplo de esta aseveración la obra literaria de este periodo que produjeron los más sobresalientes poetas modernistas y de la vanguardia artística en Puerto Rico. La revista *Índice*, *La Revista de las Antillas,* la Universidad de Puerto Rico, el Ateneo Puertorriqueño y otras publicaciones e instituciones sirvieron de foco difusor de esas ideas hispanófilas.[9] Un buen ejemplo es el poema "Canción de las Antillas", del poeta nacional Luis Llorens Torres:

> *Cuando vuelvan las hispánicas naciones*
> *a volar sobre la tierra como águilas;*
> *cuando América sea América, que asombre*
> *con sus urbes y Repúblicas;*
> *cuando Hispania sea Hispania, la primera*
> *por la ciencia, por el arte y por la industria;*
> *cuando medio mundo sea*
> *de la fuerte raza iberoamericana:*
> *las Hespérides seremos las Antillas,*
> *¡cumbre y centro de la lengua y de la raza!*

Para ello se ennobleció la presencia eurocéntrica, y los elementos africanos se sostuvieron en la base y desde el hecho de la esclavitud con algunas presencias folclóricas musicales, minusvalorando la magnitud de la presencia de los afrodescendientes en el ámbito nacional y cultural en la isla y desde la integración antillana. Las voces de ese periodo fueron los intelectuales llamados de la Generación del Treinta, que ante la entrada de los estadounidenses a la isla, se replegaron, asumieron una postura propia de una clase en desbancada económica, política y cultural, y ocuparon una postura de clase aristócrata, separándose de la mayoría mulata del país antillano de Puerto Rico.[10] El discernimiento y el análisis conspicuo son fundamentales para medir las dimensiones y desafíos de esas pretensiones homogeneizadoras desde las artes visuales en Puerto Rico. Consumar nuestro proceder étnicamente boricua y antillano conlleva confesar todas las coordenadas que dieron base a la hibridez de todos los días. Es inminente dialogar sobre estas aportaciones para que conformen la presencia y no la exclusión dentro de la historia del arte en Puerto Rico.

El principal referente de todas las construcciones y narraciones de las identidades es la historia.[11] En el caso de las identidades afropuertorriqueñas, debemos comenzar a indagar desde la migración africana forzada a nuestro territorio. Tristemente, sin embargo, tenemos que reconocer que lo que se registra en Puerto Rico de ese periodo y se transmite desde los programas del sistema de educación del país son únicamente las aportaciones africanas relacionadas con el proceso de esclavitud, mostrando a los afrodescendientes esclavizados como víctimas, explotadas por la división racial del trabajo, desde el Tratado Trasatlántico en Puerto Rico, específicamente. Con esta situación no se muestran todas las acciones que los esclavizados realizaron en contra de la violación de sus derechos fundamentales, cómo fueron capaces de buscar su libertad ni los elementos de producción creativa que los configuraron en todos los siglos.[12] Los actos de estos millones de hombres y mujeres africanas que marcaron el movimiento migratorio más grande en la historia de la humanidad son testimonios de la capacidad de superación de un pueblo que hoy y siempre ha estado en la ponderación de ciertos sectores de nuestras naciones antillanas y puertorriqueñas.[13] Hace falta el inventario de las aportaciones iconográficas que la población mulata y esclavizada produjo en el largo periodo transcurrido del siglo XVI al XIX en Puerto Rico.[14]

Nuestras primeras producciones artísticos-plásticas, evidentemente, guardaron un carácter de utilidad respecto a la comunidad donde se dieron. Los productos y los productores de las artes plásticas puertorriqueñas mantuvieron una correspondencia con los sustratos sociales y étnicos que construyeron la nación puertorriqueña en el siglo XVIII. Es decir, la producción pictórica de nuestro primer pintor, mulato, José Campeche y Jordán, respondió en su gran mayoría a satisfacer unas necesidades eclesiásticas y de la aristocracia europea en Puerto Rico. Sus pinturas tuvieron una función devocional y de perpetuidad de los personajes en sus pinturas. Algunos de los protagonistas fueron líderes religiosos, y otros, líderes políticos de finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX en Puerto Rico.

Ahora bien, gran parte de la producción artística de José Campeche, tanto la religiosa como la secular, expresa y evidencia su compromiso ideológico con toda intención racial y étnica. Para ello debemos contextualizar la presencia de José Campeche en su tiempo y en su espacio.

Esta se da en un Puerto Rico netamente rural, de una economía basada en el ganado:[15] alimentos, piel y sus derivados, pero sobre todo en un Puerto Rico en el que predominaba el contrabando y donde la presencia de las haciendas azucareras era incipiente. Se trata, además, de un Puerto Rico militarizado con sus respectivos cuerpos de defensa del país, como fue el cuerpo de Milicianos Pardos o Morenos en ese periodo. Ese es el Puerto Rico donde crece y se desarrolla José Campeche y Jordán. Era una sociedad en la que imperaban los mulatos y las mulatas según los comentarios del periodo. Abbad y Lasierra señala lo siguiente:

> *Los mulatos, de que se compone la mayor parte de la población de esta isla, son los hijos de blanco y negra. Su color es oscuro desagradable, sus ojos turbios, son altos y bien formados, más fuertes y acostumbrados al trabajo que los blancos criollos, quienes los tratan con desprecio. Entre esta clase de gentes hay muchos expeditos y liberales para discurrir y obrar; se han distinguido en todos tiempos por sus acciones y son ambiciosos de honor* (Abad y Lasierra, 1788 / 1979) .

En las pinturas de José Campeche encontramos de algún modo una continua propuesta de nuestro elemento africano, mulato, antillano y puertorriqueño, vistos desde el imaginario visual. Tracemos los argumentos que nos expresa José Luis González en su libro *El país de cuatro pisos (1980)* y sobre todo a partir del primer piso del edificio de nuestra construcción histórica.[16]

> *En el seno de ese mismo sector popular nació nuestro primer artista de importancia: José Campeche, mulato hijo de esclavo 'coartado'(es decir, de esclavo que iba comprando su libertad a plazos.) Si la sociedad puertorriqueña hubiera evolucionado de entonces en adelante de la misma manera que las de otras islas del Caribe, nuestra actual 'cultura nacional' sería esa cultura popular y mestiza, primordialmente afroantillana.* (González, 1980, p. 22)

José Luis González, en su libro *El país de cuatro pisos*, nos plantea los cambios migratorios que obligaron a un cambio sustancial en la

población de Puerto Rico a partir del decreto de la Real Cédula de Gracia en 1815, la cual promovió grandes oleadas a la isla de europeos y criollos procedentes de tierras latinoamericanas. También nos propone que la formación de la primera nacionalidad puertorriqueña surgió en el siglo XVIII y es expresión de ello las obras del mulato José Campeche, así como la presencia del mulato Miguel Enríquez. Es significativo observar en las pinturas de Campeche, no tan solo su religiosidad católica, sino la expresión genuina del Puerto Rico de su época: una sociedad que se caracterizaba por el mercado marino y el contrabando. Así también, las pinturas de José Campeche que representan el mar Atlántico nos aluden a la importancia que tenía para el país ese mercado, que trajo por ahí, no solo mercancías, sino también a la gran mayoría de sus habitantes, incluyendo a los africanos. Sus obras, como hijo de esclavo coartado en el siglo XVIII, que vivía en una sociedad esclavista y racista, nos consignan unos conflictos sociales y condiciones del esclavo y del mulato en ese periodo. José Campeche aprovechó desde su grandeza como pintor, para hacer valer la presencia de su racialidad y etnicidad, hasta hoy poco estudiadas.[17]

Una de las mayores provocaciones del libro de José Luis González (1984) fue plantearnos la construcción de la historia en Puerto Rico y cómo se construyó el discurso nacional del poder. En un país doblemente oprimido, las historias nacionales que se construyen guardan correspondencia con los que continúan con la herencia de la división racial del trabajo, incluso desde las artes visuales en la isla. Debemos recordar que los trabajos artesanales y artísticos en el siglo XVIII correspondían en su gran mayoría a la población afrodescendiente en la isla. En ese momento histórico era menester tener un oficio; de lo contrario, se le podía aplicar la Ley de los Vagos a los afrodescendientes sin oficio y sin amo a quien responder.[18] Las labores artísticas y artesanales en el siglo XVIII recaían en su mayoría en manos de la población mulata y esclava del periodo. Por ello no nos extraña que nuestro pintor José Campeche y Jordán forme parte de esa clase social.

Las habilidosas representaciones de José Campeche y Jordán en su gran mayoría se sostienen mayormente desde tres planos de referencia: el mar, la tierra y el aire. Desde el mar nos presenta entre otros *El Salvamento de Ramón Power y Giralt*: un mar agitado en el rescate de nuestro primer representante ante las cortes españolas, Ramón Power

y Giralt.[19] Igual hace en el cuadro en el que el gobernador Ramón de Castro señala ese mar por donde llegaba y sigue llegando todo a la isla, desde los ataques y las mercancías hasta sus pobladores europeos y africanos.[20] El mar es vida, pero también es muerte, desde otras creencias no católicas sostiene la dualidad. Desde la tierra nos presenta los enclaves de la institución religiosa, la aristocracia, alusión a una economía basada en el ganado y la milicia. Será en este plano que nos presentará la figura de la milicia de los pardos con el dibujo de un *Miliciano Moreno*. Pero será desde el plano aire que José Campeche nos habrá de apuntar a la espiritualidad cristiana y africana simultáneamente. Lo afropuertorriqueño y el rescate de la etnicidad y racialidad en José Campeche surge justamente en el comienzo de la reafirmación de lo propiamente puertorriqueño. Al mismo tiempo, esa afropuertorriqueñidad se expresa a través de la reapropiación de espacios geográficos y celestiales con redefinición de la territorialidad, y con aptitudes de alto desafío y flexibilidad para crear lógicas propias de novedosas construcciones sociales en el Puerto Rico de la época. Es de sumo interés en el plano celestial la obra *Exvoto de la Sagrada Familia*, en la que aparecen tres jóvenes afrodescendientes ante la familia católica sagrada. Estos jóvenes negros vestidos a la usanza de la época y con unos colores azules claros, rosados y blanco; colores que se han despachado ligeramente como los colores de gran significado y uso dentro de la tendencia rococó. Pero bien, esos colores tienen sus significados espirituales con gran información semántica-visual. Por ejemplo, esa vestimenta azul clara en el joven que lleva consigo los ramilletes de flores con unos colores, que bien nos podrían inducir a pensar en la espiritualidad de los afrodescendientes en ese periodo y todos los simbolismos propios de esa espiritualidad que estuvo camuflajeada con la religiosidad e instituciones católicas. Ese azul claro nos puede hablar de un color que se considera como símbolo espiritual. Se le compara con la trasparencia del aire, del agua, del cristal y del diamante. También con el mar, el cielo y el espacio. El azul claro nos remite a la profundidad y frescura, contiene una promesa de libertad. Simboliza la calma de una mar tranquila, la ternura, el amor a la vida. Representa la plenitud de los más fervientes anhelos de unificación y de comunión con la naturaleza, la verdad, la confianza, el amor y la dedicación. Simboliza lo tradicional, los valores permanentes, la eternidad sin tiempo. Así también nos preguntamos: ¿Qué significaba

la entrega de flores blancas y rojas a las máximas jerarquías cristianas desde la idea de las ofrendas en la espiritualidad afro? El rojo que nos incita al complacido significado pasional y al fuego, a la limpieza con el azufre. Siendo el blanco más allá del significado de la pureza, los valores diáfanos de las espiritualidades cristianas y de los afrodescendientes con significados similares.

Campeche nos propone la hibridización de las espiritualidades cristianas con la de los afrodescendientes, como un hecho común y a la vez complejo. Los niños afrodescendientes que aparecen en esa pintura nos permiten señalar la intención de pintar e incluir dentro de sus obras el elemento que no solo lo identificaba como sujeto histórico, sino que hacía valer dentro del sistema del arte las figuras afrodescendientes y sus espiritualidades.

Así también se exhibe el deseo de ejemplificar el sustrato nacional de los puertorriqueños y las puertorriqueñas desde lo afropuertorriqueño. En el plano celestial propone esas figuras afrodescendientes junto a la sagrada familia católica. Si bien su entorno es totalmente aéreo, estas figuras tocan suelo, tocan tierra de sus ancestros dentro de su acto devocional. La posición de rodillas no solo representa sumisión; también representa reposo. Los niños y niñas afrodescendientes en esta imagen ofrendan flores rojas y blancas a toda la sagrada familia católica.

Pocas fueron las imágenes que tomaban como elemento esencial de sus obras a los afrodescendientes en las antillas en el siglo XVIII. De este modo, la intención de José Campeche fue recalcar nuestros orígenes y nuestro sustrato nacional terrenal y celestialmente.

Cualquier estudio minucioso de las representaciones pictóricas mulatas, cimarronas y esclavizadas de los siglos XV al presente requieren plantearse desde el arte como resistencia. Es por ello que nos es dado apuntar justamente la importancia de la obra de José Campeche en el entorno del siglo XVIII, en donde el movimiento africano-esclavizado y no esclavizado en las islas era el pan de cada día. Su espiritualidad era igual y coronaban entre sí su permanencia. Lo que se ha dicho sobre la obra de José Campeche no es suficiente para poner en justa perspectiva la presencia y la resistencia de este artesano-orfebre-pintor y músico José Campeche en la primera formación del puertorriqueño en el siglo XVIII.

REFERENCIAS

Acha, J. (1999). *Las actividades básicas de las artes plásticas*. Editorial Coyoacán: México.

Balmaseda Maestu, E. (n. f.). *La huella africana en el español caribeño a través de mojana*, *drume negrita* y *saludo changó*. Recuperado de www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/act/.

Benítez, M. (n. f.). *La representación del negro en la plástica de Puerto Rico,* Recuperado de http://cuarto.quenepon.org.

Bonfill Batalla, G. (n.f.). Descolonización y cultura propia, *Signos,* (36):56.

Burke, Peter. (2001). Visto y no visto*: El uso de la imagen como documento histórico.* Barcelona: Crítica.

Díaz Quiñones, A. (1982). *El almuerzo en la hierba*. Huracán: Río Piedras.

Flores, J. (1979). *Insularismo e ideología burguesa*. Huracán: Río Piedras.

García Canclini, Néstor. (1989). Culturashíbridas. Lucaya Book Stores: Bahamas.

González, J.L. (1980). *El país de los cuatro pisos y otros ensayos*. Huracán: Río Piedras.

Hermandad de artistas gráficos (1998). *Arte e identidad*, Universidad de Puerto Rico: Río Piedras.

Jahn, J. (1961). *Muntu, an Outline of Neo-African Culture*. (Margaret Green, traductotra). Grow Press: New York.

Ortiz, F. y Said, E. (1995). *Cultura e imperialismo: Temas de la resistencia*. Casa de Las Américas. pp 20-28.

Schlafer, E. (2008, marzo). Las huellas de la esclavitud, resistencia y cimarronaje en Puerto Rico. COPI, Puerto Rico: Loíza.

NOTAS

[1] Es un concepto político que se construye en el marco de la defensa de los derechos de la diáspora africana, con el cual se autodenominan las personas que se reconocen como descendientes de los africanos traídos esclavizados al continente americano. Afropuertorriqueños/as: son los puertorriqueños/as de origen y descendencia africana. Es una identidad étnica y/o cultural. Llamamos afropuertorriqueñas a las personas de raíces y descendencias históricas, étnicas y culturales africanas nacidas en Puerto Rico, con su diversidad racial, lingüística, espiritual, cultural, científica, etc.

Bajo la noción de "resistencia" incluyo las teorías poscoloniales de Fernando Ortiz y Edward Said. En el ensayo "Cultura e imperialismo: Temas de las culturas de la resistencia", Casa de las Américas, (200): 20-28, 1995. Said señala que existe un periodo de resistencia ideológica en el cual se asumen esfuerzos por salvar o restaurar el sentido y la realidad de la comunidad contra todas las presiones del sistema colonial. Este autor hace referencia a tres elementos que surgen en todo proceso de resistencia cultural: 1) La insistencia en el hecho de ver de forma coherente e integral la historia de la comunidad como un todo; 2) la idea de que la resistencia, lejos de ser solo una reacción al imperialismo, es una manera alternativa de concebir la historia humana; y 3) Un alejamiento visible del nacionalismo separatista hacia una visión más integradora de la comunidad humana y de la liberación. Por otro lado, para Guillermo Bonfil Batalla las formas de resistencia se producen simultáneamente o alternativamente como resistencia pasiva, rebelión y lucha política. Asimismo Bonfil Batalla concibe la resistencia como una lucha por conservar o incrementar el control cultural. Esto es, resistencia como defensa de una cultura propia, que abarca los ámbitos de la cultura autóctona y de la cual se apropia el poder colonialista.

[2] El arte no es solo representación e iconografía; también es una práctica con determinadas formas de organización social, que requiere de varios circuitos para que los bienes estéticos puedan circular y llegar de distintas formas y maneras a los consumidores. Aclaramos que las piezas de arte. La idea del consumo no debe asumirse únicamente desde la perspectiva de la racionalidad económica, sino y sobre todo, tal y como nos apunta Néstor García Canclini, en referencia a lo sociocultural del consumo de bienes estéticos. Las formas de consumo constituyen los modos en que los miembros de una sociedad asumen transversalmente el imaginario visual e integran coherentemente sus identidades. Respecto a las artes y su consumo cultural, García Canclini señala:

[…] en resumen, en el consumo cultural están involucrados no solo el hecho de la apropiación o del adueñarse, sino también las variables de los usos sociales: la percepción/recepción, el reconocimiento cultural, así como la construcción de ciudadanía en el sentido de pluralidad, y del somos. (78) Si compartimos la perspectiva desde la circulación, podemos mirar la construcción del discurso histórico de las artes visuales de principios del siglo XX en Puerto Rico como una narración de convencimiento y de persuasión desde las actuaciones de dominadores/dominados.

[3] Hay quienes sostienen que las culturas son artefactos históricos necesarios. Culturas híbridas, García Canclini, Néstor. Grijalbo

[4] Otros teóricos definen la hibridez cultural como la mezcla de culturas provenientes de diversos territorios provocadas por el creciente tráfico entre

culturas, sobre todo en el proceso de migración que genera la modernidad global.

[5] Entre los elementos que componen la hibridez están la hibridez como estrategia epistemológica; hibridez como estrategia científica, hibridez como estrategia teórico-cultural; hibridez como estrategia trasmedial; hibridez como estrategia de organización urbano-social; e hibridez como el territorio de una estrategia corporal/objetal.

[6] La dimensión racial hace referencia a un tono de piel; la dimensión étnica hace referencia a las raíces y al acervo cultural de una comunidad y de una nación.

[7] Otra aproximación que se ha hecho recientemente dentro de la historia social del arte es el estudio de las repercusiones de las imágenes en la sociedad a través de la reconstrucción de las normas o convenciones, conscientes o inconscientes, que rigen su percepción e interpretación en el seno de una determinada formación social. Entre sus teóricos más destacados se encuentran: Arnold Hauser, Frederick Antal, Michael Baxandall y Peter Burke. También contamos con las obras de los autores latinoamericanos Juan Acha y Néstor García Canclini, quienes han trabajado con extensión y profundidad el desarrollo de la historia cultural en Latinoamérica. Entre los argumentos que configuran la historia social del arte, Peter Burke destaca en su libro Visto o no visto (2001) que "el significado de la imágenes se inscribe en la circunstancias concretas en las que se produjo la imagen y su contexto material: en otras palabras, el escenario físico en el que se pretendía originariamente que fuera contemplada" (227).

[8] En el caso de Puerto Rico, este asunto se enmarcó en el concepto de "la gran familia puertorriqueña".

[9] Entre los textos que discuten este asunto puede referirse a: Historia social y cultural de la circulación del arte en Puerto Rico 1900-1950, tesis doctoral en el Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe, San Juan, Puerto Rico, 2009, y la tesis inédita de maestría: Las vanguardias poéticas en Puerto Rico 1920-1929, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1985 de María Elba Torres Muñoz

[10] Para esta discusión es medular referirnos algunas lecturas que discuten este tema: El país de cuatro pisos de José Luis González, Ediciones Huracán, 1984; Díaz Quiñones, Arcadio. El almuerzo en la hierba. Río Piedras: Huracán, 1982; Puerto Rico: Arte e Identidad, Hermandad de Artistas Gráficos, Universidad de Puerto Rico, 1998; Juan Flores, Insularismo e ideología burguesa, Río Piedras, Ediciones Huracán, 1979. Este tema ha sido tratado por otros prestigiosos académicos en y fuera de Puerto Rico.

[11] Entiéndase la identidad como una categoría imaginaria imprescindible en la comprensión de la subjetividad social de las y los individuos.

[12] Como bien señala el escritor peruano Aníbal Quijano, la conquista y el descubrimiento de América conllevó dentro de la colonialidad del poder la creación de categorías para identificar la división social y racial del trabajo. De tal forma se fueron creando en América clasificaciones nuevas como "indio" y "negro", a las cuales se les atribuyó una relación de inferioridad ante lo "europeo", otra categoría inventada. Nos apunta Quijano al respecto: Las nuevas identidades históricas producidas sobre la base de la idea de la raza, fueron asociadas a la naturaleza de los roles y lugares en la nueva estructura global de control de trabajo. Así, ambos elementos, raza y división del trabajo, quedaron estructuralmente asociados y reforzándose mutuamente, a pesar de que ninguno de los dos era necesariamente dependiente el uno del otro para existir o para cambiar. De ese modo se impuso una sistemática división racial del trabajo. Hoy es imposible encontrar imágenes de las rebeliones cimarronas que ocurrieron en los siglos XVI, XVIII, y XIX en Puerto Rico. Ese legado visual desapareció de los archivos nacionales de esos periodos.

[13] Entenderemos por "diáspora africana" la que compusieron las aproximadamente 15 millones de personas que llegaron a América a través del terrible negocio del Tratado Trasatlántico del siglo XV al siglo XIX. Este proceso repartió en casi todas las tierras americanas la presencia del africano y africana. No solo fue mano de obra gratuita; también conllevó la llegada de todas unas mentalidades, estéticas, conceptos artísticos, espiritualidades que les eran propias, de su país. Parte de este inmenso cuerpo que arriba a América, llega al Caribe. Forma parte del surgimiento de todos los estados-nacionales de América en esos siglos. La clasificación del término "raza" fue resultado del proceso de dominación desde la conquista, cuando se establecieron las coordenadas para hacer valer la superioridad de unos sobre otros, sobre todo, de los europeos sobre los pueblos recién "descubiertos" en América. La racialidad se convirtió en color y cultura, y adjudicaron términos de inferioridad a la población que en conjunto llamaron, a partir de la conquista, "indios" y "negros". Fue a partir de estos hechos que el desarrollo de las aportaciones culturales de la población africana en Puerto Rico tomó un giro de dominación/dominados dentro de la historia de las artes en Puerto Rico.

[14] En Puerto Rico, los estudios arqueológicos del cimarronaje son relativamente nuevos. Un estudio reciente sobre el tema es "Las huellas de la esclavitud, resistencia y cimarronaje en Puerto Rico" de la arqueóloga Ethel Schlafer, ponencia presentada en COPI, Loíza, en marzo de 2008 (trabajo inédito). Se requiere estudios arqueológicos y antropológicos sobre el cimarronaje en la

isla. De lo contrario, y con el devenir del tiempo, se irá perdiendo toda referencia icónica del cimarronaje en la isla. En la isla no existe arqueología cimarrona que pueda dar luz sobre el imaginario visual de los afrodescendientes desde la conquista hasta el siglo XXI. La arqueología se ha centrado en los estudios indigenistas, dejando a un lado otros estudios que son de vital importancia para la elaboración de la historia general y de las artes en Puerto Rico.

[15] Véase la obra de José Campeche, Las hijas del gobernador Ramón de Castro de 1797.

[16] Hacemos referencia al concepto de formación de la nacionalidad puertorriqueña esbozado por José Luis González en *El país de cuatro pisos.*

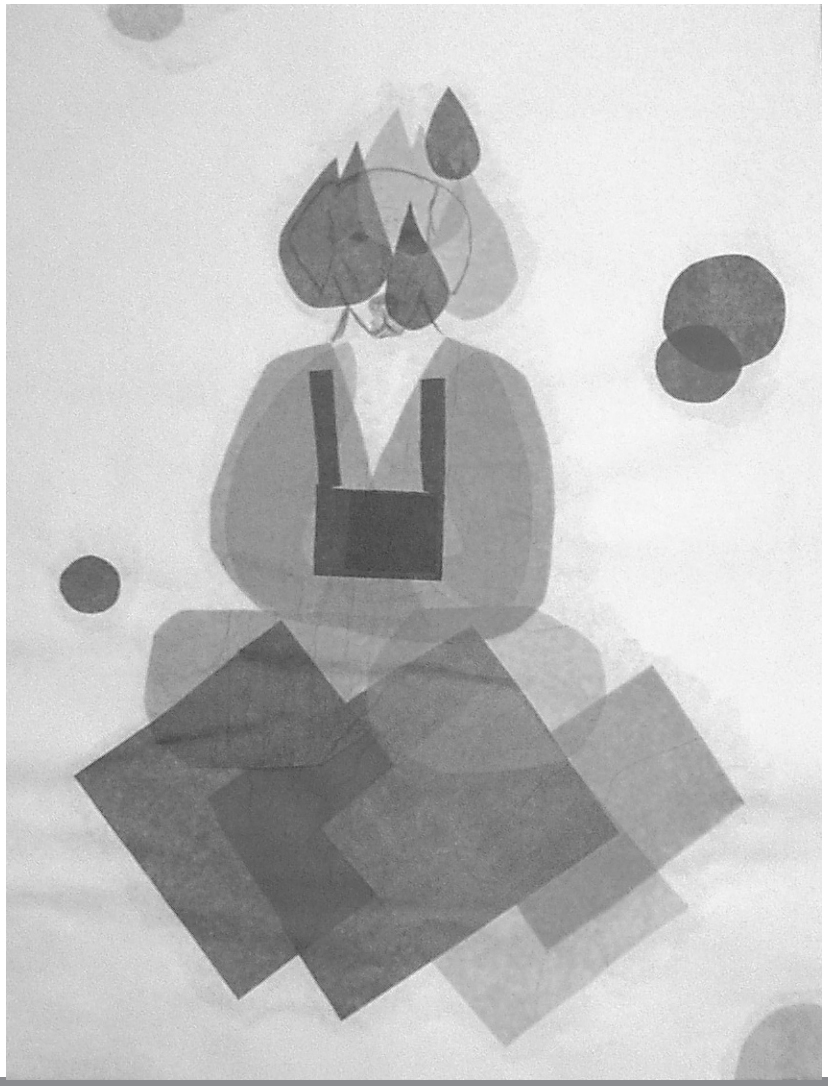
[17] Museo de Historia, Antropología y Arte, José Campeche y el taller familiar (1751-1809), Universidad de Puerto Rico, 1999.

[18] Al respecto debe estudiarse las reformas borbónicas de finales del siglo XVIII contra los vagos y la mendicidad. Fueron reformas económicas evidentemente favorecedoras de la Corona Española y los monopolios peninsulares en América.

[19] En 1811 los diputados de las Cortes de Cádiz (a las que pertenecía Ramón Power y Giralt), Guridi Alcocer y Agustín Argüelles, propusieron sin éxito una ley de abolición de la esclavitud. Este fracaso podría llevarnos a entender la lucha por la salvación de Puerto Rico librada por don Ramón Power y Giralt ante las Cortes españolas.

[20] La familia Power y Giralt fue devota de la Virgen de Belén. La pintura "El salvamento de Ramón Power", pintado por José Campeche, es un exvoto presentado por los padres de Ramón Power y Gilralt (1775-1813) a la capilla de la Virgen de Belén, en la iglesia de los Padres Predicadores de Puerto Rico. La leyenda al pie del cuadro explica: "Naufragio de que, por la intercesión de Nra. Sra. de Belén se libró Don Ramón Power al querer saltar en la costa de Cantabria de la Fragata La Esperanza en un lancha que el Puerto de Castro salió a socorrerla de una furiosa tempestad."

María Elba Torres Muñoz posee un PhD en Historia del Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe. Es profesora conferenciante de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanas en la Universidad del Este-SUAGM.



En la actualidad, los docentes deben integrar la tecnología en las presentaciones a sus estudiantes. Por tal razón, esta programación de capacitación puede brindar apoyo continuo para llegar al objetivo que sería la integración de la tecnología en los sistemas educativos.

ÁMBITO DE ENCUENTROS
Vol. 5 • Núm. 1 • 2012 • pp. 117-129

DESARROLLO DE LA FACULTAD PARA LA INTEGRACIÓN DE LA TECNOLOGÍA

SYLVIA ESQUILÍN RIVERA

El desarrollo de la facultad para la integración de la tecnología se ha convertido en un tema de gran interés para la mayoría de las instituciones universitarias. Cuando hablamos de desarrollo de facultad, nos referimos al proceso de formación que se le brinda a los docentes universitarios, a través de una programación de talleres de capacitación, los cuales son diseñados a partir de las necesidades curriculares y programáticas de la institución o por razones de índole personal/profesional del profesorado. Estos ofrecimientos de capacitación se brindan por medio de estrategias, tales como: el uso de actividades de educación continua, adiestramientos personalizados al interés del profesorado o a través de diferentes métodos y estrategias. A través de los años, el desarrollo del profesorado, en especial en cuanto a lo que la tecnología se refiere, se ha convertido en un área de gran interés para muchos en el campo de la educación superior; en especial por el crecimiento de nuevas tecnologías y estrategias instruccionales.

La integración de la tecnología en los cursos educativos se ha convertido en un componente integral de la reforma educativa del siglo veintiuno. Su integración dentro de la docencia se ha evidenciado de manera acelerada, en especial en los últimos años, con la introducción de nuevos sistemas de comunicación inalámbrico y de alta velocidad. Es por ello que las instituciones educativas han iniciado un proceso de capacitación para su personal docente de manera que se logre integrar, de forma permanente, la tecnología en la formación educativa, tanto

del profesorado, como del estudiantado. Con ello, las instituciones educativas han iniciado una vanguardia para llevar a cabo el desarrollo de procesos de capacitación a tono con las exigencias del mundo tecnológico y la integración masiva en el uso de las computadoras y otros sistemas de apoyo a los procesos educativos de enseñanza.

La pertinencia del tema dentro de ámbito educativo es imperante, ya que todo aquel que labora en la docencia debe mantenerse en un estado continuo de desarrollo. La actualización de personal docente impacta, de una manera u otra, a cientos de estudiantes, los cuales llegan con una variedad de expectativas y necesidades de conocimientos y destrezas en sus respectivas áreas de especialidad.

Cuando integramos un programa de capacitación y desarrollo es importante que los empleados se mantengan competentes en sus áreas de trabajo; en especial en cuanto al uso de la tecnología. Las capacidades se deterioran y se tornan obsoletas. Por tal razón, vemos que las organizaciones gastan cada año miles de millones de dólares en capacitación formal (Robbins, 2004).

Existen diferentes tipos de capacitación. La capacitación que abarca desde la enseñanza de destrezas básicas hasta destrezas avanzadas. Esta capacitación debe estar dirigida constantemente a actualizar y mejorar las capacidades técnicas de los empleados. Robbins (2004) estableció que la capacitación se ha convertido cada día más importante en el escenario laboral, por dos razones: la introducción de nuevas tecnología y la necesidad de integrar nuevos diseños estructurales al campo del adiestramiento. De igual forma debemos enfatizar que existe la necesidad de repensar cómo capacitar en el área técnica, ya que la misma ha asumido un rol importante debido a los cambios en el diseño y operaciones de las organizaciones. En cuanto al rol del docente, es sumamente importante enfatizar la responsabilidad de capacitarle para que estos su vez puedan brindarle al estudiantado una educación relevante y actualizada a las tendencias laborales y expectativas tecnológicas de nuestros tiempo.

Borko (2004) estableció que a pesar de su reconocimiento e importancia, el desarrollo profesional, lamentablemente, no está disponible ni se brinda como una opción al profesor. Por ejemplo, tenemos evidencia de que el desarrollo profesional puede conducir al mejoramiento

en la práctica instruccional y en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, cuando el profesor comienza con su proceso de capacitación, puede aplicar lo aprendido y medir el cómo esto impactaría a los estudiantes con resultados efectivos (Mitchem, Wells, &Wells, 2003). Por eso es importante que el desarrollo profesional sea uno continuo, en el que se estructure un calendario para darle talleres de seguimiento, ideas y estructuras a tono con su área de especialidad y asistencia técnica en cuanto a cómo lograr integrar lo aprendido en sus cursos.

Los señalaron que el aprender y obtener cambios en la participación de actividades organizadas y el uso del conocimiento por cada individuo es el resultado de un proceso social en el cual el individuo participa activamente de un proceso de integración de los nuevos conocimientos (Borko, 2004). Estos estudios evidencian que cada profesor es responsable de su propio desarrollo profesional, ya que esto aporta a mejorar la enseñanza que se le brinda a los estudiantes. Por otra parte, las instituciones educativas también deben preocuparse por las necesidades de capacitación de su facultad. Para ello, se debe integrar a la capacitación del mismo un proceso de evaluación formativa y sumativa.

Borko (2004) hizo mención que cuando nos preocupamos por el desarrollo de la facultad, nos viene a la mente las siguientes las siguientes preguntas: ¿Qué sabemos sobre los programas de desarrollo profesional y sobre el impacto de la enseñanza del profesor? ¿Cuál es la dirección y estrategias a utilizarse para ampliar el conocimiento? Al examinar las preguntas notamos que las mismas son importantes para el campo de la tecnológica educativa, y su integración dentro de sus cursos. Si nuestra meta es integrar, de forma efectiva, la tecnología dentro del aula educativa, debemos tomar en consideración su impacto, y la estructura cognitiva del profesorado que ha de llevar a cabo dicha integración.

Luego de estas preguntas es saludable identificar cuáles son los programas de desarrollo que se utilizarán, así como qué talleres de capacitación se brindarán. Asimismo, es importante tomar en consideración el nivel de interés y capacitación de los profesores, de manera que el facilitador pueda generar un proceso educativo a tono con

las necesidades y expectativas del profesorado (Borko, 2004). Luego de investigar las necesidades de la facultad, se debe generar un plan de acción para iniciar el proceso de capacitación. Los mismos deben tomar en consideración los hallazgos y resultados de los procesos de evaluación sobre las necesidades e intereses del profesorado. Una vez creado el calendario, es necesario clasificar los talleres de capacitación por niveles; entiéndase, de acuerdo con los niveles de destrezas y necesidades del profesorado. Finalmente, los talleres deben ser fortalecidos mediante un plan de seguimiento y mentoría. El mismo debe tener como propósito proveerle al profesorado los recursos, la asesoría y mentoría necesaria para que estos puedan implantar lo aprendido en sus respectivos salones de clase.

Con el propósito de determinar cuál es el tipo de capacitación tecnológica que se le brindará a la facultad, es necesario utilizar un modelo evaluativo apropiado al proceso. Los hallazgos del proceso de evaluación sobre las destrezas, necesidades e intereses del profesorado tienen como meta ayudar a los facilitadores a generar un plan de acción que contenga las estrategias necesarias. La información recopilada durante el proceso de evaluación ayuda a identificar las acciones a ser tomadas para crear un programa de capacitación a corto y largo plazo para el beneficio del profesorado (Lan, 2001). El mismo le ayudará, tanto al facilitador como al profesor a establecer un plan de desarrollo individualizado que eventualmente fomentará la integración de los nuevos conocimientos en sus respectivos salones de clase. Sin embargo, la literatura nos indica que existen pocos ejemplos de programas de desarrollo o capacitación de facultad que estén basados en las necesidades reales del profesorado (Ali, Hodson-Carlton & Ryan, 2005). Dado este señalamiento, es imperativo que las instituciones educativas examinen sus procesos de desarrollo para que las mismas atinen sus recursos y esfuerzos. El crear programas de desarrollo, en específico, en el área de la tecnología, sin tomar en consideración las verdaderas necesidades o intereses del profesorado es desacertado. La integración del profesorado al proceso educativo tiene que ser genuino y de vital interés personal para el mismo. Al igual que los estudiantes, el profesorado debe visualizar la relevancia y pertinencia

de sus adiestramientos; así como su propio crecimiento dentro de su área de especialidad.

Los procesos evaluativos, dirigidos a la creación de un programa de capacitación efectiva, deben comenzar con el establecimiento de un *benchmarking* o datos de inicio sobre el fenómeno bajo estudio; en este caso, están dirigidos al profesorado en cuanto al uso e integración de la tecnología en sus salones de clase. En el caso de los programas de capacitación, es necesario conocer cuáles son las destrezas, necesidades e intereses del profesorado antes de iniciar un programa de desarrollo. Entre los beneficios de obtener datos de inicio, encontramos que los mismos nos ayudan a ampliar las habilidades y los conceptos que eventualmente serán integrados al proceso educativo de los participantes; así como los niveles de adiestramientos que han de ser generados (Schafer, 2005). Como estrategia para la obtención de los *benchmarking*, podemos considerar el uso de pre y pos pruebas. Las pre-pruebas nos ayudan a determinar con mayor exactitud las destrezas, necesidades e intereses tecnológicos de los participantes. Hayes y Robnolt (2007) establecieron que la efectividad de los programas de desarrollo profesional estriba en la utilización de datos que ayuden a tomar decisiones apropiadas y atinadas sobre la integración de nuevas tecnologías. De igual forma, estos datos ayudan a identificar la necesidad de crear programas de estudio o desarrollo que tomen en consideración los niveles cognitivos de los participantes. El generar grupos por niveles incrementa, de forma significativa, el grado de confiabilidad y tranquilidad existente durante el proceso del adiestramiento.

Lo mismo ocurre si utilizamos los grupos focales que se centran en identificar las habilidades y los conceptos de los requisitos previos y necesarios para alcanzar un plan de estudio regular (Schafer, 2005). Los grupos focales, como herramienta evaluativa, le permite al diseñador de los talleres de capacitación constatar las percepciones de grupos de profesores en cuanto a sus necesidades, intereses y habilidades. Asimismo, ayuda a establecer un plan de acción que toma como punto de partida el consenso del grupo de facultad interesada en desarrollarse y asegura que las metas del proceso sean negociadas como grupo de trabajo y no de forma individual. En la mayoría de las

ocasiones, el profesor no solicita la capacitación de forma individualizada. Sin embargo, cuando se realiza de manera grupal, expresan al facilitador sus necesidades, maximizando la dinámica de grupo. De esta manera logran integrarse de forma participativa al proceso.

Los programas de desarrollo para la facultad pueden ser diseñados incluyendo sesiones programadas o concurrentes, las cuales estén dirigidas a identificar las áreas de necesidad o interés de cada individuo. (Ali, et al., 2005; Cooley, 2001). Crear sesiones continuas de desarrollo le permite al facilitador proveer continuidad y sistematización de los procesos. La creación de talleres dentro de un calendario establecido permite la identificación rápida y efectiva de las necesidades reales de los participantes. Una vez identificadas las necesidades, el facilitador puede realizar los cambios necesarios para atender las mismas y lograr que los adiestramientos sean efectivos.

Cooley (2001) estableció que las necesidades del profesor pueden identificarse mediante el uso de cuestionarios sencillos, que no requieran más de 25 a 35 minutos para ser completados. En otras palabras, los procesos evaluativos no tienen que ser tediosos para los participantes. Es más, estos deben ser breves, pero precisos, de manera que puedan brindar la información necesaria y apropiada para la toma de decisiones efectivas.

Como parte de la capacitación de la facultad, Cooley (2001) hizo mención sobre cuatro pasos a seguir durante la creación de un plan de desarrollo efectivo. En la primera fase, es necesario crear un proceso de evaluación que tome en consideración las necesidades, no tanto del profesorado, sino también de la institución, su personal, su infraestructura y recursos existentes. En su segunda fase, se deben considerar las ideas y sugerencias del grupo de trabajo, la selección de los participantes a ser capacitados y la planificación estructurada de los talleres y actividades. La tercera fase consta de llevar a cabo los adiestramientos del profesorado; entiéndase, la fase de implantación del programa de desarrollo. Esta fase conlleva reconocer a cada participante como ente propio y proveerle al mismo los recursos, adiestramientos y asistencia técnica para que el mismo sea efectivo y exitoso ante los nuevos retos tecnológicos y metodológicos a los cuales ha sido expuesto. Cooley (2001) sugirió, además, que los programas

de desarrollo sean organizados en sesiones o periodos de dos a tres horas de duración. El exponer de forma extensa a un grupo de participantes a un solo tema resulta poco productivo y fatigante. Por tanto, es necesario tomar en consideración el nivel de saturación cognitiva que experimenta un participante al crear talleres de desarrollo. Esta fase es de vital importancia, ya que el coordinar talleres conlleva un montaje que requiere tomar en consideración una variedad de factores que en ocasiones podrían afectar la calidad y efectividad de los mismos. Por tanto, es importante calcular la duración y naturaleza de los talleres para poder cumplir con las metas del mismo, a la vez que se atienden las necesidades de los participantes. Por último, la cuarta fase consta de llevar a cabo un proceso evaluativo continuo durante todos los procesos de capacitación.

El campo del desarrollo profesional nos demuestra la importancia de atender las necesidades de la evaluación formativa dentro del contexto diario del profesorado; ya que la misma requiere que estos pongan en práctica nuevas ejecuciones instruccionales adquiridas durante el periodo de capacitación (Hayes & Robnolt, 2007). Según los estudiosos del campo, es imperativo que todo proceso educativo cuente con un proceso efectivo de evaluación y seguimiento. Cada evaluación en la integración de nuevos conocimientos requiere de un nuevo programa de capacitación. A medida que el profesorado integra sus conocimientos, estos deben de ser retados a continuar con nuevos procesos e iniciativas educativas dentro de sus respectivos salones de clase. La capacitación del profesorado, en especial en cuanto a la integración de nuevas tecnologías, debe ser dinámica para que la misma pueda integrar una variedad de talleres y conceptos. Asimismo, es importante poder darle seguimiento a las evaluaciones de la facultad, ya que en algún momento se debe integrar al proceso de capacitación, nuevos talleres y conceptos más profundos.

El éxito de la integración de la tecnología estriba en poder lograr que el profesorado asuma una meta personal y que entienda que sus esfuerzos han de fortalecer sus logros como profesional (Hayes & Robnolt, 2007). Todo indica que para poder cumplir con un programa de desarrollo profesional es necesario evaluar los hallazgos para que lo que se le brinde a la facultad sean talleres que cumplan con

lo solicitado y, sobre todo, que el profesor lo pueda integrar en sus cursos.

Por otro lado, la tecnología proporciona oportunidades para un aprendizaje cooperativo, el cual no solo promueve la eficacia y la eficiencia educativa del estudiantado, sino que aumenta la interacción de todos los estudiantes involucrados en el proceso. Por ello, el profesor debe centrar sus esfuerzos en lograr generar un ambiente de aprendizaje que apoye a los principiantes en el uso de la computadora. De igual forma, el profesor debe estimular y motivar a los estudiantes a utilizar la tecnología. La enseñanza eficaz requiere integrar las nuevas tecnologías para que estas se conviertan en parte integral del proceso de aprendizaje y del aprendiz (Beckett, Wetzel, Márquez, Zambo, Buss, Padgett, Williams & Odom, 2003). Cuando se brindan talleres de tecnología, estos pueden causar ansiedad, pues en ocasiones el grupo es uno variado en cuanto a las destrezas tecnológicas. Es por esta razón que debemos tomar en consideración el grupo que vamos a adiestrar, pues es sumamente importante conocer sus niveles de destrezas. Es recomendable realizar una prueba antes de los talleres como base inicial de cómo se trabajará con el grupo. Otra parte importante que se debe tomar en consideración es la motivación que se les brinda a los participantes, pues ayuda a que el ambiente sea uno agradable y el profesor se motive a continuar adiestrándose por iniciativa propia.

La tecnología moderna, tal como los programas para crear presentaciones, la Internet y los programas que controlan equipos electrónicos sofisticados, diseñados para la enseñanza a distancia requieren ser integrados al proceso de enseñanza y aprendizaje (Boling, 2003; Poland, La Velle & Nichol, 2003; Repenning, Rausch, Phillips & Ioannidou, 1998; Resnick, 1995, 1998; Wilensky & Stroup, 1999). Hoy día muchas universidades hacen el esfuerzo de integrar la tecnología apropiada para la enseñanza y la práctica (Fass, 1998; Gordon, 1993; McAlpine & Gandell, 2003). Uno de los retos más significativos es la integración de estas nuevas tecnologías dentro del foro académico de las instituciones universitarias (Brill & Galloway, 2007). El programa a ser creado debe motivar, incentivar y fomentar el uso activo de la tecnología. Los mismos deben ser relevantes a las distintas disciplinas, para que el profesorado auspicie el mismo más allá de sus cursos. El

profesorado interesado y auto motivado es aquel que prosigue, por iniciativa propia, integrando la tecnología de forma gradual, pero continua. De igual forma, es este quien tiende a explorar y a realizar otros ejercicios o solicitar nuevos talleres avanzados con el propósito de continuar su desarrollo profesional.

La tecnología es un motor de cambio, y por ende, los profesores deben también asumir un rol similar en sus respectivos salones de clase (Mitchem, Well & Wells, 2003). El brindar capacitación no solamente implica ofrecer una sola oportunidad de cambio al semestre, sino que el adiestramiento debe de ser continuo y permanente. La naturaleza cambiante de la tecnología requiere que el profesor se mantenga al día en cuanto al uso de la tecnología, que cada día es más cambiante y versátil. En la actualidad, los estudiantes se preocupan por mantenerse al día en cuanto a los nuevos programas; por tanto, es imperativo que el profesorado exhiba el mismo comportamiento y deseo de crecer y fortalecer sus destrezas y conocimientos

Lan (2001), Ali et al. (2005) establecieron que las variables utilizadas para medir la efectividad e incorporación de la tecnología dentro de sus cursos son: el ambiente, los incentivos, la motivación, la habilidad y el conocimiento del profesorado. Parte integral de todo programa de desarrollo profesional es la creación de un plan detallado y concreto de acción que tome en consideración las necesidades, destrezas e intereses del profesorado en cuanto al uso e integración de la tecnología. Una de los factores que mayormente incrementan el uso de la tecnología es el uso de sistemas de incentivo o mecanismos que motiven al usuario, en este caso al profesorado, a continuar con el uso de la tecnología. Entre los procesos más utilizados encontramos el uso de certificados que especifique que el profesor ha tomado un taller, el que cada vez que el profesor utilice la tecnología, el mismo sea reconocido por la administración de su institución, el poder intercambiar con otros participantes ideas y destrezas con el propósito de expandir sus conocimientos y habilidades. Estas técnicas, al igual que otras, hacen que el profesor se sienta comprometido para continuar con su desarrollo profesional.

Mitchem, et al. (2003) concluyeron en una investigación realizada que el integrar un programa de capacitación tecnológica forma parte

de la integración de la tecnología, con miras a que los profesores puedan preparar materiales educativos con la utilización de la tecnología, para la integración inmediata de la instrucción en los salones de clase. El integrar talleres de tecnología a un plan de desarrollo profesional brinda otras opciones, ya que la utilización de Internet y de programas educativos ayuda al profesor a integrar efectivamente nuevos procedimientos de enseñanza que a su vez le ayuda al estudiante motivarse por querer aprender conceptos nuevos.

El uso de la tecnología demanda cursos que faciliten la creación de comunidades de aprendizaje y práctica (Wenger & Zinder, 2000) lo cual implica que los estudiantes y los expertos deben y pueden explorar el uso de la tecnología de forma colectiva y colaborativa. El intercambio del proceso colaborativo fomenta la creación de espacios de trabajo que conducen al desarrollo de nuevos conocimientos y destrezas socio-cognoscitivas (Joia, 2001). La integración de la tecnología crea una mayor interacción entre el profesor y los estudiantes, ya que no es solamente el profesor es el que aporta en su curso; sino que la retroalimentación puede ser compartida. Esto le ayuda al profesor a recibir mayor información, ya que el estudiante de hoy no se limita. Actualmente, al estudiante le gusta mantenerse actualizado en cuanto a la tecnología y, sobre todo, por la gran cantidad de información que surge diariamente en el espacio virtual conocido como Internet.

Aunque los cursos de tecnología desarrollan habilidades básicas en la utilización de la computadora, varios estudios han concluido que el no preparar a los educadores para la utilización de la tecnología afecta de manera adversa la efectividad de las instituciones educativas en poder ajustarse a los cambios y las demandas tecnológicas de esta era (Vannatta, 2000) Es por esta razón que el mantener al profesor capacitado ayuda a mantener a la institución competitiva en el mercado, pues mantiene a la facultad en unos niveles de capacitación paralela a las exigencias del mercado.

CONCLUSIÓN

Los autores coinciden en que el desarrollo de la facultad debe ser uno continuo. En las instituciones académicas se debe integrar un programa continuo de capacitación de facultad que ayude a integrar las nuevas tendencias educativas con sus estudiantes.

Cabe mencionar que esto debe estar atado a un programa de evaluación e investigación que pueda identificar sus necesidades, intereses y habilidades. Esto permitirá conocer qué grupo de facultad interesa desarrollarse para crear los grupos de trabajo. El evaluar los procesos de capacitación nos permite medir antes, durante y después del adiestramiento sus destrezas. El brindar una serie de mentorías individuales servirá de guía para mejorar sobre lo aprendido.

En la actualidad, los docentes deben integrar la tecnología en las presentaciones a sus estudiantes. Por tal razón, esta programación de capacitación puede brindar apoyo continuo para llegar al objetivo que sería la integración de la tecnología en los sistemas educativos.

La capacitación es cada día más importante, pues se debe integrar la tecnología, así como nuevos diseños estructurales al campo del adiestramiento. Es por tal razón que los programas de capacitación necesitan del compromiso del docente y de la administración de las instituciones educativas, pues es necesario integrarlas a las clases diarias.

REFERENCIAS

Ali, N., Hodson-Carlton, K., & Ryan, M. (2005). Online education: Needs assessment for faculty development. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, *36*(1), 32-8. Recuperado de OmniFile Full Text Mega database.

Beckett, E. (2003). Supporting technology integration in k-8 multicultural classrooms through professional development. *TechTrends*, *47*(5), 14-17. Recuperado de OmniFile Full Text Mega database.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, *33*(8), 3-15. Recuperado de OmniFile Full Text Mega database.

Brill, J., & Galloway, C. (2007). Perils and promises: University instructors' integration of technology in classroom-based practices. *British Journal of Educational Technology*, *38*(1), 95-105. Recuperado de OmniFile Full Text Mega database.

Cooley, V. (2001). Implementing technology using the teachers as trainers staff development model. *Journal of Technology and Teacher Education*, *9*(2), 269-84. Recuperado de fOmniFile Full Text Mega database.

Hayes, L., & Robnolt, V. (2007). Data-driven professional development: The professional development plan for a reading excellence act school. *Reading Research and Instruction*, *46*(2), 95-119. Retrieved April 2, 2007, from OmniFile Full Text Mega database.

Joia, L. (2001). Evaluation of a hybrid socio-constructivist model for teacher training. *Journal of Technology and Teacher Education*, *9*(4), 519-49. Recuperado de OmniFile Full Text Mega database.

Journal of Technology and Teacher Education (JTATE). (2009). Recuperado de https://www.aace.org/pubs/

Lan, J. (2001). Web-based instruction for education faculty: a needs assessment. *Journal of Research on Computing in Education*, *33*(4), 385-99. Retrieved September 29, 2009, from OmniFile Full Text Mega database.

Mitchem, K., Wells, D., & Wells, J. (2003). Effective integration of instructional technologies (IT): Evaluating professional development and instructional change. *Journal of Technology and Teacher Education*, *11*(3), 397-414. Recuperado de OmniFile Full Text Mega database.

Robbins, S. P. (2004). Comportamiento Organizacional. Mexico: Pearson Education.

Schafer, W. D. (2005). Technical documentation for alternate assessments. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(10). Recuperado de http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=108

Vannatta, R. (2000). Evaluation to planning: technology integration in a school of education. *Journal of Technology and Teacher Education*, *8*(3), 231-46. Recuperado de OmniFile Full Text Mega database.

Sylvia Esquilín Rivera posee un MBA de la Universidad Metropolitana y cursa estudios doctorales en Tecnología Instruccional con especialidad en Educación a Distancia. Dirige el área de Dearrollo de la Facultad de la Universidad del Este-SUAGM.

Cuando se logra una atención exhaustiva y oportuna, las orientaciones y la ayuda que reciben las madres y familias de un niño con Síndrome Down, resultan beneficiosas para el desarrollo sicomotor y social del mismo.

ÁMBITO DE ENCUENTROS
Vol. 5 • Núm. 1 • 2012 • pp. 131-153

HISTORIAS DE VIDA DE MADRES DE JÓVENES ATLETAS DE ALTO RENDIMIENTO QUE PADECEN SÍNDROME DOWN

EVA CANDELAS TAMAYO

INTRODUCCIÓN

Las historias de vida presentadas en este estudio pretenden ampliar el alcance de los trabajos de investigación que relacionan el deporte con el Síndrome Down. Esta se define como una condición, no una enfermedad. Este Síndrome lo descubrió y documentó por primera vez en el año 1866 el médico británico Langdon Down (Coe, Matson, Rusell, Slifer, Capone, Baglio, & Stalling, 1999). El ADN (ácido desoxirribonucleico) es el código genético que determina la estructura de todas las proteínas. Este se encuentra presente en los cromosomas, conocidos como autosomas y que son los mismos para los varones y las mujeres. El par número 23 es el que determina el sexo del infante, siendo el XY varón y el XX mujer. En resumen, el ser humano tiene presente en todas las células de su cuerpo un total de 46 cromosomas, habiendo heredado de cada padre 23 de ellos (Weaver & Hedrick, 2007). Existen alteraciones cromosómicas que afectan la carga genética en el individuo. Uno de los casos más comunes es el de trisomía 21, que afecta aproximadamente el 94% de los casos. En esta condición aparece material cromosómico de más en el par 21, aunque no siempre es un cromosoma completo (González Ríos, 2002; Cody & Kamphaus, 1999).

El Síndrome Down también se puede manifestar en el tipo de mosaico y en la translocalización. El mosaicismo afecta a una población de 2.4% de los casos, donde se produce una distribución cromosómica en el embrión que provoca que haya una división celular errónea durante

las primeras divisiones celulares luego de la fecundación. Por lo tanto, solo algunas células contienen el material cromosómico adicional. En el caso de la translocalización, en aproximadamente 3.3% de los casos, el cromosoma 21 está presente en triplicado. La diferencia es que el cromosoma adicional se une con otro, generalmente con el 14 u otro cromosoma 21 (González Ríos, 2002; Cody & Kamphaus, 1999). Los efectos de estas tres condiciones se agrupan bajo la categoría diagnóstica conocida como Síndrome Down.

En Puerto Rico, el Departamento de Educación reportó una matrícula activa de 2,866 alumnos/as que presentan el Síndrome Down. Este grupo fluctúa entre las edades de tres a veintidós años (Rivera Ruiz, 2002). Durante mucho tiempo ha existido un debate entre diferentes profesionales respecto al desarrollo alcanzado por los niños/as con Síndrome Down. Nilholm (1999) explica que la hipótesis del desarrollo implica que el/la niño/a con Síndrome Down pasará por las mismas etapas de desarrollo y en la misma secuencia que un/ a niño/a típico/a. Por lo tanto, de acuerdo con su edad mental, el/la niño/a con Síndrome Down va a presentar una estructura de desarrollo normal, pero algunas áreas del desarrollo se encuentran por debajo de o sobre su edad mental. Autores como Slater y Muir (1999) alegan que el desarrollo cognoscitivo de los niños/as con Síndrome Down no puede entenderse como una versión más lenta del desarrollo normal. Aún así, hay profesionales que continúan afirmando que las etapas de desarrollo generalmente son iguales a las encontradas en niño/as normales, aunque se presentan de forma más lenta o tardía (Cody & Kamphaus, 1999). Como se ha podido observar, los estudios y las investigaciones tienden a enfocarse en el desarrollo cognoscitivo de quienes viven esta condición.

A pesar del interés investigativo sobre la persona que tiene Síndrome Down, se ha presentado muy poca atención a los padres de estas personas. Esto resulta lamentable, ya que el éxito que pueda tener la persona afectada parece depender intrínsecamente de sus padres o cuidadores primarios. Se sugiere que involucrar a estos niños y jóvenes afectados por la condición en deportes es importante para su desarrollo (Pitzer, 2004). En Puerto Rico se ha publicado poca literatura científica sobre los niños/as atletas con Síndrome Down y su proceso en el deporte. También es muy difícil encontrar literatura científica reciente en y fuera de Puerto Rico sobre este tema. No se conoce mucho sobre

la experiencia de padres con hijos atletas con la condición de Síndrome Down. Obtener información sobre este asunto puede resultar valioso para los padres, maestros y profesionales de la psicología, pues representa una oportunidad para aportar información nueva que pueda ayudar tanto a las familias, a los profesionales y a otros a comprender mejor la experiencia vivida por los padres de niños/as y adolescentes que tienen esta condición de salud.

PROPÓSITO DEL ESTUDIO

El propósito de la investigación fue describir la historia de vida de madres de niños atletas con Síndrome Down y explorar cómo sus propias historias de vida se relacionan con la forma de afrontar el evento inesperado del nacimiento de un hijo/a con la condición antes mencionada; así como generar nueva información sobre las experiencias de estas madres. El estudio intentó sumergirse en las experiencias que viven las madres de niños/as y adolescentes. En este estudio se pudo escuchar la voz de las participantes al relatar cuál ha sido su experiencia como madres de hijos atletas de alto rendimiento con la condición de Síndrome Down. También se exploró los efectos psicológicos en las madres y su experiencia. A la misma vez, se procuró descubrir cómo estas madres participan en la vida de sus hijos atletas con la condición de Síndrome Down. Se enfatizó en descubrir cómo han logrado sobrellevar las dificultades que representa la tarea de apoyo hacia sus hijos atletas. Al comprender las dinámicas por las cuales han atravesado estas madres, se puede contribuir a señalar elementos o información que sirva a los profesionales de la salud mental para manejar la complejidad del tema. Asimismo, esta información ayudará en el futuro a llevar a cabo un plan de intervención para atender poblaciones de madres que tengan hijos con la condición de Síndrome Down que a su vez deseen hacer deporte.

Las preguntas de investigación que guiaron este estudio fueron las siguientes:

¿Cuál es el significado de la experiencia de las madres de niños/as con Síndrome Down en el deporte?

¿Cuáles son las consecuencias, si alguna, en la vida de las madres que tienen hijos con Síndrome Down involucrados en el deporte?

MARCO CONCEPTUAL

Minuchin (1974) reitera que el ser humano sobrevive en grupos y que la función de la familia es ser matriz de la identidad o unidad básica de la protección y la socialización de la prole. Este autor señala que la familia se va construyendo todo el tiempo a través de los espacios y el tiempo donde se mantiene unidad a través de su estructura. Minuchin (1974) fundamenta su trabajo en la visión del ser como un ente activo y reactivo de grupos sociales. Por lo tanto, el hombre es observado desde una perspectiva sistémica y no como un ente aislado. Es decir, que se analizará la interpretación o visión que la persona tenga de su familia y se observará la interacción entre ellos, obteniendo así un panorama más amplio y una mayor flexibilidad en su intervención terapéutica.

El modelo estructural de Minuchin es una de las ramas de la terapia familiar. El mismo surge a mediados del siglo XX, y concibe al hombre como parte de su medio. Todas las maniobras familiares representadas por este modelo sirven para mantener la unión familiar, aún ante la disfunción. Ejemplo del concepto de familia de Minuchin (1974), es una donde se crea un cuadro clínico en función de la perpetuación de una estructura familiar disfuncional en la que se invierte el orden jerárquico, ya que existen alianzas entre nietos y abuelos. Existe, además, en esta familia una participación directa en las actividades de sus hijos, sobreprotección, rigidez de las fronteras familiares ante el cambio y ante los estresores del diario vivir; y por ende, hasta la propensión al quebramiento de las defensas inmunológicas entre sus miembros. El modelo estructural propuesto por Minuchin (1974) recalca que el ser humano sobrevive en grupos y la función de la familia es la matriz de identidad o unidad básica de la protección y la socialización de la prole. Este modelo señala que la familia se desarrolla dentro de un continuo de espacio y tiempo donde se mantiene la unidad a través de su configuración o estructura. La estructura a su vez se constituye de un grupo de exigencias funcionales que organizan los modos a través de los cuales los miembros de la familia interactúan (Minuchin, 1992).

Minuchin (1992) denominó fronteras a las reglas que definen quién ha de participar en la familia y cómo habrá de hacerlo. La función de estas fronteras es proteger la diferenciación del sistema de modo que los miembros lleven a cabo las operaciones de acuerdo con la función

que le pertenece desde la posición que ocupa en la jerarquía familiar. Minuchin (1992) piensa que una jerarquía clara e inequívoca constituye un requisito indispensable para el funcionamiento adecuado de la familia. No obstante, hay factores que propician la rigidez de los patrones adaptativos de la organización familiar ante la enfermedad o condición de uno de sus individuos, y entre estos se encuentran: la gravedad, cronicidad o ambas, del padecimiento; los sentimientos de culpa de las madres; y la enfermedad o condición que sirve como detonador o distractor de conflictos conyugales. Según Minuchin, los padres sobrecargados por sentimientos de culpa, por lo general, adoptan una conducta rígida en su comportamiento. De acuerdo con Minuchin (1992), en una familia que funciona en forma apropiada, las fronteras o límites de los subsistemas deben estar claros. Los mismos deben estar definidos de tal modo que los miembros puedan llevar a cabo sus funciones sin interferencias de los otros miembros. En una familia que funciona bien, aunque las fronteras establecen límites hasta donde deben llegar los que no son parte del subsistema, debe procurarse flexibilidad suficiente para el contacto y la comunicación. Lo importante de las fronteras no es quiénes componen el subsistema al cual estas se limitan, sino cuán claras están las definiciones de las funciones de ese subsistema.

El enfoque estructural de Minuchin (1992) plantea que la familia atraviesa por una serie de etapas y procesos evolutivos como son el noviazgo, el matrimonio, el nacimiento de los hijos, la adolescencia, la madurez y la vejez, enfrentando en cada uno de ellos distintas dificultades en la interacción de sus miembros. La familia, por lo tanto, deberá adaptarse continuamente a las nuevas circunstancias que se presentan en cada etapa (Minuchin, 1992).

DISEÑO DEL ESTUDIO

El diseño utilizado para hacer esta investigación fue el conocido como historia de vida, que pertenece a la metodología cualitativa. La historia de vida es un método efectivo en el que las personas brindan información relatada por ellas mismas y, a su vez, es un método efectivo para entender cómo las personas perciben sus propias experiencias, sus vidas, sus circunstancias particulares y su diario vivir (Lucca y Berríos, 2009, y Cohler, 1993).

La historia de vida como diseño de investigación tiene la doble peculiaridad de permitir el acceso a una vida íntima, la cual no representa necesariamente la voz de una sola persona que relata su vida. Las historias de vida sirven como marco de referencia de aquellos grupos que no están representados, para ayudar a establecer un balance en la literatura y expandir las opciones de todas las personas de un mismo nivel cultural. Rubín y Rubín (1995) señalan que, aunque las historias de vida se enfocan en las experiencias individuales, también proveen unas ventanas a los cambios sociales, en la medida en que las vidas se desarrollan dentro de los contextos de las posibilidades circunstanciales y son un reflejo de estas. En la historia de vida, el pasado es recreado y se trae al presente con la idea de conocer aquellos eventos importantes y aquellos procesos que formaron a esa persona y que podrían ser valiosos para la generación presente y para las futuras. Algunos ejemplos de historias de vida serían *Me Llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia* (Burgos, 1992), *Domitila, Si me permites hablar* (Viezzer, 1977) y *Taso*, *Trabajador de la Caña* (Mintz, 1988).

Se condujo este estudio como una guía, para extender el significado de las experiencias de estas madres comprometidas como guiadoras de atletas con Síndrome Down. La investigación propuso estudiar las actitudes, la percepción y los significados de las madres ante las actividades deportivas de sus hijos. Como objetivo de la investigación cualitativa a través de historias de vida, se generó nueva información sobre las experiencias de madres con hijos atletas con Síndrome Down.

Cuando se realiza una investigación cualitativa en la que la modalidad utilizada es la historia de vida, es importante tomar en consideración que dicha investigación parte de la voz y la oralidad del participante, por lo que se recoge y se presenta la información tal como se brinda. De este modo, al recoger su oralidad se respetan las pausas, los ritmos y las repeticiones del discurso (Gergen, 1993).

POBLACIÓN Y MUESTRA

En este estudio se utilizó un grupo de seis madres, de acuerdo con su disponibilidad. Ellas contaron con la habilidad para expresarse y mostrar disposición para narrar sus experiencias como madres con hijos atletas con la condición de Síndrome Down.

Los requisitos de inclusión fueron los siguientes: a) todas las participantes fueron mujeres puertorriqueñas; b) fueron madres biológicas de niños o jóvenes con Síndrome Down, c) tenían por lo menos tres años de experiencia como madres comprometidas con sus hijos y el deporte, d) las edades de los hijos con Síndrome Down fluctuaron entre los doce (12) y los veintidós (22) años, e) dispusieron de una hora para las entrevistas y la revisión de la trascripción *ad verbatim*.

Los requisitos de exclusión fueron los siguientes: a) no se permitieron mujeres de otras nacionalidades que no fueran puertorriqueñas b) no se permitieron madres adoptivas de niños o jóvenes con Síndrome Down, c) tener menos de tres años de experiencias como madres comprometidas con sus hijos, d) que los hijos con Síndrome Down fueran menores de 12 años, e) madres que al momento de la entrevista estuvieran recibiendo tratamiento psicológico o psiquiátrico para manejar condición de su hijo con Síndrome Down.

En conclusión, a aquellas participantes que cumplieron con los requisitos de inclusión y que expresaron libre y voluntariamente su disponibilidad para participar del estudio, se les brindó una hoja con la descripción del estudio y una hoja del Consentimiento Informado. La descripción del estudio incluyó los objetivos de este, así como los procedimientos propios al mismo. La Hoja de Consentimiento Informado incluyó información relevante en términos de garantizar la confidencialidad y el derecho de abandonar su participación en el momento en que así lo desearan sin perjuicio para las participantes. Se les informó sobre los beneficios de participar en dicho estudio, así como los posibles riesgos de su participación. Por si surgía alguna incomodidad entre algunas de las participantes con el proceso de la investigación, se le proveyó información sobre dónde podían acudir y solicitar algún tipo de orientación, sobre las formas de manejar sus sentimientos y, de ser necesario, el lugar donde se harían los referidos pertinentes. También se les dejó saber que podían abstenerse de participar en este estudio en cualquier momento que lo desearan, por cualquier razón y sin penalidad.

PROCEDIMIENTO

La investigación se llevó a cabo salvaguardando los derechos de las participantes y siguiendo los estándares éticos y legales de la profesión

de la psicología, una vez aprobada por la Junta de Revisión Institucional de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Después de autorizarse el estudio, se contactaron las madres mediante tablones de acceso público y anuncios colocados en los rotativos regionales del país.

Luego de que las madres participantes indicaron su interés en formar parte del estudio, a través de la circular de invitación o del anuncio para participar en la investigación, se llevó a cabo una entrevista informal con cada participante para explicarle la naturaleza y el alcance de su participación. Previo a esta primera entrevista, se le ofreció una hoja de información sobre el estudio a cada informante y se le explicó el alcance del estudio. Se preparó una hoja para la autorización del consentimiento informado, y se le garantizaron los aspectos éticos. Toda la información revelada por las participantes estuvo bajo estricta confidencialidad, minimizando los riesgos de identificación según los criterios establecidos por la ley federal de portabilidad y responsabilidad de seguros de salud (HIPPA, por sus siglas en inglés) para realizar un proyecto de investigación.

Luego de la entrevista inicial, se escogió la fecha y la hora para la entrevista profunda, de acuerdo con la conveniencia de cada participante. Antes de comenzar la entrevista, se le pidió a cada participante la firma del Consentimiento Informado, que incluyó autorización para grabar las entrevistas en cinta magnetofónica para fines de trascripción y análisis. Una vez grabada y transcrita, se compartió con la participante para corroborar que la información redactada fuese fiel y exacta. También se le explicó la importancia de este procedimiento. Se utilizaron preguntas abiertas, dando énfasis a aquellos elementos transcendentales en la vida de las personas.

Las entrevistas tuvieron una duración de alrededor de una hora. Se tomaron algunas notas que ayudaron a clarificar la información. Se trató de interrumpir lo menos posible. Se tomó en cuenta el ambiente del lugar de las entrevistas, que fuera seguro y de confianza, de manera que cumpliera con el propósito del estudio y que garantizara un clima de confidencialidad y privacidad.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El interés fundamental al analizar la información recopilada sería entender y considerar el significado de la experiencia de las madres con sus hijos atletas que tuvieran la condición de Síndrome Down.

El análisis de la información recogida en una historia de vida es un proceso dinámico y creativo. A través de este se intenta ganar un mayor entendimiento del fenómeno estudiado, refinando así las interpretaciones. Los investigadores cualitativos establecen la credibilidad de sus estudios en la coherencia, comprensión y utilidad instrumental a través de un proceso de verificación conocido como triangulación, en lugar de las medidas de validez y confiabilidad tradicionales (Creswell, 2007).

Se utilizó el modelo de análisis de Harry F. Wolcott (1994). Este modelo de análisis consta de tres componentes principales: la descripción, el análisis y la interpretación. La descripción se refiere al relato de lo que ocurrió y se observó. La descripción es el relato objetivo de lo que está ocurriendo. El análisis debe responder a: ¿qué relación guardan unos elementos con otros y cómo interactúan entre ellos para producir un fenómeno? El significado y el contexto están íntimamente entrelazados en el proceso de la interpretación, de manera que los significados no se dan en el vacío. Un hecho tiene significado y puede ser mejor comprendido si se examina desde la perspectiva correcta del contexto en el cual ocurrió. Estos tres elementos ocurren simultáneamente en los procesos de reducción de la información recopilada y en la elaboración de los narrativos (Wolcott, 1994; Creswell, 1998; Lucca Irrizarry & Berríos Rivera, 2009).

Según Deutscher (1973), cuando se analiza la información proveniente de una historia de vida, hay que tomar en consideración lo siguiente: describir lo que está pasando, esto es, no perder de perspectiva que todo aquello que expresa el participante es importante, por lo que en ningún momento se debe omitir información alguna; categorizar, esto es, presentar la información recopilada por temas y entender la información en el contexto en que fue recopilada; no se puede olvidar que el actor principal es el narrador, por lo que todo lo que expresa, tiene importancia. Por otro lado, Atkinson (1998) y Taylor y Bogdan (1998) señalan que hay tres puntos importantes a considerar cuando se analizan historias de vida de una manera subjetiva. Se debe: 1) no juzgar

(el investigador no puede anteponer sus principios, valores y creencias sobre lo narrado por el participante); 2) reconocer que la historia de vida es un texto, esto es, un documento escrito por el investigador en la voz del narrador y, como tal, sujeto a múltiples lecturas o interpretaciones; y 3) ambos, el investigador y el participante, son maestros. De este modo se considera que ambos se encuentran al mismo nivel y están allí para aprender.

RESULTADOS

Los resultados de este estudio se obtuvieron de la información brindada en las diferentes rondas de entrevistas y de las observaciones. Es por esta razón que se llevará a cabo un análisis de contenido, buscando identificar las experiencias objetivas y subjetivas en la vida de las participantes.

La investigadora trató las aseveraciones recopiladas como si tuvieran igual valor, para luego hacer una lista de las no pertinentes y eliminar estas últimas. Las aseveraciones fueron agrupadas en unidades de significado y se hizo una descripción de las textura de las experiencias, lo que pasó, incluyendo ejemplos *ad verbatim*. La investigadora reflexionó sobre su descripción y utilizó variación imaginativa o descripción de las estructuras, cómo pasó, buscando todos los significados posibles, así como las perspectivas divergentes, variando el trasfondo de referencia del fenómeno y edificando una descripción de cómo el fenómeno fue experimentado. La investigadora construyó una descripción total del significado y de la esencia de la experiencia.

Según Atkinson (1998), en una historia de vida el énfasis interpretativo está en aceptar a esta como es, como un texto que tiene algo que decirnos acerca de la vida en general y acerca de una vida en particular. Es una relación de hecho, identifica los personajes que participan de esos hechos, sus atributos y sus comportamientos. La descripción es el relato objetivo de lo que está ocurriendo. El análisis debe responder acerca de la relación que guardan unos elementos con otros y cómo, a su vez, interactúan entre ellos para, de esta forma, producir un fenómeno. El significado y el contexto están íntimamente entrelazados en el proceso de la interpretación, de manera que los significados no se den en el vacío. (Creswell, 2007; Lucca Irrizarry & Berríos Rivera, 2009).

La información ofrecida por las participantes fue mediante entrevistas profundas en las que se logró una íntima narración de sus vidas, lo cual nos ayudó a comprender sus vivencias, así como la construcción que cada una de ellas ha hecho de su propia historia.

Es necesario enfatizar y reconocer que cada historia de vida es única y diferente, pero la historia de los seres humanos, al igual que la historia de los pueblos y de las naciones, ayuda a comprender las circunstancias de vida de otras personas, según su contexto particular. Algunos enfoques de la psicología conciben el ser humano desde una perspectiva individualista y poco colectiva, sin embargo, hay autores como Goldenberg & Goldenberg (2004) y Satir (1991), entre otros, que reconocen la necesidad de comprender el contexto, para así entender la conducta humana.

Cuando los padres se enfrentan a la realidad de tener un hijo o hija con alguna condición especial, sienten ansiedad e incertidumbre sobre el futuro de su hijo/a. Si la situación no se maneja efectivamente, puede resultar en conflictos maritales, problemas familiares o en el trabajo, entre otros. Aunque es de esperarse que los padres de niños con necesidades especiales experimenten niveles altos de estrés, ansiedad y depresión, estos síntomas tienen un impacto negativo en su rol de padres de un niño con necesidades especiales. Por lo tanto, es necesario que los padres y las madres puedan responder positivamente a las necesidades de los niños, ya que se ha encontrado que la respuesta de los padres tiene una influencia positiva en el bienestar y desarrollo del niño (May, 2001). Tener una expectativa positiva ayuda a estos padres a reconocer varios aspectos que promueven una adaptación adecuada. Estos aspectos son: reconocer que el niño no tiene control de su condición especial, reconocer que la ansiedad empeora las cosas, aceptar que el niño crecerá a su propio ritmo, entender que los niños necesitan la ayuda de los padres para tener autoconfianza, aceptar que encontrar las causas no cambia la situación, reconocer que los pensamientos negativos empeoran la situación, aceptar que los padres no tienen culpa y reconocer la importancia de celebrar las fortalezas de sus niños (Jackman, 2006).

Esta importancia del contexto y de la familia en la formación de lo que psicológicamente se denomina el "ser" es reconocida por las teorías sistémicas de psicoterapia de familia, cuya premisa fundamental

es que los miembros de la familia son como los órganos del cuerpo que, si uno se afecta, los otros también se afectarán (Goldenberg, y Goldenberg, 2004). Más aún, Satir plantea que el eje central de nuestro ser está constituido por la trilogía: Mi ser, Mi contexto y Los otros (Satir, 1991). Es por esta razón que aunque las seis historias de vida giran en torno a madres con hijos atletas con Síndrome Down, cada historia tiene componentes particulares. No obstante, también se pueden trazar algunos elementos comunes. Ser madre es un momento que resulta difícil para muchas mujeres, principalmente, cuando ella trata de ocuparse de todos los cuidados de un hijo o una hija. Sin embargo, las cosas se complican cuando ese niño/a tan deseado presenta una discapacidad, ya que surgen diversas reacciones, cuestionamientos, enojos, deterioro en las relaciones de pareja y con otros miembros de la familia, así como otros conflictos (Satir, 1991). En ese estudio se utilizó la metodología cualitativa con el diseño de historias de vida. El enfoque para el análisis usado fue el Modelo de Análisis de Harry F. Wolcott (2001). En esta investigación participaron seis mujeres entre las edades de 48 a 58 años cuyos hijos padecen Síndrome Down. Se realizó un análisis de contenido para auscultar los eventos clave en diferentes etapas de sus vidas durante el embarazo, el parto y después ser madre de un hijo atleta con Síndrome Down.

Los resultados más relevantes apuntan hacia que las participantes, independientemente de la clase social, provienen de hogares cuyo contexto familiar ha sido marcado por el sacrificio y por desatender a algunos de los otros miembros de la familia. Esta investigación buscó entender a profundidad cómo se manifiestan las condiciones bajo estudio.

Las seis narraciones recopiladas en estas historias de vida tuvieron el propósito de conocer, entender y describir el desarrollo, los procesos y las vivencias de estas seis mujeres. En esta investigación cualitativa se utilizó la historia de vida porque fue el diseño de investigación que permitía obtener la mayor información sobre las participantes y el asunto central del estudio. Surgieron las siguientes categorías: embarazo, parto, noticia, diagnóstico, comunicación a familia, comunicación a la comunidad, afrontamiento, aspectos económicos, tratamientos médicos, escuela, deportes, olimpiadas especiales, situación con la comunidad y situaciones familiares que se dieron en las seis narraciones.

Es importante señalar que aunque los aspectos de tratamientos médicos, aspectos económicos y situación de familia solo se dieron en tres

de las narraciones, estos se trataron como categorías debido a que se repitieron en la mitad de las narraciones (Lucca y Berríos, 2009).

Solo surgió de la investigación una sub-categoría en una de las entrevistas que fue la de creencias religiosas. Según Strauss y Corbin (1998), citados en Lucca y Berríos, (2009) las sub-categorías atienden aspectos concretos de frecuencia, localización, razón o procedimiento de la ocurrencia de un fenómeno.

Los resultados de esta investigación pueden ayudar a los psicólogos y otros profesionales que prestan servicios a esta población a obtener un entendimiento más profundo y tener un retrato de la vida de estas madres ante la historia que cada una de ellas está viviendo con su hijo. De esta manera, dichos profesionales podrán comprender mejor e intervenir, de manera más efectiva, con las personas que buscan ayuda psicológica para poder lidiar con el impacto dentro del contexto de la historia particular que están viviendo en sus vidas.

Además, este estudio aportó una perspectiva diferente para investigar el tema planteado, ya que se obtuvo una perspectiva subjetiva de la madre cuyo hijo atleta tiene la condición Síndrome Down, así como su historia personal. Los resultados de la misma permitirán a los profesionales que trabajen con la población estudiada desarrollar estrategias psicoterapéuticas y un protocolo de intervención temprana para aminorar los efectos negativos en la relación marital y por ende en el sistema familiar ante la presencia de tener un hijo con Síndrome Down.

Al realizar el análisis horizontal de las categorías presentadas emergieron los elementos comunes y rasgos distintivos de las historias de María, Filomena, Coral, Ana María, Minerva y Ada.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A continuación se desglosan las respuestas de la primera pregunta: **¿Cuál es el significado de la experiencia de las madres de niños/as con Síndrome Down en el deporte?**

Todas las historias de vida están caracterizadas por diferentes eventos que implicaron giros importantes en la trayectoria de vida de las entrevistadas. Para este estudio se entrevistaron madres cuyos hijos son atletas y tienen Síndrome Down. Para la mayoría de estas madres, el manejo del niño o la niña se volvía más fácil cuando crecían y esto se

asociaba con aumentos en autosuficiencia y, por ende, menores problemas de dependencia, ocasionando una etapa de ajuste. Ya habiendo superado los problemas de salud y de aprendizaje durante los primeros años de vida, la experiencia de involucrarse con ellos en el deporte, constituye su vida social y lo disfrutan tanto como sus hijos. A la misma vez, el proceso de partición en el deporte les ha enseñado una lección de vida, ya que cuando ellas recibieron la noticia de que habían tenido un niño con Síndrome Down, muchas llegaron a pensar que este niño nunca iba a poder jugar ningún deporte y llevar una vida como cualquier niño típico. En las semanas posteriores al nacimiento de sus hijos, estas madres entraron en un alto grado de incertidumbre, lo que las estimuló a buscar una guía, que les resultó provechosa y que ha durado a través de los años. Autores como McCubbin, Thompson y Allen (1997) proponen que este proceso de adaptación es lo que ellos denominan como *resiliencia*. Este modelo está relacionado con la *resiliencia* familiar y expone que las familias o personas que afrontan una situación difícil pasan por una etapa de ajuste. Pero es la etapa de adaptación la más importante porque es la más prolongada y la que permite que la persona desarrolle fortalezas y hasta nuevos estilos de comportamiento.

Otros autores como Satir, Banmen, Gerber y Gomori (1991) también apoyan estos planteamientos cuando exponen que después de una experiencia "caótica" se busca una nueva homeostasis y la persona resulta más fortalecida y capacitada para afrontar otras situaciones "caóticas" en el futuro. Evitar ver las crisis como problemas insuperables puede cambiar la forma en que cada individuo interpreta el "huracán". Esto fomenta tratar de ver más allá de la crisis actual y evaluar cómo las circunstancias futuras pueden ser un poco mejores. Moverse hacia las metas hace que las estrategias sean exitosas y que el individuo *resiliente* se integre a la comunidad.

Reconocer la propia fortaleza y los recursos para tratar con situaciones difíciles puede ayudar a desarrollar confianza en sí mismo. Además, le sirve a la persona para prestar atención a sus necesidades y sentimientos. Otra manera de fortalecer la *resiliencia* puede ayudar en el proceso de identificar formas que podrían resultar como parte de una estrategia personal para desarrollar la fortaleza emocional (Domínguez, 2005).

Trabajar en el campo de lo *resiliente* con un individuo conlleva un cambio paradigmático que motiva a hacer hincapié en la fortaleza innata

de manera que se puedan ver las cosas como algo positivo y no como un riesgo total. Esto implica que se vean las cosas como capaces de mejorar su entorno y no para dañar su salud.

Una adecuada estimulación durante los primeros años de vida tendrá un gran beneficio para el futuro de la persona, puesto que el apoyo familiar y la integración hacen que ella desarrolle confianza en sí misma y esto en un futuro se verá reflejado en los proyectos y el éxito o fracaso que se obtenga de estos (Sánchez, 2003).

Según las narrativas de estas madres, el proceso para poder ver los logros alcanzados por sus hijos e hijas ha sido de día a día. De esta forma, han tenido la oportunidad de vencer alguna resistencia que se les ha presentado y se han podido ayudar en la adaptación de ser madre de un niño con Síndrome Down. Han tenido resultados significativos, ya que algunas de ellas tenían hijos anteriores sin problemas. Muchas de las herramientas que desarrollaron eran desconocidas para ellas. Una de las experiencias adquiridas ha sido la oportunidad de tener mayores contactos sociales y acceso a grupos de apoyo a través de las demás madres en las actividades deportivas de sus hijos. Además, ese compartir con otras madres que pasaban por los mismos ajustes, les brindaba la oportunidad de evaluar su situación con personas fuera de la familia.

Otro hallazgo significativo que se desprende de las narrativas de estas madres es que las relaciones familiares se afectan para todos los miembros del sistema familiar. Esto se debe al poco tiempo que tienen estas madres para estar con los demás miembros de su familia.

Cabe destacar que en el análisis de las narraciones surgió que ellas disponen de muy poco tiempo para compartir con sus parejas y anteponen el desarrollo de su hijo o hija. Solo ocurrió una excepción de esto en una de las participantes del estudio que se divorció del padre de su hijo, y se volvió a casar. Ninguna de las demás planteó la separación de su pareja. El sentido del "deber", la obligación con su hijo o hija y la familia como institución es algo único en estas historias y se evidencia en que lo ponderaron por encima de su propio bienestar físico y emocional. Esto es congruente con su marco de referencia con base en el proceso de socialización, el cual expone que las mujeres son las que mayormente se encargan de las actividades de la crianza y el bienestar de sus hijos/as. Estos resultados son cónsonos con lo que plantea

Brannon (2007). Según este autor, en los roles de género tradicionales son las mujeres las que mayormente se encargan de las actividades de la crianza y el bienestar general de sus hijos/as.

A través de las narrativas se desprende que ellas, por su socialización, ya ejercían múltiples roles y con la condición de sus hijos e hijas, han tenido que asumir roles adicionales, incluyendo llevar las finanzas, porque todas, con excepción de una sola que nunca trabajó, volvieron a trabajar para ayudar en la múltiples terapias y educación de sus hijos e hijas. Estos resultados se apoyan en la teoría contextual de psicoterapia de familia propuesta por Boszormenyi-Nagy (1991), la cual plantea que dado que las familias constituyen un sistema social, los valores éticos de lealtad, confianza y compromiso son asuntos intergeneracionales que explican el funcionamiento efectivo de la familia con base en el sentido de responsabilidad, el deber y las obligaciones de unos miembros de las familia con otros, como es el caso de las madres en esta investigación.

La siguiente pregunta de investigación indagó lo siguiente: **¿Cuáles son las consecuencias, si alguna, en la vida de las madres que tienen hijos con Síndrome Down involucrados en el deporte?**

Wolcott (2001) señaló que las relaciones entre los miembros de la familia ofrecen sus funciones principalmente en el desarrollo cognoscitivo. Primero, las destrezas emergen de la relación que tienen los padres con sus hijos. En segundo lugar, proveen información sobre conductas apropiadas y satisfacen la necesidad del apoyo emocional, para luego explorar nuevos horizontes y establecer otras relaciones.

La calidad de las relaciones de la familia con sus hijos parece ser fundamental para que los niños obtengan un desarrollo emocional y cognoscitivo óptimo (Piper & Ramsay, 1980). El tiempo y la calidad de la interacción influye significativamente en el desarrollo socio emocional, ofreciéndoles seguridad y apoyo emocional a los niños. Las relaciones entre padres e hijos son la sustancia de las actividades de rutina familiar. Las actividades diarias, como son el cuidado físico, el juego y la solución de problemas, promueven el crecimiento y desarrollo del niño. Ser expertos en la condición de su hijo les hace sentir en control de la situación (May, 2001). Por otro lado, las familias reconocen que sus hijos dependerán de ellas la mayor parte de su vida, por lo que cuidan de la salud de estos niños a través del deporte. En la capacidad

de adaptación, el proceso implica que el ser humano es una especie con capacidad de recuperación (Johnson, 2002), y entre sus opciones en ese proceso está la alternativa de escoger diferentes maneras de enfrentarse a la situación que la vida les puso enfrente y que en un momento fue agobiada por la perturbación. En ninguna de las historias esperaban estas mujeres, previo al alumbramiento, dar a luz un hijo o hija con Síndrome Down. Esto no les permitió prepararse para manejar dicho evento. Recibieron la noticia y el diagnóstico de la condición de sus hijos e hijas con la condición Síndrome Down al momento de haber dado a luz en el hospital.

Enfrentar la situación (afrontamiento) se da como un proceso de ajuste y adaptación que ocurre en las seis historias narradas. A la misma vez, en las seis mujeres imperaba un compromiso, una obligación y el deber como madres. Este ajuste comenzó cuando ellas recibieron el diagnóstico preliminar sobre la condición de su hijo/a una vez habían dado a luz, aunque todas tuvieron que esperar varios días por la pruebas de sangre para la confirmación del diagnóstico.

Esta conducta coincide con lo que se ha denominado una concepción mariana de la mujer como símbolo de abnegación, sacrificio y merecedora de valor y amor por lo que hace por los demás, que es parte de la tradición judeo-cristiana que analizan Burin y Meler (1999) en su obra sobre género y familia. Además, esta actitud frente a la adversidad es similar a la mostrada por las madres de las entrevistas en las cuales están identificadas esas cualidades fuertes y estoicas.

Aunque la calidad de vida del hijo parece ser lo fundamental para estas madres fuertes y estoicas, los resultados de este estudio demostraron que a la vez se creó un distanciamiento en la familia con los demás hijos y con la pareja, debido al poco tiempo que pasaban juntos. Debido a que la madre es quien mayor tiempo pasa con el niño con Síndrome Down, descuida, pero no olvida, su rol de madre de otros hijos y de esposa. Sus esposos en un momento sienten que se quedan abandonados. Ciertamente, ninguna madre desea tener un hijo con alguna discapacidad y recibir un nuevo ser que no cumple con lo esperado y que, además, requerirá de esfuerzos adicionales en su educación y cuidado, es un aspecto que suele desestabilizar la dinámica familiar.

La literatura apoya estos planteamientos al indicar que la calidad de las relaciones de la familia con sus hijos parece ser fundamental para

que los niños obtengan un desarrollo emocional y cognoscitivo óptimo (Piper y Ramsay, 1980). El tiempo y la calidad de la interacción influyen significativamente en el desarrollo socio emocional, ofreciéndoles seguridad y apoyo emocional a los niños. Las relaciones entre padres e hijos son la sustancia de las actividades de rutina familiar. Las actividades diarias, como son el cuidado físico, el juego y la solución de problemas, promueven el crecimiento y desarrollo del niño. Convertirse en expertos en la condición de su hijo/a les hace sentir en control de la situación (May, 2001).

Por el cuido requerido de los niños, algunas de ellas tuvieron que dejar de trabajar por un tiempo en lo que afrontaban su nueva situación de ser madres de un niño con Síndrome Down, afectaron las finanzas familiares que se desprende en las narrativas a través de la categoría "aspectos económicos". Dado el efecto potencial del empleo de las madres en las finanzas, vivienda, bienestar, desarrollo, calidad de vida del niño, y la provisión de servicios que ayuda tener un empleo, ellas entendían que valía la pena volver a trabajar.

Otra categoría que surgió en las seis historias de vida fue cómo enfrentar el (afrontamiento) la situación de las complicaciones de salud y las terapias que estos niños necesitan desde el nacimiento. Esta situación trae complicaciones adicionales al núcleo familiar y provoca el abandono de sus obligaciones para con los demás hijos en el caso de algunas, y hasta con sus esposos o parejas en el caso de otras. El estudio revela que mientras mayor sea la necesidad de supervisión del niño, mayores restricciones tiene la familia. Por tal motivo, el enfoque de la *resiliencia*, se presenta como un estado que se construye como relevante al rol que juegan la familia, la escuela y la comunidad como fuentes generadoras de los factores protectores. Esta perspectiva permite diseñar estrategias de intervención y programas preventivos a fin de promover actitudes y comportamientos saludables y *resilientes* en las familias y en la comunidad (Fernández D'Adam, 2004).

CONCLUSIÓN

.

La adaptación de la familia representa una respuesta positiva a los factores estresantes que se presentan. Esta puede lograrse mediante la utilización de estrategias eficaces para enfrentar la situación (Mattew,

2005). Esto puede deberse a que los individuos presentan patrones y estilos diferentes para enfrentar la situación que depende, en alto grado, de las características relativamente estables de cada persona, así como las características del núcleo familiar. La forma en que se enfrenta la realidad, también puede estar basado en las emociones o ir dirigido de forma activa a la resolución de tareas. Finalmente, cuando se logra una atención exhaustiva y oportuna, las orientaciones y la ayuda que reciben las madres y familias de un niño con Síndrome Down, resultan beneficiosas para el desarrollo sicomotor y social del mismo. En este sentido, la atención psicológica que se brinda al niño con Síndrome Down no debe excluir a la familia y por ende, a la comunidad.

Seligman y Czikszentmikalyi (2000) enfatizan la *resiliencia* como producto de un proceso dinámico entre factores protectores y de riesgo que pueden ser construidos, desarrollados y promovidos desde la familia, la escuela y la comunidad. El objetivo es desarrollar estilos efectivos para enfrentar las situaciones difíciles. Se destaca la importancia de estimular factores de *resiliencia* como aceptación incondicional, la autoestima, la creatividad, los recursos personales, las habilidades y destrezas, el humor y la capacidad de otorgarle sentido al sufrimiento. También se señala la importancia del sistema social de apoyo y las redes solidarias comunitarias para enfrentar la adversidad y salir fortalecido. Seligman y Czikszentmilalyi (2000) también sostienen que la *resiliencia* contribuye a la calidad de vida, además de ser un amortiguador eficaz contra el estrés.

Esta investigación también contribuyó a los esfuerzos de la Asociación Psicológica Americana (APA, por sus siglas en inglés, 2009), la cual enfatiza en la unificación del sistema de servicios que maneja el tratamiento de niños/as con necesidades especiales, así como en sus padres y madres, para ofrecer servicios integrados y basados en la evidencia.

REFERENCIAS

Aikinson, R. (1998). *The life story interview*. London: Sage Publication.

Brannon, L. (2007). *Gender: Psychological Perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.

Boszormenyi-Nagy, I., Grunebaum, J., & Ulrich, D. (1991). Contextual Therapy. En A. S. Gurman & D. P. Knisker (Eds.) *Handbook of Family therapy.* New York: Brunnier/Mazel.

Burgos, E. (1992). *Me llamo Rigoberta Menchu y así me nació la conciencia.* España: Seix Barral.

Burin, M. & Meler, I. (1999). *Género y Familia*. Argentina: Editorial Paidós.

Cody, H. y Kamphaus, R. W. (1999). Down Syndrome. En S. Goldstein y C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of Neurodevelopmental and Genetic Disorders in Children* (pp. 385-405). New York, N Y: The Guilford Press.

Coe, D. A., Matson, J. L., Russell, D. W., Slifer, K. J., Capone, G. T., Baglio, C. y Stallings, S. (1999). Behavior Problems of Children with Down Syndrome and Life events. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29 (2), 149-156.

Cohler, B. (1993). Aging, Morale and Meaning: The nexus of Narrative. En T. R. Cole, W. A. Achenbaum, P. L. Jakobi y R. Kastenbaum (Eds.), *Voices and Visions of Aging.* New York: Springer.

Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design.* Thousand Oaks: London Sage.

Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design.* Thousand Oaks: London Sage.

Deutscher, I. (1973). *What We Say/ What We Do: Sentiments and Acts.* Glenview, IL: Scott, Foresman and Co.

Fernández, D' Adam. (2004). Resiliencia y adolescencia. *En Resiliencia, ética y prevención*. Buenos Aires. Ed. Gabas.

Gergen, M. M. y Gergen, K. J. (1993). Narrative of the gendered body in Popular auto biography. *In R. Josselson y A. Lieblich (eds.) Narrative Study of Life*. (pp. 191-218). Newbury park,CA: Sage.

Goldenberg, I. y Goldenberg, H. (2004). *Family therapy: An Overview*. (6ª.ed.) Thomson Learning. Canada: Brooks/Cole.

González Ríos, M. C. (2002). Genoma humano y sus implicaciones para el Síndrome Down.

Ponencia presentada ante el tercer *Simposio Síndrome Down de Puerto Rico y el Caribe: Mitos y Realidades*, San Juan, Puerto Rico.

Jackman, *C.* (2006). Parenting Children with Disabilities: Discover the Gift that is Yours. *Forerver Families.* Recuperado de http://foreverfamilies.byu.edu/Article.aspx?a=55

Johnson, S. M. (2002). *Emotionally Focused couples therapy with Trauma Survivors: Strengthened Attachments Bonds*. London: The Guilford Press.

Lucca Irrizary, N. y Berríos, R. (2009). *Investigación Cualitativa en Educación y Ciencias Sociales*. Hato Rey, P.R.: Publicaciones Puertorriqueñas.

Matthew, R. (2005). Test of efficacy of model family strengthening programs. [Versión electrónica]. *American Journal of Health Studies,* 20 (3-4), 164-170.

May, J. (2001, 13 de febrero). *Enhancing family resilience*: "*Pants first, then your shoes",* Recuperado de http://www.fayhersnetwork.org/page.php?page=762SESSION=8eafd

McCubbin, H.I., McCubbin, M. Thompson, A. I., Hans, S. y Allen, C. T. (1997). Families under stress: What makes them resilient? Presentado el 22 de junio, 1997 en la *American Association and Consumer Sciences Commemorative Lecture*: Washington, D.C. Recuperado de www.Cyfernet.org/research/resilient.htm

Mintz, S. W. (1988). *Taso, trabajador de la caña.* Río Piedras, PR: Ediciones Huracán.

Minuchin, S. (1974). Los términos de la terapia familiar: *Concepción sistemática de desarrollo familiar normal*. Barcelona, España Paidós Iberica.

Minuchin, S. (1992). *Familias y Terapia Familiar*. Barcelona, España: Gedisa.

Minuchin, S. y Fishman, H. (1992). *Técnica de Terapia Familiar*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Nilholm, C. (1999). The zone of proximal development: A Comparison of Children with Down syndrome and Typical Children. *Journal of Intellectual y Developmental Disability*, *24* (3), 265-279.

Piper, M. C. y Ramsey, M. (1980). A Comparison of Two Developmental Scales in Evaluating Infants with Down's Syndrome. *Early Human Developmen*t, *4*, 89-95.

Pitzer, M. W. (2004*). I Can, Can You?* Bethesda, M.D.: Woodbine House, Inc.

Rivera Ruiz, M. (2002). *Matrícula de estudiantes con Síndrome Down*. Departamento de Educación en Puerto Rico.

Rubin, H. J. y Rubin, I. S. (1995). Qualitative Interviewing: *The art of hearing data.* Thousand Oaks, CA: Sage

Sánchez, S. (2003). Resiliencia. Cómo generar un escudo contra la adversidad. Diario *El Mercurio*. En red www.resiliencia.cl/investig/. Recuperado 15 de mayo de 2011.

Satir, V., Banmen, J. Gerber, J. y Gomori, M. (1991). *The Satir Model*. Palo Alto, CA: Science and Behavioural Books.

Seligman, M. y Czikszentmihalyi, M. (2000). Hapiness, Excellence, and Optimun Human Function. *American Psychologist*, 55 (1).

Slater, A. y Muir D. (1999). *The Blackwell Reader in Developmental Psychology.* Oxford, UK: Blackwell Publishers Ltd.

Strauss, A. y Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research: *Grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

Taylor S. J. y Bodgan, R. (1998). *Introduction to Qualitative Research Methods: The searching for meaning.* (Second edition). New York: John Wiley and Sons.

Van Riper, M. (1999). Living With Down Syndrome: The Family Experience. *Down Syndrome Quarterly*, 4 (1).

Viezzer, M. (1977). "*Si me permiten hablar…: Testimonio de Domitila, una mujer de las minas de Bolivia*. México: Siglo Veintiuno.

Wolcott, H. T. (1994). Transforming qualitative data: *Description, Analysis, and Interpretation* Thousand Oaks, CA: Sage

Wolcott, H. T. (2001). *Writing up qualitative research* (2da ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Weaver, R. F. y Hedrick, P. W. (2007). *Biology* (Ed.), MacGraw Hill.

Eva Ligia Candelas Tamayo es Profesora Conferenciante de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad del Este-SUAGM. Posee un PhD en Consejería Psicológica. Este artículo es un resumen de la investigación: "Historia de vida de madres de jóvenes atletas de alto rendimiento que padecen Síndrome Down", que trabajó la autora como requisito para obtener el grado de doctorado.

El desarrollo tecnológico dentro de un mundo globalizado ha abierto nuevos y mayores espacios de comportamiento humano. Se ha abierto un espacio de acción e interacción social en el que cada cual actúa conforme a su construcción personal y social. En estos nuevos espacios, los valores individuales y colectivos, la moral y la ética cobran especial importancia en la medida en que contribuyen a determinar las acciones que las personas están dispuestas a llevar a cabo.

ÁMBITO DE ENCUENTROS
Vol. 5 • Núm. 1 • 2012 • pp. 155-167

IMPLICACIONES PENALES DEL DESARROLLO TECNOLÓGICO:

Nuevos espacios para el (des)comportamiento humano

ÁNGEL A. TOLEDO LÓPEZ

LA GLOBALIZACIÓN COMO MODELO

En la segunda mitad del siglo XX, el escritor e historiador inglés, Christopher Dawson (según citado en Antúnez, 2000) afirmó que las transformaciones sociales que ya se habían vivido durante ese siglo habían sido tan significativas que no podría adivinarse qué efectos tendrían sobre el ser humano. Afirmó, además, que el mundo había evolucionado, incluso, más rápidamente que los seres humanos que habitaban en él. Estos cambios significativos –a los que aludió Dawson– eran producto de una creciente necesidad de desarrollo económico, industrial y tecnológico que horma parte del modelo de la globalización.

El Diccionario de la Real Academia Española (2002) define el concepto globalización como "la tendencia de los mercados y de las empresas a extenderse, alcanzando una dimensión mundial que sobrepasa las fronteras nacionales". Este modelo de desarrollo internacional presupone, según Horst Köhler (2003), ex director gerente del Fondo Monetario Internacional (FMI), un aumento en el volumen y la variedad de transacciones entre países, el intercambio económico internacional y la difusión acelerada de la tecnología. Mateus y Brasset (2002) afirman que la globalización fomenta, además, la interdependencia nacional, el desarrollo de nuevas y mayores relaciones políticas, la implementación de diferentes métodos de producción y distribución, la deslocalización geográfica y el aumento vertiginoso en el uso de la tecnología.

Este desarrollo acelerado en áreas, que en ocasiones aparentan estar por encima del entendimiento humano, ha logrado producir ahorros en tiempo y dinero, acortar distancias y hasta acercar fronteras que, geográficamente, serían imposibles de unir. Anteriormente, era inconcebible pretender que algún escrito llegara a su destinatario sin, al menos, la dilación que ocasiona el tráfico entre un lugar y otro. Tampoco había mucha esperanza para una pareja a quien se le dificultaba concebir por razones médicas. Mucho menos existía la posibilidad de conocer otros países a no ser a través de una enciclopedia impresa que, por su costo, estaba al alcance de unos pocos.

Hoy día no nos sorprende ver productos de distribución local en mercados internacionales. Tampoco nos extraña que la interacción social y la comunicación entre partes se den en foros totalmente tecnológicos. Hasta los métodos y herramientas de enseñanza los hemos reinventado para acoplarnos a nuevos modelos de crianza y de aprendizaje. Todos estos cambios han creado lo que Vandana Shiva (2000) denomina como una monocultura global caracterizada por tradiciones, costumbres y creencias que se asocian directamente con el desarrollo tecnológico desmedido y el apogeo de "lo global" versus "lo nacional" o "lo insular".

Esta monocultura global se establece sobre las bases de un mismo plan global y un mismo idioma internacional: la *tecnologización* del mundo contemporáneo. El discurso común hoy día se dirige hacia la apreciación de los métodos tecnológicos, la digitalización de lo social y el entrelace perfecto entre lo humano y lo tecnológico. De ahí que prefiramos que nuestra personalidad y persona sean vistas a través de foros sociales computadorizados, que el entretenimiento sea individual – entre el entretenido y el juego electrónico– y no colectivo, y que desarrollemos un lenguaje "global" –*LOL, BRB, ROFL, VNT, DND, PS*– que permita y facilite la comunicación entre personas cuyo código lingüístico es distinto.

Indudablemente, la globalización nos ha abierto las puertas a una nueva visión de mundo y a una nueva realidad global. De igual manera, ha despertado nuestro interés en el desarrollo de un ser humano internacionalizado y capacitado en el uso –aunque sea básico– de la tecnología, y en los nuevos métodos del empresarismo que permiten la autogestión a través de la aplicación de nuevas tecnologías.

Ahora bien, no todos comparten esa visión positiva y beneficiosa de la globalización y la "tecnologización" de los procesos sociales y culturales. Para algunos, la villa global, además de acortar distancias y abrir límites nacionales, ha hecho que las diferencias –y no las semejanzas– sociales, culturales y políticas sean más evidentes. De igual forma, el acercamiento global ha permitido que las debilidades de algunos actores internacionales sean más evidentes, lo que los coloca en desventaja ante aquellos claramente más fortalecidos y poderosos.

Por este motivo, no nos sorprende que, en el nivel macroscópico, la negociación y el comercio internacional lo dirijan los países más poderosos y desarrollados. Tampoco nos extraña que los inventos noveles y la tecnología de vanguardia se desarrollen primero en estos países que tienen el andamiaje económico y político para sufragar tanto la investigación como su desarrollo, difusión y comercialización. No es raro ver que sean estos países los que sientan las pautas y los que proveen las alternativas, aunque a su costo.

Dawson (citado en Antúnez, 2000) afirma que los cambios evidenciados a mediados del siglo XX ya habían, para ese momento, "causado una pérdida de tradición en el ámbito de lo social y un trastorno de la experiencia humana de una magnitud tal como los que ninguna generación previa a la actual haya conocido". Añade Antúnez Aldunate (2000) que la globalización "abarca el cambio de información, de capitales, de productos industriales e incluso de estilos de vida, mediante la abstracción de la realidad reducida a la economía". Esto, a su juicio, ha provocado "las dificultades para establecer poderes capaces de orientar la globalización hacia el bien común".

Coinciden Mateus y Brasset (2002) y di Santo y von Sprecher (1999) que un impacto significativo de la globalización es que ha americanizado la cinematografía, las comunicaciones, la ciencia, la tecnología, y el comercio. La hegemonía norteamericana en estas áreas del desarrollo ha establecido la cultura empresarial e institucional a la que otros países, incluso los más industrializados, se han adaptado. Este cambio, según Mateus y Brasset, ha producido el decaimiento de la administración pública que antes estaba más dirigida al trato individual; el abandono de las tradiciones culturales y los valores nacionales propios; y la adopción de un nuevo lenguaje global y una cultura mundial que algunos países menos industrializados no pueden entender.

En el ámbito de lo personal, el modelo de la globalización ha trastocado el concepto de la familia y el papel que juega esta en la jerarquía individual. De igual forma, ha cambiado los valores sociales que han sustituido el vínculo afectivo del contacto personal por la interacción social a distancia o a través de métodos electrónicos, aun cuando no existen barreras geográficas. La cultura del entretenimiento y las actividades de diversión han cambiado totalmente lo cual ha provocado la necesidad de nuevas y distintas técnicas de crianza que promueven más el individualismo y el desarrollo personal que la socialización colectiva.

Todos estos cambios, beneficiosos para algunos y perjudiciales para otros, han alterado la organización y la estructura social, los patrones de comunicación y los procesos de socialización sobre las normas de conducta apropiadas para vivir en sociedad. Más aún, estos cambios han requerido el desarrollo de nuevas normas de comportamiento social y la adaptación y aprendizaje de estas nuevas normas. A su vez, esto ha requerido que el Estado renueve el contrato social de manera que contemple la nueva gama de posibles conductas que anteriormente eran inconcebibles, no por su "maldad" sino por la imposibilidad fáctica de llevarlas a cabo.

EL CONTRATO SOCIAL Y LA LEY COMO CONTROL SOCIAL

Thomas Hobbes (1651/1940) fue uno de los mayores proponentes de la teoría del Contrato Social. Pecando de extremado simplismo, decimos que para Hobbes, la naturaleza humana iba dirigida a un instinto de conservación dentro de un estado natural carente de cualquier tipo de norma social o estatuto legal que limitara la conducta humana. Afirmaba Hobbes que los seres humanos en su estado de naturaleza organizaban sus intereses jerárquicamente y buscaban satisfacerlos conforme al orden que habían establecido. En la consecución de sus intereses, los seres humanos chocaban con otros que, como era de esperarse, compartían intereses y prioridades similares. Estos choques, matizados por el instinto de conservación y supervivencia, provocaban un estado de guerra de todos contra todos característico del estado de naturaleza. En las palabras de Hobbes en *El Leviatán*:

> *si dos hombres cualesquiera desean a la misma cosa, de la que, sin embargo, no pueden ambos gozar, devienen enemigos; y en*

> *su camino hacia el fin (que es principalmente su propia conservación, y a veces solo su delectación) se esfuerzan mutuamente en destruirse o subyugarse [...] Es por ello manifiesto que durante el tiempo en que los hombres viven sin un poder común que les obligue a todos al respeto, [énfasis suplido] están en esa condición que se llama guerra; y una guerra como de todo hombre contra todo hombre.* (Tomás Hobbes, 1651/1940, Capítulo XIII, p. 105)

Como consecuencia y con el fin de prevenir que "el hombre" pusiera en riesgo su más valioso interés –la vida– Hobbes propuso crear un ordenamiento social basado en un contrato entre una autoridad encargada de establecer "el bien" y "el mal", y el individuo. Este contrato requería que el individuo renunciara a la libertad absoluta que le caracterizaba en su estado de naturaleza y que aceptara vivir dentro de los límites de *lo bueno* establecidos por la autoridad.

Por su parte, John Locke (1690/2007) en su *Segundo tratado de gobierno civil* disertó sobre el derecho que tenía el ser humano a preservar su vida. Sin embargo, este derecho propio de todos los seres humanos provocaba que unos, en un intento por conservar su vida, pusieran en riesgo la propia y la de otros. Este conflicto característico del estado de naturaleza humana requería de un ente aparte con capacidad para adjudicar las controversias sobre la vida, la propiedad, las libertades y los derechos que se suscitaran entre los individuos. Por consiguiente, proponía el establecimiento de dos acuerdos contractuales: uno que transformara el estado de naturaleza en una sociedad civil y otro que facultara a una autoridad o gobierno representativo capacitado para adjudicar las controversias que surgieran entre individuos.

Finalmente, en *El Contrato Social*, Jean Jacques Rousseau (1762/2005) expuso su visión distinta de la organización social y de las razones para la existencia de un contrato social. Según Rousseau, la aceptación de un contrato entre la autoridad y el individuo era el producto de la voluntariedad del hombre quien encontraba mayor beneficio al someterse a los límites sociales establecidos. Por lo tanto, el Contrato Social de Rousseau era voluntario y no forzado, pactado para que rigiera las relaciones entre los hombres.

El contrato social, como consecuencia, establecía un cuerpo de normas que regulaba las relaciones entre los seres humanos. Estas reglas

establecían los límites dentro de los cuales cada uno se obligaba a actuar y su obediencia era necesaria para proteger la vida y evitar la imposición de sanciones producto de su transgresión. Estas normas surgían bien de la determinación que hacía la autoridad de lo que era bueno y malo, o de la concepción social generalizada de *lo bueno* y *lo malo*.

Podemos hablar, entonces, de normas sociales como requisitos de convivencia social que impone un grupo y cuyo cumplimiento se espera por ser "lo correcto", y de normas sociales como ley cuyo incumplimiento conlleva sanciones. Por lo tanto, la ley la vemos más como el precepto que dicta la autoridad con el fin de requerir o prohibir cierta conducta individual o colectiva y cuya transgresión conlleva la correspondiente sanción. Esta puede ser de carácter civil o penal con la diferencia de que la transgresión de una ley civil no conlleva, de ordinario, la privación de la libertad, mientras que la violación de una ley penal podría provocar la privación de derechos de rango constitucional como lo es la libertad.

Conocemos que las costumbres y las creencias sociales cambian para adaptarse a una sociedad en constante cambio. Estos cambios requieren que las normas sociales se transformen mientras el mundo y la sociedad se "modernizan". Este carácter dinámico lo vemos de igual forma en la ley.

Aunque con menor rapidez, el derecho positivo, consistente de las normas escritas y aprobadas por la legislatura, varía con los cambios en la normativa social. De ordinario, los cambios en nuestro ordenamiento jurídico obedecen a alteraciones naturales que surgen en la organización social y en la manera en que el colectivo ve y entiende sus realidades. El cambio de los tiempos trae consigo nuevas posibilidades de conducta y comportamiento social que podría necesitar ser regulado.

Por ejemplo, la invención del automóvil trajo consigo cambios permanentes en la organización social. Este instrumento ayudó a acortar distancias y promovió mayor actividad social. Ahora bien, el incremento en la movilidad colectiva producido por este nuevo invento requirió que la legislatura regulara la conducta del individuo que escogía conducir un automóvil. Antes del siglo XVIII, se hacía innecesaria la aprobación de leyes que regularan la transportación individual y colectiva. El uso –o mal uso– del automóvil provocó que la autoridad competente tuviera la necesidad de establecer limitaciones para su uso y manejo con el fin de proteger la seguridad individual y colectiva.

De igual manera, con el advenimiento de la tecnología celular fue necesario enmendar las leyes que regulan las telecomunicaciones para contemplar un nuevo espacio de conducta social. La invención de la Internet como red de comunicación mundial (World Wide Web), por su parte, también requirió de la regulación estatal e internacional debido a su uso y manejo, su desarrollo continuo y rápido, y la cantidad de puertas que abrió para la participación humana.

No debemos perder de perspectiva que, sea por obligación o por conveniencia, el contrato social surgió en vista de las características que definen la conducta humana en su estado de naturaleza. La existencia de intereses individuales y la consecución de los mismos, independientemente de sus formas, siguen siendo características humanas que requieren, según la mayoría, algún control social. Cada espacio de acción que se pone a disposición del ser humano crea consigo una enorme gama de posibilidades de actuación cuyo alcance va desde lo socialmente "bueno" a lo socialmente "malo". Como el hombre, interesado por naturaleza, no tiene la capacidad –o fuerza de voluntad– para establecer y seguir sus propios límites, es necesario que la autoridad intervenga con el fin de proteger la seguridad colectiva al igual que la individual. Por consiguiente, dentro del actual orden social, es necesario que la autoridad crezca con el individuo para que pueda establecer un ordenamiento jurídico cónsono con las realidades y las necesidades del colectivo.

EL NUEVO CÓDIGO PENAL DE PUERTO RICO DE 2004

Surge de la Exposición de Motivos de la Ley Núm. 149 del 18 de junio de 2004 para adoptar el Código Penal del Estado Libre Asociado de Puerto Rico (33 L.P.R.A § 4629, et seq.), que el primer Código Penal que rigió en Puerto Rico era, para los efectos prácticos, una traducción al español del Código Penal de California actualizado en 1901. En su momento, quienes se oponían a la aprobación del Código Penal de Puerto Rico del 1902 lo hacían en vista de que constituía "una transculturación jurídica mediante la incorporación festinada de disposiciones ajenas a nuestros valores, costumbres y realidad social".

Se establece en la mencionada Exposición de Motivos que el Código Penal, posteriormente aprobado en 1974, y su jurisprudencia

interpretativa, contribuyeron enormemente al estudio y desarrollo del Derecho Penal Puertorriqueño. Añade, además, que el análisis e interpretación de aquel Código evidenciaron que no contenía tendencias penológicas de la época, pero mantenía disposiciones que entraban en conflicto con nuestras tradiciones y cultura jurídica. Evidencia de esto es que, durante los veintiocho años de vigencia del Código Penal del 1974, fue necesario aprobar sobre doscientas enmiendas caracterizadas por el aumento en conductas clasificadas como delictivas.

El Nuevo Código Penal de Puerto Rico, aprobado mediante la Ley Núm. 149 del 18 de junio de 2004 (33 L.P.R.A § 4629, et seq.), y que entró en vigencia en el 2005, se aprobó con el fin de sustituir "un cuerpo legal rezagado en cuanto a las condiciones y necesidades de este siglo". Se aprobó, además, para atemperar las penas y contemplar los valores económicos del presente al establecer las penas de contenido monetario. En otras palabras, los cambios sociales, políticos y económicos producidos entre el 1974 y el 2004 sirvieron como fuerza motriz para la aprobación de un Nuevo Código Penal. Estamos seguros de que este Código, al igual que otros cuerpos de leyes, sufrirá cambios con el fin de adaptarse al carácter dinámico de nuestra sociedad y a sus múltiples realidades.

IMPLICACIONES PENALES DEL DESARROLLO TECNOLÓGICO EN PUERTO RICO

Esta última sección provee algunos ejemplos de las implicaciones penales en Puerto Rico del desarrollo tecnológico. La mirada se enfocará hacia aquellas tipologías delictivas de nueva creación que se incorporaron en el Nuevo Código Penal del 2004. Estas tipologías delictivas surgen como respuesta a los nuevos espacios de acción humana que el desarrollo tecnológico abrió luego de que se aprobó el Código Penal anterior. Para el mejor entendimiento de estas disposiciones, debemos tener en cuenta el concepto y propósito de la ley como parte del ordenamiento jurídico.

La Parte Especial del Nuevo Código Penal tipifica la conducta delictiva que será sancionada en nuestro ordenamiento jurídico. Este libro y las Leyes Penales Especiales contienen las definiciones de las conductas que, en nuestra jurisdicción, se consideran delictivas, al igual que

las penas asociadas a esas conductas. Esta tipificación responde a los valores sociales puertorriqueños y a la necesidad de establecer límites a la conducta humana en vista del riesgo personal o colectivo que esta podría producir. Ciertos delitos contemplan las áreas de acción personal o colectiva dentro de una sociedad tecnológicamente desarrollada. En otras palabras, algunos delitos van específicamente dirigidos a limitar la conducta humana dentro de aquellos espacios de acción que el desarrollo tecnológico ha abierto y puesto a la disposición de los seres humanos.

Ejemplos de estos delitos se encuentran en los Artículos 115-119 (33 L.P.R.A §§4743-4747) contenidos en la Sección Cuarta, De la Ingeniería Genética y la Reproducción Asistida, del Nuevo Código Penal. Estos Artículos, por su naturaleza, no tienen antecedentes en el Código Penal del 1974.

Años de investigación dirigidos a estudiar el genoma humano llevaron a científicos a desarrollar el interés por descifrar la secuencia genética de los seres humanos. Hace escasamente siete años nos llegó la noticia de que el mapa genético humano estaba casi totalmente elaborado. Este mapa genético, además de influir incalculablemente en el desarrollo de la humanidad, provee el espacio para que algunos de carácter más desmedido e inescrupuloso actúen de forma que perjudique la seguridad individual o colectiva.

Ante esta realidad fáctica y en vista de la capacidad humana para manipularla negativamente, fue necesario establecer una sanción contra "toda persona que utilice tecnologías para alterar el genoma humano con fines distintos del diagnóstico, tratamiento o investigación científica en el campo de la biología humana, particularmente la genética o la medicina[1]".

Ciertamente, con anterioridad al desarrollo de este mapa genético, era fácticamente imposible que alguien lo usara con el fin de alterar el genoma humano. Desarrollos en la tecnología abrieron las puertas a descubrimientos científicos trascendentales que podrían provocar cambios significativos y permanentes en la vida de personas que realmente los necesitan. Lamentablemente, esos mismos desarrollos abren el espacio para que otros utilicen la tecnología, los nuevos conocimientos y sus propias capacidades de forma totalmente detrimental para nuestra sociedad.

A tono con esto, el Nuevo Código Penal de Puerto Rico también clasifica como delito el que alguien utilice técnicas de clonación, de reciente surgimiento, para generar embriones humanos con fines reproductivos. No existe duda de que la clonación es un avance científico reciente que ha transformado completamente la biología moderna y que ha permitido que los científicos, artificialmente, deriven células hijas con material genético idéntico al de su célula madre.

Ahora bien, la clonación no está exenta de implicaciones éticas. Los enormes avances que se han logrado en la clonación de animales han llevado a científicos a advertir que el próximo paso será la clonación humana. Esto trae consigo la posibilidad de que el ser humano intente manipular células humanas de una manera que sea perjudicial para la humanidad. Abre la puerta para que unos pocos, utilizando las mismas tecnologías que se usan para la clonación de animales, tomen en sus manos el futuro de la humanidad.

Otro Artículo que, por su novedad, carece de antecedentes en el Código Penal del 1974 es el 183 (33 L.P.R.A § 4811) sobre la alteración y uso de datos personales en archivos. Con el reciente apogeo del robo de identidades y con el desarrollo de metodologías que facilitan el mismo, nuestro Código Penal estableció un castigo para la persona que "sin estar autorizada, se apodere, utilice, modifique o altere, en perjuicio del titular de los datos o de un tercero, datos reservados de carácter personal o familiar de otro que se hallen registrados en discos o archivos informáticos o electrónicos, o en cualquier otro tipo de archivo o registro, público o privado". Este delito, según está tipificado, no establece métodos específicos para la apropiación, utilización, modificación o alteración de datos reservados, sino que penaliza la conducta, independientemente del método, siempre que se lleve a cabo sin autorización del otro.

De similar naturaleza es el Artículo 211 (33 L.P.R.A § 4839), incorporado por primera vez en el Código Penal de 2004, con el fin de castigar el fraude por medio informático. El fraude, ya era sancionado en el Código Penal anterior. Sin embargo, con el surgimiento de nuevas técnicas y métodos para defraudar, fue necesario tipificar como delito el que alguien "con intención de defraudar y mediante cualquier manipulación informática consiga la transferencia no consentida de cualquier bien o derecho patrimonial en perjuicio de un tercero o del Estado". Ante la

ausencia de métodos tecnológicos que facilitaran este tipo de fraude, era imposible que el delito estuviera tipificado en un Código anterior. La conducta se tipificó como delito y se penalizó en el momento en que los avances en la informática y en la tecnología abrieron puertas de acción para personas que, en lugar de utilizarlos productivamente, necesitaron acelerar el proceso de defraudar.

CONSIDERACIONES FINALES

Afirma Simon (2008) que lo que distingue al "hombre malo" del "hombre bueno" es que el malo se atreve a materializar la conducta criminal que el bueno solo contempla en su mente. A su juicio, esto provoca que no exista diferencia real entre el "bueno" y el "malo" ya que ambos, aparte de la acción, confeccionan la maldad en su mente.

El desarrollo tecnológico dentro de un mundo globalizado ha abierto nuevos y mayores espacios de comportamiento humano. Se ha abierto un espacio de acción e interacción social en el que cada cual actúa conforme a su construcción personal y social. En estos nuevos espacios, los valores individuales y colectivos, la moral y la ética cobran especial importancia en la medida en que contribuyen a determinar las acciones que las personas están dispuestas a llevar a cabo.

Adquieren igual importancia, los rasgos *afectivo-volitivos* relacionados con la transformación del querer y el deseo en un acto objetivo evidenciable. La voluntad humana, compuesta de los valores y los razonamientos éticos sociales e individuales pasa a ser el filtro catalítico entre el deseo del "hombre bueno" y la acción del "hombre malo".

Conocemos que el deseo y la voluntad humana conducen a que los individuos utilicen estos nuevos espacios de comportamiento para el beneficio o el perjuicio de la sociedad en general. Estos nuevos espacios de comportamiento requieren de una re-socialización del individuo que debe aprender las nuevas normas de conducta apropiadas para vivir en este tipo de sociedad. Es imperativo que el individuo aprenda las reglas del juego apropiadas para que estos espacios tecnológicos globalizados redunden en beneficio individual y colectivo. Todo recaerá en la voluntad humana.

REFERENCIAS

Antúnez Aldunate, J. (2000, noviembre). *Globalización, Economía y Familia*. Congreso de Globalización, Economía y Familia, Aula Vechhia del Sínodo, Ciudad del Vaticano.

Real Academia de la Lengua Española (2002). Diccionario de la lengua española (22da Ed.) Madrid, España: Espasa-Calpe.

di Santo, M.R. y von Sprecher, R. (enero, 1999). Efectos de la globalización y el nuevo orden mundial. Tradición, consumos y desajustes en sociedades mediatizadas. *Revista Latina de Comunicación Social*, Vol. 13.

Köhler, H. (2003). *Hacia una mejor globalización.* Discurso de aceptación del título de Profesor Honoris Causa de la Universidad Eberhard Karls. Tubinga.

Mateus, J.R. y Brasset D.W. (marzo 2002). La globalización: sus efectos y bondades. *Economía y Desarrollo*, 1 (1).

Nuevo Código Penal de Puerto Rico

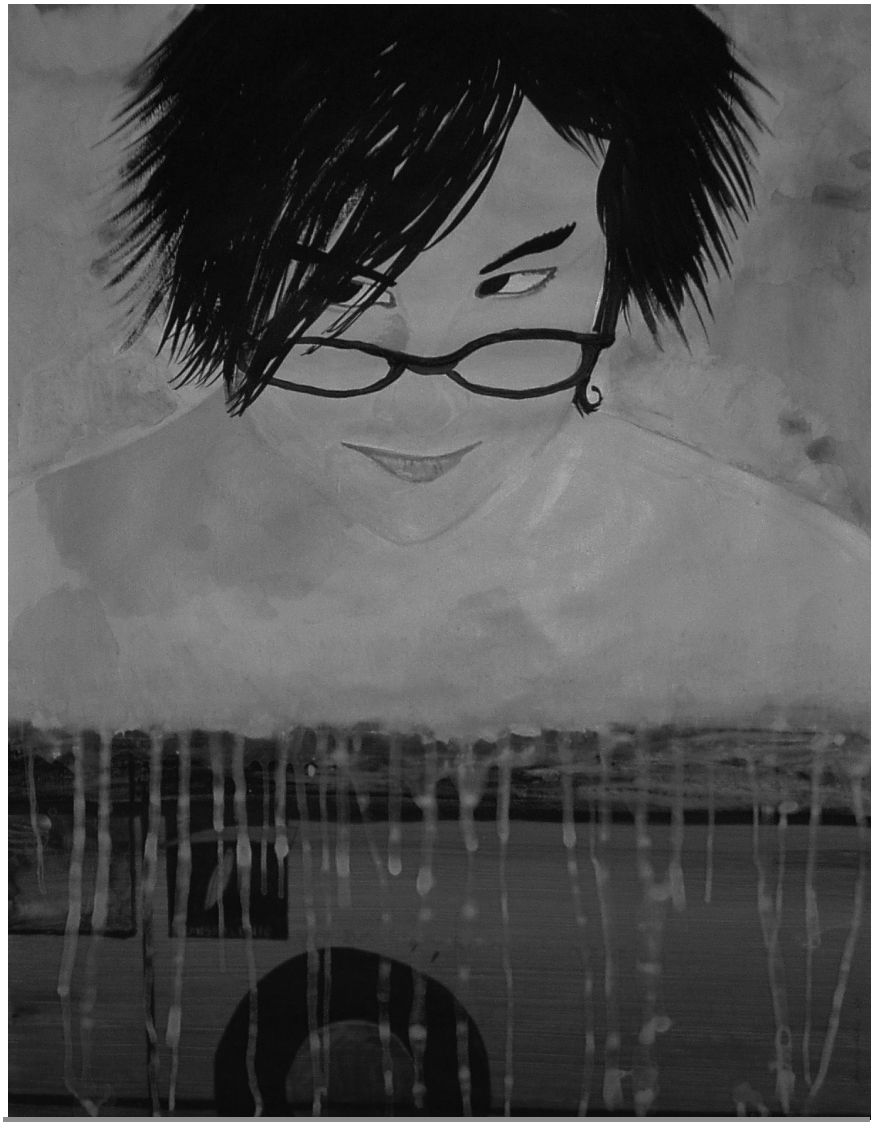
Shiva, V. (2000). *Poverty and Globalisation*. Reith Lectures: BBC. Inglaterra.

Simon, R.I. (2008). *Bad Men Do What Good men Dream: A Forensic Psychiatrist Illuminates the Darker Side of Human Behavior*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing, Inc.

NOTA

[1] Artículo 115 del Nuevo Código Penal de 2004.

Ángel A. Toledo López es catedrático auxiliar de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad del Este-SUAGM. Posee un PhD en Ciencia Política de Penn State University y un Juris Doctor de la Universidad de Puerto Rico.



Irrumpo en tu universo, como aquel que invade un mapa más allá de las líneas determinadas por la cartografía. Incrédula, me contemplas ante el asomo persistente de mi mirada, de mi curiosidad.

ÁMBITO DE ENCUENTROS
Vol. 5 • Núm. 1 • 2012 • pp. 169-171

UNA TAL [M]ARGARITA

RENÉ RODRÍGUEZ-RAMÍREZ

Irrumpo en tu universo, como aquel que invade un mapa más allá de las líneas determinadas por la cartografía. Incrédula, me contemplas ante el asomo persistente de mi mirada, de mi curiosidad. El miedo va inmortalizando las antiguas angustias, los viejos rencores, las últimas lágrimas. De lejos, siempre de lejos diriges tus observaciones, tus preguntas. Te comentan que soy de esta u otra manera, mas, se impone la duda, esa constante característica de tu inmensa belleza. Cuestionas, consultas, escuchas los comentarios de los conocidos, de los supuestos amigos, de los que se han detenido solamente un segundo para saludar. Tu búsqueda inicia como un procedimiento científico; calculadora, no dejas nada en el tintero, y los interrogatorios van y vienen. Insistes en conducir tu investigación, y abres una carpeta, en la cual puedas recoger todas las particularidades de tus gestas diarias. Curioso asunto, todavía tu voluntad no es suficiente para detenerme e interrogarme. Confías, o piensas que confías en los demás, en los otros, en los que llevan palabras vacías, sin fundamento, aquellos volcados en sus carencias. Mientras tanto, continúo silente, vagando por los rincones escondidos de tu territorio. Voy puerta por puerta, dejando pedazos de mí que has decidido obviar. Y, al final de tus indagaciones, siempre regresas al origen, al principio: a mi presencia. Más, te niegas ante la imposición de la duda, ante el incalculable peso de antiguos adioses. Elevo mis ojos a los tuyos, estos divagan en la marea del mar del pasado, en el mar de los abandonos. Reclamo, me muevo, te llamo desde el lugar que niegas escuchar. Callas, lamentas lo que fuiste en

uno de tantos entonces, en uno de esos que seremos en la vida: pétalos que jamás forman una rosa. Espero, sentado en el espacio que la esperanza construye a los que han resuelto destrozar todo lo que le vincula al ayer, aunque ese ayer siempre será eterno, como el tatuaje que va marcando la piel del alma o del espíritu o de la vida misma. Al fin, vas abriendo las puertas y entras a los zaguanes que poseen algo de mí, determinas quemar los cuadernos recopilados en tus inútiles pesquisas, rompes con los entonces, das el permiso para recorrer tu territorio, y te dejas ir en un ahora incierto, pero fértil. Sueñas, te ilusionas ante mis palabras, ante mis obras, corres por las praderas y dejas que el viento te invada nuevamente, hasta que descubres una margarita entre mis manos, y las espesas espumas del coraje asaltan tu mapa, y quedo perennemente relegado a la periferia de tu territorio.

René Rodríguez-Ramírez obtuvo su doctorado en la Universidad de Rutgers. Ha publicado ensayos, narrativa corta y poesía en revistas académicas y literarias de América Latina, EE.UU. y Puerto Rico. Sus investigaciones parten de un marco teórico que incluye: los estudios culturales, teoría de género, teorías de cultura visual y performance y la semiótica de la moda. Actualmente es Vicerrector Auxiliar para Asuntos Académicos de la Universidad del Turabo, Sistema Universitario Ana G. Méndez.

En los últimos años son muchos los que han estudiado específicamente, el tema de la masculinidad negra. Varios investigadores e investigadoras han examinado las representaciones de la masculinidad negra en diversas expresiones culturales.

ÁMBITO DE ENCUENTROS
Vol. 5 • Núm. 1 • 2012 • pp. 173-193

OTREDAD Y ALTERIDAD:

manifestaciones de las masculinidades negras en cuentos de Carmelo Rodríguez Torres y Luis Rafael Sánchez

MARÍA I. BÁEZ ARROYO

En el ensayo "Sobre piel o sobre papel", Mayra Santos (2001) expone que: "Los signos de la negritud, estén escritos sobre piel, sobre espacio o sobre papel, siempre suelen ser problemáticos en su lectura" (p. 328). Para Santos, generalmente, se ha mirado y legitimado la negritud desde afuera y la raza siempre ha sido descrita desde marcas externas, como la piel, el pelo y otras. La escritora concluye que la negritud está "siempre determinada desde afuera y reglamentada por una medida que descansa en conceptos esencialistas" (p. 329).

Investigadores/as como Santos, al igual que muchos otros y otras, han analizado lo relacionado con lo racial. Se cuestionan el uso del término "raza" porque se afirma que esta palabra se refiere específicamente a descripciones fenotípicas. En el 2001, en la Conferencia Mundial sobre el racismo (Durban, Sudáfrica) se estableció el uso del término afrodescendientes para reconocer a los seres humanos que descienden de personas que procedían de pueblos africanos. A partir de esa conferencia, es común el uso del término afrodescendiente para referirse a las personas negras o mulatas. En el desarrollo de este ensayo, aunque emplearemos el término afrodescendiente en algunas ocasiones, trabajaremos específicamente con la construcción de las masculinidades negras en algunos cuentos de dos escritores puertorriqueños.

En los últimos años son muchos los que han estudiado específicamente, el tema de la masculinidad negra. Varios investigadores e investigadoras han examinado las representaciones de la masculinidad negra en diversas expresiones culturales. Carabí (2000) ha enfatizado el estu-

dio de la masculinidad en la literatura y el cine en Estados Unidos, desde 1980 a 2003. Ella dedica una parte de su trabajo a las representaciones étnicas, entre ellas, la masculinidad negra.

La autora destaca que es sobre la masculinidad que se ha investigado y publicado más ampliamente en Estados Unidos. Carabí considera que:

> *…se podía hablar de dos imágenes de hombre negro que han perdurado en la ficción blanca: una es la del hombre negro feminizado, miembro de una raza "probada" menos humana por las teorías darwinistas, y la otra es la del varón negro hipermasculino cuya potencia sexual ha representado una amenaza para el varón blanco. (Carabí, 2000, p.15)*

Otro aspecto que menciona Carabí con relación a la cultura afroamericana es que los estudiosos Franz Fanon, Lynne Segal, James Baldwin y Toni Morrison consideran que desde que se inició el comercio de esclavos en el siglo XVI, "el hombre blanco ha tenido una visión colonizadora del varón negro y le ha atribuido una masculinidad subordinada, cuya función es reafirmar la del hombre blanco" (p.15).

En Puerto Rico son varios los y las cuentistas que han incidido en representaciones literarias sobre los afrodescendientes. Carmelo Rodríguez Torres (1976) y Luis Rafael Sánchez (1971) son dos de los narradores que han llevado a la literatura el tema de lo racial en sus textos. El escritor viequense, Rodríguez Torres, se ha destacado como novelista, ensayista y cuentista. Algunas de sus obras son: *Veinte siglos después del homicidio* (1972), *Cinco cuentos negros* (1976), *La casa y la llama fiera* (1982), *Este pueblo no es un manto de rosas* (1991) y *Vieques es más dulce que la sangre* (2000), entre otras. Por otro lado, Luis Rafael Sánchez, ha publicado teatro, narrativa y ensayo, además de artículos periodísticos. Son muy conocidas sus obras *En cuerpo de camisa,* (1966)*, La pasión según Antígona Pérez* (1968) *La guaracha del Macho Camacho* (1976), *La importancia de llamarse Daniel Santos* (1989), *Quíntuples* (1985)*, No llores por nosotros, Puerto Rico* (1997) y *Devórame otra vez* (2004).

Tanto Rodríguez Torres como Sánchez, han representado algunos aspectos de la masculinidad negra en sus narraciones. Del cuentista Rodríguez Torres, estaremos aludiendo a cuentos que se encuentran

en su libro *Cinco cuentos negros* (1976) y del segundo escritor, seleccionamos narraciones del libro *En cuerpo de camisa* (1971). Aunque de Carmelo Torres examinaremos varias de las narraciones del libro antes mencionado, de Sánchez escogimos solo dos, ya que consideramos que son las narraciones más relacionadas con los temas que analizamos en este escrito: la otredad y alteridad como manifestaciones de las masculinidades negras.

Para profundizar en el estudio de la masculinidad negra en los textos que hemos seleccionado de Carmelo Rodríguez Torres y Luis Rafael Sánchez, es necesario clarificar algunos aspectos que se tomarán en cuenta al analizar los textos. Uno de ellos es que, para poder estudiar la construcción de la masculinidad negra en textos literarios, debemos tener en cuenta que no existe una sola masculinidad, ni negra ni blanca. Por esa razón, muchos de los teóricos que han trabajado el tema, afirman que existen variadas masculinidades, y que algunas se catalogan como subordinadas, ya que son discriminadas y oprimidas.

Aunque existen muchas masculinidades, no todas son igualmente poderosas como fuerzas sociales. Para analizar la identidad masculina, Elizabeth Badinter (1992) ha enumerado tres puntos importantes, de los que destacaremos el que se relaciona directamente con la construcción de la masculinidad negra. Badinter aclara que no hay una sola masculinidad, es decir, un modelo masculino universal y válido para cualquier ubicación, edad, clase social, edad, raza y orientación sexual, sino una variedad de diversas identidades masculinas y maneras de ser hombre en nuestras sociedades. Otro aspecto a considerar, cuando se investiga sobre la masculinidad negra es que esta ha sido una de las más subordinadas. Su percepción también está muy relacionada con estigmas y estereotipos, muchos de ellos ligados a la sexualidad. Se ha tratado de justificar la visión de que hombres y mujeres afrodescendientes como inferiores a partir de consideraciones basadas en el aspecto físico y/o el color de la piel. De esta idea y de otras características fenotípicas se han construido imágenes, mitos y leyendas. En cierta medida, a base de estas construcciones se justifica la exclusión, la discriminación y los prejuicios en contra de algunos sectores de la sociedad.

OPOSICIONES BINARIAS EN *CINCO CUENTOS NEGROS*: MANIFESTACIONES DE LA MASCULINIDAD NEGRA

Uno de los críticos que ha trabajado con los textos de Carmelo Rodríguez Torres (1976), Eleuterio Santiago-Díaz (2007), considera que:

> *Hasta hoy, la producción narrativa de Rodríguez Torres es el testimonio escrito más amplio sobre la condición afropuertorriqueña dentro de la literatura insular, pero como ya advertimos, más que una alegación retórica, es una puesta en escena de dicha condición… No hay que olvidar que lo que se lee en los textos es la represión de un discurso racial en la conciencia de personajes negros y mulatos y, en última instancia, en la del mismo narrador. Pero ¿de qué otra forma se podría testificar esta experiencia en un país donde tradicionalmente se ha evitado ventilar los asuntos raciales o donde,… estos se abordan a través del chiste o del eufemismo? (p. 21)*

Ya Santiago-Díaz plantea varios aspectos que habría que considerar para analizar las representaciones de la masculinidad negra en los cuentos de Rodríguez Torres. En los textos del libro *Cuentos negros* (1976) podemos identificar algunas áreas que se relacionan, tanto con el nivel ideológico como con el estructural de las narraciones; le dan cierta unidad. Una de ellas es la focalización binaria y maniquea del tema racial. En todos los cuentos está presente esta conceptualización que casi se reduce a los buenos y los malos, y desde una concepción muy esencialista.

Si comenzamos por el título, lo de cuentos es muy claro, pero lo de negro es confuso y contradictorio. ¿Por qué *Cinco cuentos negros*? En el ensayo "Raza y literatura", Mónica Buscarons (2007) esboza algunas observaciones que nos permiten analizar el uso de la categoría "negro" en el título del texto de Carmelo Rodríguez Torres. En primer lugar, la crítica enfatiza que los discursos provenientes de escritores negros son múltiples y la lexicalización monológica y hegemónica tiende a homogenizar lo que es variado cuando de subalternidades se trata. Otro punto importante que le preocupa a Buscarons es lo relativo a las personas que se construyen como negros desde la raza, cuando existe un bagaje cultural en el que está presente lo hegemónico. Esta crítica también plantea que existen formas en que se puede retomar y liberar la mira-

da, investigar la cultura, deconstruir conceptos, sin crear otro monismo. Algunas de las inquietudes de la crítica nos sirven de punto de partida para examinar los textos que hemos estudiado.

Uno de los puntos que Buscarons (2007) analiza y que nos parece imprescindible para nuestro estudio, es lo relativo a las subalternidades. Examinar la diversidad de identidades que subyacen o son silenciadas en los textos es una tarea muy importante al analizar estos. El enfoque esencialista que percibe las identidades como naturales y no construidas, oculta la diversidad y enfatiza los procesos de dominación de unos grupos. El mismo sistema de oposiciones binarias constituye un recurso para disfrazar las subjetividades diversas. En el análisis de las masculinidades negras que se representan en los textos de Rodríguez Torres y Sánchez es necesario considerar las oposiciones binarias que se estructuran en ellos y también las otredades. Para fines de este ensayo, otredad constituye el punto de vista que define o niega la identidad de otro ser desde afuera. Tveztan Todorov (1982) en su libro *La conquista de América. La cuestión del otro,* indica que el 'otro' puede pertenecer a un sector social, como son las mujeres para los hombres, pero también puede estar dentro del mismo grupo o de una misma persona (p.13).

El investigador jamaiquino Stuart Hall, en su ensayo *El espectáculo del otro* analiza el fenómeno de la diferencia entre negros y blancos. El crítico entiende que para estudiar estas diferencias, no podemos desprendernos de las oposiciones binarias, ya que:

> *…están abiertas a la acusación de ser reduccionistas y bastante simplificadas, tragándose todas las distinciones en su estructura más bien rígida de dos partes. Más aun, como el filósofo Jacques Derrida… ha argumentado, hay muy pocas oposiciones binarias neutrales…. Siempre existe una relación de poder entre los dos polos de una oposición binaria (Hall, p. 420).*

Podemos afirmar que la oposición binaria negros/ blancos caracteriza y estructura el texto *Cinco cuentos negros*. Lemuel Johnson aclara que "lo negro se define insistentemente, no en términos de valores y validez inviolablemente propios, sino en oposiciones y contradicción con lo blanco (Barradas, 1981). Efraín Barradas (1981), al aludir a Johnson, traduce su planteamiento como sigue: "…el blanco es blanco solo en

oposición al negro y el negro a su vez solo puede entenderse en función de oposición al blanco" (pp. 57-58).

Steven Bermúdez Antúnez (2010), al estudiar el personaje negro en la narrativa corta venezolana, ha concluido que esta narrativa ha sido "visibilizada a través de una práctica discursiva construida desde la semiosis de una ¨alteridad máxima¨, un "opuesto negado" (p. 153). Los textos de Carmelo Rodríguez Torres se estructuran a partir de ese "opuesto negado" y esa "alteridad máxima" a las que alude Bermúdez Antúnez. Estas oposiciones se establecen desde el inicio de cada narración, a partir de un lema, que es una particularidad que exhiben todos los cuentos del libro *Cinco cuentos negros.*

Así encontramos fragmentos del Lazarillo de Tormes (autor anónimo), *El reino de este mundo* de Alejo Carpentier, *El Conde Lucanor* de Don Juan Manuel, *Los sueños* de Francisco de Quevedo, y por último, un fragmento de un poema tomado de *Poesía anónima africana*. En todos los textos se establece esta relación de diferencia entre blancos y negros y lo negro es representado como otredad. La narración "Paraíso" abre con una extensa cita del Lazarillo de Tormes; es el momento en que Lázaro conoce a una nueva pareja de su madre, un hombre negro. En la narración se destaca que le tuvo miedo por su color, aunque luego lo valoró positivamente porque traía comida al hogar. El niño que nace de esta relación también es, describe Lázaro, "un negrito muy bonito" (p. 18). Sin embargo, Lázaro explica que el niñito, al ver la diferencia entre el padre, la madre y Lázaro, "huía de él, con miedo…" (p. 18).

Desde la cita, se presenta un claro dialogismo entre *El lazarillo de Tormes* y la narración "Paraíso" de Rodríguez Torres, a pesar de la distancia temporal que existe entre ambas. El escritor selecciona un texto con el que dialoga y de esta forma introduce, en cierta medida, un preámbulo representativo, ya que en el texto citado se alude a la gente negra desde la visión y percepción del ¨otro", mirada blanca que separa y demarca. En *Cinco cuentos negros* se trata de definir la puertorriqueñidad, pero desde las experiencias, tanto individuales como subjetivas, de sectores marginados.

"Paraíso", título cuyo tono irónico ya ha destacado Eleuterio Santiago-Díaz (2007), narra las vicisitudes de este hombre al sentirse diferente y menospreciado por ser negro. El cuento destaca cómo este se ve a sí mismo con relación a los otros, que son distintos. "Honey", como lo

llama su esposa blanca, dialoga con los otros personajes a los que se alude en la narración, desde una perspectiva binaria. Ha incorporado el racismo social a tal punto que está convencido de su minusvalía y ha interiorizado la imagen negativa que la sociedad ha construido sobre las personas negras. Entiende lo blanco como una ideología normativa y dominante, y acepta el discurso de naturalización que lo conceptúa como un ser inferior, aunque él, por su parte, visualiza como inferiores a los blancos. Dentro de esta dinámica, la incorporación y aceptación de los códigos de representación y los estereotipos juegan un papel fundamental en la aceptación de sí mismo como el otro inferior. Varios ejemplos del cuento ilustran lo que hemos expuesto. De sus dos hijos, la niña es blanca y su hijo "aunque su piel es blanca junto a la oreja izquierda se levanta un triángulo oscuro que la maestra observa con intriga" (pp. 22-23). Este hombre, cuando su hija lo abraza piensa que a ella se le va a manchar su carita blanca. Tuvo una relación con una mujer negra y huyó porque "no quiero tener un hijo con ella" (p. 26). Cuando describe a los hijos de la vecina, lo que enfatiza es el físico de los niños que son "hijos rubios como mazorcas de maíz" recién cosechadas (p. 27). En su descripción está implícito que compara binariamente los hijos de la vecina con el "triángulo oscuro" que el suyo tiene detrás de la oreja. El personaje principal se siente menos y algunos comentarios de la esposa, voz con la que dialoga continuamente en la mente este personaje, lo reafirman. La voz narrativa expone y reafirma la concepción que tiene de sí mismo este personaje. Eleuterio Santiago-Díaz (2007) concluye que: "Ciertamente, todo el trabajo de Rodríguez Torres es un gran performance. Es la dramatización de la crisis de un sujeto y del 'fracaso' de un proyecto escritural" (p. 20).

En el cuento "Paraíso", siempre la mirada separa y margina, como cuando describe la esposa al policía de tránsito como "el negro ese", o en el momento que le explica al marido que puede ofrecer una conferencia en los Rotarios porque "tanto monta el intelecto como la piel que llevas sobre los huesos" (p. 27). Cuando se conocieron, ella destaca que él solo miró en la calle a su amiga rubia. Las ironías que se destacan en las ilustraciones que acompañan los títulos de las narraciones "Paraíso" y "Parado de tanto huir", recalcan la tragedia de este hombre a quien se le ha negado el paraíso terrenal, ya que huye continuamente de sí mismo y se niega a aceptar su identidad negra. Se mira en un

espejo que no lo refleja ni tampoco a sus hijos. Se refugia en los libros sin enfrentar sus negaciones. Quiere diluir su negritud en su hija e hijo, pero le duele el comentario que una vecina le dice a su esposa: "que suerte Beatriz, tus hijos son el vivo retrato tuyo". Jorge Ibáñez (1983) califica a este personaje de esquizofrénico.

A través del fluir de conciencia en el cuento "Paraíso", conocemos al personaje principal. Percibimos el universo que a través de su focalización él nos presenta y sus comentarios pasan por el filtro de sus memorias, por lo tanto, no sabemos cuán matizados están por sus emociones. Se establece la oposición binaria desde el inicio, principalmente a partir de su esposa, que es blanca, y también entre los hijos. Son los hombres de la familia los que cargan con el estigma que el personaje principal percibe y siente que es la negritud. El niño es marginado en el colegio por la maestra "pechos henchidos de seguridad y blancas piernas de hipopótamo en celo no puedes entrar al equipo de natación hasta que no te quites ese triángulo junto a la oreja" (pp. 26-27). La mirada del protagonista narrador nos lleva a ver esa marcada oposición binaria, ya que en todo momento recalca que lo negro es mejor aunque los demás no lo vean así. En el cuento, de forma esencialista el personaje califica a los blancos de superficiales, mediocres, incultos, nada patrióticos. Son la otredad para el protagonista que, sin embargo, huyó de una relación con una mujer negra, "para evitar tener hijos" que "pudieran llegar como un perfecto retrato mío" (p. 28).

"La única cara del espejo", otra de las narraciones del texto *Cuentos negros* (1976), como señala Zoraida Barreto en el prólogo, también revela un encuentro con el otro, consigo mismo. Esta narración parece una continuación de "Paraíso". Mientras el narrador del primero se queda detenido en sus conflictos, sin resolver nada, el del segundo cuento no permanece estático. Se mueve en una concepción difusa y fragmentada de su identidad. Las referencias a la negritud en el cuento son continuas; ya desde el lema tomado de *El reino de este mundo* de Alejo Carpentier se establece ese referente. Rodríguez Torres seleccionó un pasaje de la obra de Carpentier que ilustra muy claramente, en la forma en que responde a la pregunta de Tío Noel, como un afrodescendiente (mulato) se identifica, separándose completamente de su raza: "¿A dónde los llevan? –gritó Tío Noel a un marinero mulato…–A comer negros, carcajeó el otro…" (p. 65).

La intertextualidad que se establece entre la cita de Carpentier y el texto, como en el cuento "La única cara del espejo", es muy clara. Este texto, con una voz narrativa en segunda persona, se mueve en dos planos: aceptación y rechazo. El lema se relaciona directamente con el conflicto del personaje principal: mirarse y no identificarse con los afrodescendientes. Es una mirada bifurcada; él se busca, pero no se encuentra, se odia, se rechaza, pierde su identidad, la encuentra, vuelve a perderla: lo que predomina es fragmentación y dispersión. El desdoblamiento de su identidad está representado por una mujer negra, Falena. Para Marie Ramos Rosado, "Falena representa el reencuentro con su verdadera belleza negra, con su verdadera identidad" (p. 162). Es interesante que la relación con la identidad que no acepta, se exprese de forma tal, que semeja una relación sexual. Cuando finalmente se integra con su verdadera identidad él le comenta a Falena: "Eres la encarnación de mi ruta, lates desde la responsabilidad de mi sangre". La descripción del narrador destaca que Falena y él están en la cama, bajo las sábanas "fundidos en el uno con el otro, con la respiración entrecortada y un miedo escindido por las intermitencias sanguíneas" (Ramos Rosado, 1999, pp.74-75).

El personaje masculino de "La única cara del espejo" experimenta un gran temor ante la integración de su personalidad: "también sentí un miedo tierno, un miedo místico capaz de convertirme en pájaro". Ella, su identidad, admite que no están fusionados cuando le plantea: "parecemos un águila bicéfala". Él, sin embargo, aunque teme que la escisión entre ambos puede causarle la muerte si no logran integrarse, los miedos no le permiten hacerlo. Al final, y luego de mucha resistencia, acepta su identidad, después de no reconocerla ni saber de dónde venía o cuál era. Aunque en el cuento no se indica el origen de los miedos del personaje masculino, podemos inferir que se refiere a los prejuicios, opresiones y discriminaciones que han sufrido y aún sufren las personas negras. El cuento presenta lo difícil que es construir identidades cuando son negadas y rechazadas, permeadas por el racismo. Falena-espejo, morada del otro no reconocido ni aceptado, sino percibido como una reflexión invertida, como una fragmentación, le permite finalmente encontrar su verdadera imagen.

SEXUALIDAD Y NEGRITUD: EL SUJETO SUBALTERNO

En los cuentos de Carmelo Rodríguez (1976) también está presente el tema de la sexualidad como otro de los hilos estructuradores de los relatos. Diversos autores han apuntado que las categorías del imaginario racista han sido sobredeterminadas sexualmente y puntualizan la diferencia sexual. Uno de los mitos más repetidos y reforzados socialmente es el que vincula al hombre negro con la hipersexualidad. Se le asigna a la masculinidad negra, dentro del imaginario social, la hipersexualidad, por lo tanto, llega un momento en que se transforma en un estereotipo. Este estereotipo ha sido difundido como símbolo y hasta metaforizado a través de diversos discursos culturales: literarios, musicales, pictóricos, comunicativos.

La hipersexualidad no es una de las características del personaje del cuento "Paraíso", sino todo lo contrario. Las alusiones a la impotencia y a la falta de relaciones sexuales de la pareja, son continuas en el texto. La voz recriminatoria de la esposa, que se mezcla con el fluir de conciencia del hombre expresa: "…la agonía de tú estar siempre en los libros y te olvidas que soy un ser humano…y unas noches de soledad en la cama pensando que a un negro de treinta le cuesta trabajo asomarse al sexo" (Rodríguez, 1996, p. 22). Ya en la voz de Beatriz, filtrada a través del hombre y sus conflictos, ya que es él quien narra se expresa la expectativa de que, como negro y joven, debe ser hipersexual. La caracterización que esboza el narrador de su esposa es bastante negativa, ya que se destaca que es frívola, racista y muy superficial e interesada en los bienes materiales. Norma Meléndez (2009) asegura que "este personaje no es muy favorecido por el escritor" (p. 150).

A 'Honey' le practican una vasectomía porque la esposa se lo pide, sin embargo, él lo resiente y ella lo acusa de impotente. Se relaciona en la narración la vasectomía-negritud-impotencia; él siente que ha perdido su virilidad, por lo tanto, su identidad negra. En el cuento no se reafirma el estereotipo de la potencia sexual del hombre negro. Todo está íntimamente relacionado: potencia sexual-virilidad-conflictos con su negritud-impotencia. No es posible para él ser potente sexualmente, si se niega a aceptar su identidad negra. Este es el único cuento del libro en que el hombre no es potente sexualmente.

Todo lo contrario del cuento "Paraíso" lo encontramos en la narración "Fuencarral", quien se siente un instrumento divino, vinculado con Mackandal y que se convierte en una especie de mito. El tema de la conexión de los afrodescendientes con la naturaleza está representado en la narración "Fuencarral". Steven Bermúdez Ántunez (2010) específica en su investigación que los siguientes elementos forman parte de las narraciones en los que aparecen afrodescendientes: "…el rastreo de la sensualidad, las preocupaciones míticas, el resaltamiento de la corporeidad, la visión ecológica a través de la comunión entre el hombre y la naturaleza" (p. 152).

Jorge Ibáñez (1983) considera que los cuentos de Rodríguez Torres parten de una división binaria entre el pasado y el presente. En los cuentos que están escritos en presente, como "Paraíso" y "La única cara en el espejo" (parte de él), todo es estático y la voz narrativa es impotente sexualmente. El cuento "Fuencarral" representa un personaje lleno de vitalidad, muy potente sexualmente y fecundo. Mientras en "Paraíso", hasta en la sexualidad existe desequilibrio, Fuencarral es sinónimo de orden y armonía, expresada por medio de su vigor sexual. Nuevamente en este cuento la masculinidad negra está construida a partir de valores positivos, mientras la blanca es lo opuesto: bondad-maldad. No se alude en la narración a la sexualidad de los hombres blancos, pero sí a la potencia sexual de Fuencarral. Es por medio de la potencia sexual que Fuencarral afirma su identidad negra. Son las mujeres, blancas o negras, las que riegan la voz sobre sus capacidades sexuales. Rosita Urquijo lo distingue del resto de los hombres cuando afirma que es el hombre "más delicioso (y brutal) que había en el pueblo¨. Los hombres blancos del pueblo le envidian su impacto sobre las mujeres. Desean eliminarlo porque no pueden competir con su poder sexual. Una de las mujeres lo saluda con el título de "Loor" y destaca que: "porque en él está el futuro de nuestro pueblo" (Ibañez, 1983, pp.50-51). El narrador parece afirmar que es en la masculinidad negra y su hipersexualidad donde se encuentran las posibilidades de supervivencia de la nación puertorriqueña.

Mientras la naturaleza se vuelve en contra de los blancos, en el caso de Fuencarral, esta y lo mágico lo defienden. Su conexión con la naturaleza le permite encontrar agua donde no la había. Se rememora el acontecimiento mítico, regresar al tiempo sagrado primitivo y desde allí,

como medio de liberación, re-actualizar *ad infinitum* el "Paraíso" perdido desde donde fueron desprendidos los negros. Solo en ese revivir se logra sentir la libertad primera, la que fue mutilada por la esclavitud. En el cuento se establece conexión entre Mackandal y Fuencarral. Como la leyenda de Mackandal, que dice que este había cumplido su promesa de salvarse en el instante último, después de ser quemado, también sobrevive la de Fuencarral. Al igual que Mackandal, su imagen persiste y sobrevive; en su caso, en la memoria de las mujeres que mantuvieron viva su imagen y que cargaban con una estatuilla de Fuencarral.

La reafirmación de la identidad negra también está conectada con lo mítico-religioso. Los vecinos blancos, al tratar de eliminar la diferencia que representa Fuencarral, lo que los blancos no pueden tener, lo transforman en mito con una potencia o impacto mayor sobre las mujeres del pueblo. No está muy claro en el cuento quiénes son los blancos: vecinos del pueblo, norteamericanos (nefilim) o una combinación de ambos, sin embargo, no pueden hacer nada para eliminar la influencia de Fuencarral sobre las mujeres del pueblo, blancas y negras. Es la construcción mítica, en combinación con la hipersexualidad, lo que le otorga poder a Fuencarral. Este es el recurso que sirve como mecanismo de transgresión del binario blanco-negro. En este sentido, el binario que permea este cuento es muy esencialista, ya que simplifica la relación entre ambos sectores y lo reduce prácticamente a los buenos y los malos, de una forma monológica.

La continuación del cuento "Fuencarral", titulado "Predela: milagro de la estatuilla profanada", incorpora elementos del primero, pero la voz narrativa ya no es la primera persona. La narración afirma y reconoce que Fuencarral se ha convertido en un mito y símbolo de la masculinidad. Es tal el impacto que ha tenido este hombre sobre las mujeres, que hasta se retiran de la comunidad después de su muerte y sufren ataques de melancolía. Al final del cuento muchas mujeres se van detrás de Fuencarral y lo siguen. El narrador, en este caso, presenta las mujeres como seres sin voluntad ni criterio, que solo reaccionan ante el impacto de este hombre. Norma Meléndez (2009) interpreta que en este cuento no se identifica el color de las mujeres ya que:

> *Podría interpretarse que ante el atractivo sexual y la virilidad de Fuencarral, no hay diferencia entre el comportamiento de las mu-*

jeres blancas y las negras. Lo que sí queda claro es que le adjudican amantes reales y ficticias, lo que lo convierte en una amenaza para los de su género. (p. 155)

El mito es tan poderoso que los hombres blancos tratan de destruir las estatuillas que tenían la efigie de Fuencarral y ni con el fuego lo logran. Se multiplican, sobrevive el mito; se reafirma la masculinidad negra ligada a todo lo mítico, o sea, los orígenes y, por supuesto, la hipersexualidad. La propuesta ideológica parece ser que la salvación obviamente no está en los blancos, ni en el presente racismo y exclusión de la gente negra, que solo consigue atrofiar la masculinidad negra. Hay que ir al pasado, a lo mítico-religioso, a esa masculinidad pura, bondadosa y potente; al hombre negro, que en sus orígenes era todo, contacto con la naturaleza y con su religión. La realidad se transforma en algo extraordinario, lo común de repente se torna irreal. Coincidimos con lo que plantea Marie Ramos Rosado (1999) cuando afirma que este cuento "…presenta una identidad mitificada de la negritud africana" (p. 177).

ALELUYA NEGRA Y ¡JUM!: LAS SUBALTERNIDADES DENTRO DE LOS MARGINADOS

La interseccionalidad es uno de los conceptos que más se están utilizando para analizar la relación entre raza, género, clase social y otros parámetros que marcan diferencias que conducen a la discriminación y opresión. Nuestras experiencias en áreas como la etnia, clase social, género y sexualidad se interconectan de tal forma que no podemos catalogarlas como la suma de las partes. De esta forma, cualquier ser humano dentro del orden social puede experimentar discriminaciones, formas de opresión o subordinación, ya que todas estas construcciones son jerárquicas. Por eso es muy importante no estudiar las categorías de lo masculino y lo femenino como construcciones absolutas, sino la experiencia particular de cada ser humano y el significado que se le atribuye al género, la raza, la clase y la edad en diversos momentos históricos y sectores sociales. Para analizar los cuentos Aleluya negra" y "¡Jum!" Es muy importante destacar esta interconexión entre variables como la raza, género y clase social.

El cuento *Aleluya negra* de Luis Rafael Sánchez (1971) es un buen ejemplo de cómo se interconectan áreas como raza, clase social y sexismo. Desde el inicio, el narrador describe a Caridad e indica: "Está la mulata tiznada con el trapero de colorín, sonreída de pies a cabeza, adobada con carmín y rouge. ¡Los dientes blancos sentados en primera fila!¨ (p. 27). Inmediatamente la identifica como mulata y luego la voz narrativa alude al sonido del bongó y lo asocia con la "negrada". La abuela de Caridad hace un comentario que diferencia a la joven del resto de la "negrada" y califica al tocador del bongó como "Condinao negro prieto…" (p. 27). Desde la primera página del cuento podemos identificar las diferencias que se establecen entre unos y otros, por la intensidad de su color. El "negro prieto" ocupa una categoría social que está por debajo de la mulatez.

Con la afirmación "–Ta loca. Tú eres negrita de solar. Eso son negro de orilla que no se cepillan el trasero" (p. 28), la abuela establece otra diferencia entre Caridad y los negros que tocan el bongó. La joven no puede compararse con "los otros", porque ella se ubica en un sector social que no es equiparable al del resto; ocupa un escalafón más alto en la clase social. Desde el inicio de la narración, queda claramente definido el problema de la subalternidad dentro de lo que es subalterno; no es un problema lineal, sino muy complejo y que asume diversas ramificaciones dentro de sectores marginados, que a su vez excluyen a miembros de la comunidad por las diferencias que presentan. La abuela quiere distanciarse socialmente del resto del grupo y esgrime criterios que ella cree que la blanquean: estos no se cepillan el trasero, son negros que tienen el diablo por dentro. Mira a los otros como alteridad negativa y los clasifica como diferentes y fuera de lugar en su mundo. Ella los excluye y entiende que hay diferencia entre lo aceptable y lo inaceptable en su imaginario social. Sin embargo, el crítico puertorriqueño Efraín Barradas (1981), en su excelente trabajo titulado *Acercamiento a la obra de Luis Rafael Sánchez. Para leer en puertorriqueño,* asegura que, según se evidencia en el libro *En cuerpo de camisa*, "para Sánchez el tema del negro representa una manera de reafirmar el mestizaje étnico y cultural que define al puertorriqueño y lo hace parte del pueblo latinoamericano" (p. 52). Aunque estamos de acuerdo, en general, con su conclusión nos parece que algunos de los cuentos, como por ejemplo "Aleluya negra", precisarían algunas explicaciones sobre la relación

entre personas mulatas y las que son identificadas como negras, además de las desemejanzas que se destacan entre unos y otros.

La narración "Aleluya negra" exhibe muchos de los rasgos que la crítica ha destacado al analizar *En cuerpo de camisa:* la metáfora de lo soez como acto de resistencia, el plebeyismo, el humor y lo carnavalesco. También se ha señalado que lo soez es un discurso en contra de la opresión, de ruptura y transgresión. En el cuento "Aleluya negra" la voz narrativa presenta los pasos de la iniciación sexual de una mujer negra, pero que no es igual que los otros porque según su abuela es "…negrita de solar¨. El diablo sexualidad, no la identifica a ella, que se ubica, fuera del margen de la orilla. Estos negros de la orilla están poseídos por la lujuria. Para Barradas, "Sánchez recoge el insulto tradicional –la prejuiciada visión del negro como ser hipersexual– y lo convierte en alabanza" (p. 63). No compartimos este análisis y más adelante en el escrito explicaremos porqué.

En el estudio de Barradas (1981), al analizar "Aleluya negra", el estudioso clarifica que este cuento "parece volver a un viejo y problemático tema de la literatura caribeña en particular y la literatura occidental en general: el negro como ser esencialmente erótico" (p. 54). Dedica Barradas parte de su ensayo a explicar por qué no comparte esta posición. Una de las razones que el crítico presenta tiene que ver con las posiciones ideológicas de Sánchez, en torno al tema del negro y sus prejuicios. Barradas afirma que este cuento no participa del estereotipo del negro como hipersexual porque en él "Sánchez responde críticamente y dentro del contexto de lo puertorriqueño a esa visión mítica y posiblemente falsa" (p. 57).

Margarita Fernández Olmos (1987), al comentar esta narración, refuta los argumentos de Barradas, ya que piensa que en el cuento lo que se presenta es la violación de Caridad de una forma violenta. Coincidimos completamente con la crítica, ya que aunque el narrador masculino, asumiendo una voz travesti, justifica la violación en la forma que la describe y hasta sugiere que a la joven le ha gustado ("ta gueno"), este acto constituye una invasión del cuerpo de Caridad. El narrador, sin embargo, lo describe de tal forma que suena a justificación, un acto de igualar y quitarle los humos a la joven. Carmelo, dentro de los parámetros de la masculinidad se comporta como cualquier hombre, blanco o negro, que afirma su sexualidad por medio de un acto agresivo y no como

han planteado algunos/as críticas, una forma de que Caridad se sienta parte de la comunidad negra. Cuando Caridad pasa frente al grupo de hombres negros, estos le gritan: "Está de a galón, –Guaraguao, pa chuparle hasta el meao, –Pa dale su atol, –Pa sácale la saliva puel cholo" (p. 30). Este acto realza a Carmelo y le da valor frente a los otros hombres negros que lo felicitan, lo alaban y lo envidian por la hazaña sexual, que ellos también hubieran querido realizar: "Los más se saborean, –negro pechú,–se la comió, –negro bribón" (p. 32).

Nuevamente, al igual que en los cuentos de Carmelo Rodríguez Torres (1976), la mujer es un objeto, un espejo que sirve para establecer la masculinidad negra y definir su identidad. Este cuento, más que una alabanza a la negritud, como lo interpreta Barradas, lo que presenta es una reafirmación de la masculinidad negra por medio del acto sexual y la potencia sexual de los hombres de la orilla, que se recalca en todo el cuento. También analiza Fernández Olmos (1987) que Barradas ha justificado esta violación y la ha embellecido literariamente estableciendo una relación entre identidad nacional y negritud, como si fuera una fuerza liberadora. La investigadora considera que el crítico pasa por alto algunas consideraciones, como por ejemplo, se pregunta Fernández Olmos, por qué la identidad nacional tiene que asumir formas violentas contra la mujer. También se cuestiona la crítica, si la etnicidad puede justificar la violencia sexual y por último, si es posible promover ciertos sectores culturales, en detrimento de otros.

Algunos investigadores describen el texto "Aleluya negra" como una ruptura que representa un alejamiento de la ideología criollista. Marie Ramos (1999) también ha afirmado que "será una especie de ruptura con la idealización del campesinado" (p. 95). Estamos de acuerdo con estos juicios, pero hay que recalcar que el cuento rompe con la tradición literaria en lo que a personajes masculinos se refiere, no así con los femeninos. El hecho de que Caridad sea, o se considere menos negra, no explica que la negritud se reafirme a partir de una masculinidad agresiva y violenta. Es una reafirmación fragmentada de la colectividad negra, en la que se excluyen o se descalifican sectores como las mujeres, en aras de la reafirmación. Caridad, en términos de la interseccionalidad de raza y género es concebida por los otros hombres como un objeto que se puede poseer; es subalterna, en este caso de los hombres. La forma en que Carmelo y sus acompañantes describen a Caridad y la manera

en que este se acerca a ella que, "va a abrir la boca pero siente cinco dedos sobre sus labios" , es violenta. Aunque ella le pide que la deje, Carmelo le responde "te voy a dar lo tuyo"(p. 31), comentario que nos demuestra que se siente propietario del cuerpo de Caridad y que no tiene que contar con su aprobación.

También en el cuento "¡Jum!" volvemos a encontrar el tema de la sexualidad masculina. Esta vez, el hijo de Trinidad, que es como lo nombra su colectividad, un joven que la comunidad negra rechaza por su homosexualidad. La comunidad identifica y relaciona su preferencia sexual con elementos como su forma de vestir y de actuar. Para la colectividad, el joven no respeta ni sigue los parámetros de lo que debe ser la masculinidad negra. El hijo de Trinidad, no solo es diferente sexualmente a los hombres de su comunidad, sino que su preferencia sexual lo acerca e identifica con los blancos y lo separa de ellos. La comunidad así lo grita: "Que el hijo de Trinidad es negro blanquiao, Que el hijo de Trinidad es negro acasinao, Que el hijo de Trinidad se marchaba porque despreciaba a los negros, Que se iba a fiestar con los negros porque era un pelafustán" (p. 51). La homosexualidad en "¡Jum!" es cosa de blancos y el que tiene esta preferencia sexual, niega su negritud. La etiqueta de otredad la lleva el hijo de Trinidad y esto lo coloca dentro de un sector subalterno, en el cual ocupa un espacio más profundo de la marginación. Mónica Buscarons (2007) resume este tema de la siguiente forma:

> *Si ser negro implica subalternidad y esto da lugar a una escritura desde el dolor, desde "la grieta", la raza no es el único rasgo de identidad en el ser humano. Puede cruzarse con otros que también nos ubiquen en la esfera de la subalternidad. Nos preguntamos, ¿Qué sucede cuando dos subalternidades se juntan en el mismo enunciador? ¿Qué subalternidad hace aflorar la voz poética?, ¿se unen ambas?, ¿cuál predomina? (p.2)*

En el cuento "¡Jum!", el tema del cruce de subalternidades se abre, se multiplica y adquiere otras perspectivas, ya que el joven negro homosexual se convierte en subalterno entre subalternos. Agredido y condenado brutalmente por otros negros y negras, es el único que provoca simpatías es en el lector.

¿Qué sucede en situaciones donde el que es subalterno a nivel social crea un espacio, donde la preferencia sexual –elemento de identidad–

es elemento de discriminación? En el caso del hijo de Trinidad, el espacio que él crea lo convierte en subalterno de una comunidad que vive una falsa apariencia de unidad y que no acepta la diferencia. El hijo de Trinidad, como diría Spivak, no puede hablar, permanece en el silencio ya que la comunidad lo va cercando y persiguiendo con sus burlas hasta que él, "cansado de la chacota, se encerró en su casucha a vivir a medias" (Spivak, 1988, p 50). No puede hablar porque su discurso no es oído ni respetado por su comunidad, que percibe como ofensa, su forma de hablar, vestir y de conducirse. La comunidad utiliza varios recursos para oprimir, excluir y perseguir al joven. En primer lugar, lo asedian continuamente con sus burlas y risas. Las voces se convierten en las piedras con que lo aporrean todo el tiempo. El narrador lo expresa muy gráficamente cuando indica que el "¡Jum!", interjección de duda maliciosa, lo perseguía: "en cada recodo, en cada alero, en las alacenas, en los portales, en los anafres, en los garitos". A todas horas el joven sufría el rechazo de su comunidad.

Las voces monológicas, de mujeres y hombres, viejos y jóvenes, se unen en un solo son: el de la exclusión, separación, invisibilidad. En su grupo no entra la voz del hijo de Trinidad, cuya identidad se identifica con el silencio. El dialogismo [voces-murmullo] va en una sola dirección. Se convierte en un monólogo coreado, en que solamente oímos la voz del colectivo, frente al silencio del individuo. En la medida en que lo van cercando, haciendo invisible,

> *El hijo de Trinidad ni prendía el fogón para no molestar. De sol a luna bajo el mismo techo. De sol a luna como muerto en la tumba. De sol a luna como monja en el claustro… De sol a luna desgarrando cicatrices (p. 51) .*

Pierde su voz y se va haciendo lo menos visible ante una comunidad que obliga al diferente al silencio, porque este asume unas marcas de identidad que el pueblo rechaza: el perfume *Com tu mi,* el carbón en la cejas, en fin "que es mariquita fiestera" (p. 50). La negación de la palabra y la exclusión se justifica porque el joven no habla como ellos, sino "con ñeñeñes". Cuando finalmente, cansado de tanta persecución, decide partir de noche, la colectividad tampoco le perdona que se quiera ir. Es por eso que, tanto hombres como mujeres, metonímicamente

se convierten en sombras, dedos, risas, caras negras de negros, más lenguas negras de negros. Lo hostigan y persiguen y descargan su coraje y así lo describe el narrador: "No bien hubo dado tres pasos se le vino encima una sombra y le asestó la palabra" (p. 52). Son palabras de exclusión, de rechazo, de opresión, de rabia, las del pueblo que le persigue, aun cuando quiere abandonar el pueblo. Ni siquiera el hecho de que él abandone el pueblo, es aceptado por el colectivo. La única alternativa que la comunidad aceptaría es que el joven no fuera diferente, que aceptara las normas sociales y las concepciones de la sexualidad de su comunidad. La diferencia rompe con el aparente orden, con la falsa unidad de este pueblo, algo a lo que le temen. Al perseguir al joven, hasta llevarlo a suicidarse, se restablece el orden de la comunidad porque han eliminado, mediante un acto de violencia, la diferencia y pueden restaurar un falso orden.

Existen profundas interconexiones entre racismo y el heterosexismo, sin embargo, en "¡Jum!" es la comunidad negra la que no admite que un hombre negro sea homosexual. Esta es una comunidad excluida por ser negra, pero a su vez coloca a uno de sus miembros más allá del margen. A eso se refiere Agnes Lugo-Ortiz (1995), al analizar el poder en "¡Jum!". Esta autora aclara que los centros de poder no son fijos, sino que continuamente se desplazan y por esta razón no se puede analizar como una categoría estática.

La reafirmación de la masculinidad negra entronizada en la heterosexualidad se observa también en los que le gritaban: "¡Qué los negros son muy machos y no están con ñeñenes!" (p. 50). Un colectivo excluido, haciendo lo mismo con uno de sus miembros porque al romper con la estructura hegemónica de masculinidad –toda una contradicción–, les da derecho a excluir, (dentro de lo ya marginal) y llegar a la violencia. El hijo de Trinidad rompe con la hipersexualidad heterosexual de los negros que se autodefinen como muy machos. Agnes Lugo-Ortiz (1995) entiende que en este cuento la comunidad parece creer que son una totalidad en la que no existe fragmentación de la voz colectiva. Es por esto que cuando la otredad amenaza su imaginario social responden con un falso imaginario de unidad. La dinámica de exclusión-inclusión nos revela lo complejo de las relaciones de poder y cómo aparecen las subalternidades dentro de grupos que son a su vez excluidos y marginados. La comunidad negra reafirma su negritud en la homogeneidad,

aunque para esto sea necesaria la violencia. En fin, se mantiene el imaginario de la gran familia negra y heterosexual.

Verdaderamente, es muy importante destacar el estudio de las masculinidades negras en los cuentos de Carmelo Rodríguez Torres y Luis Rafael Sánchez. Ambos escritores representan en sus textos una diversidad de masculinidades negras subordinadas, que no responden a las construcciones hegemónicas. Muestran diversidades oprimidas y silenciadas por colectividades, que sienten amenazadas una unidad, que en realidad no existe. Los escritores que hemos estudiado, al igual que otros y otras, en las últimas décadas han desenmascarado literariamente algunos de los mitos sociales, alrededor de los cuales se han construido y originado muchos de los prejuicios y estereotipos con los que se justifica la violencia en contra de lo que es diferente. Las representaciones literarias han destacado sujetos literarios que sufren opresiones y maltratos por ser diferentes, por no ajustarse a los parámetros hegemónicos. Continuar con el análisis de estas opresiones y las subalternidades que se trabajan en textos literarios, constituye un reto para la crítica literaria.

REFERENCIAS

Badinter, E. (1992). *La identidad masculina*. Madrid: Alianza.

Barradas, E. (1981). *Acercamiento a la obra de Luis Rafael Sánchez. Para leer en puertorriqueño*. Río Piedras: Editorial Cultural.

Barreto, Z. (1976). Prólogo. En *Cinco cuentos negros*. (pp.7-10). San Juan: Instituto de Cultura Puertorriqueño.

Bermúdez Antúnez, S. (Fall 2010). El negro como personaje en la narrativa corta venezolana: nudos ficcionales para la construcción de una visión. *Cincinnati Romance Review 20*: 150-171.

Buscarons, M. (septiembre 2007). Raza y literatura. *Portada. Recuperado de* http://fp.chasque.net/~relacion/0709/raza.htm

Carabí, Á. (2000). *Construyendo nuevas masculinidades: la representación de la masculinidad en la literatura y el cine de los Estados Unidos (1980-2003).* Recuperado de http://www.ub.edu/filoan/memmasc.pdf

Fernández Olmos, M. (marzo 1987). Luis Rafael Sánchez and Rosario Ferré: Sexual Politics and Contemporary Puerto Rican Narrative. *Hispania: A Journal Devoted to the Teaching of Spanish and Portuguese,* 70:1 40-46.

Hall, S. (1996) El espectáculo del otro Recuperado de http://www.ram-wan.net/restrepo/hall/el%20espectaculo%20del%20otro.pdf

Ibañez, J.(julio-sept 1983). *Cinco cuentos negros* de Carmelo Rodríguez Torres. *La Torre, año 31, núm. 12*, pp. 95-115.

Lugo-Ortiz, Agnes. (1995) Community at Its Limits: Orality, Law, Silence, and the Homosexual Body in Luis Rafael Sánchez's '¡Jum! En *Entiendes?: Queer Readings, Hispanic Writings*, Emilie L. Bergmann, Paul Julian Smith editors Duke University Press, United States of America, pp.115-136.

Rodríguez Torres, C. (1976). *Cinco cuentos negros*. San Juan: Instituto de Cultura Puertorriqueño.

Ramos Rosado, M. (1999). *La mujer negra en la literatura puertorriqueña.* San Juan: Instituto de Cultura Puertorriqueño.

Sánchez, L. R. (1990). *En cuerpo de camisa*. San Juan, Puerto Rico: Editorial Cultural.

Santiago-Díaz, E. (2007). *Escritura afropuertorriqueña y modernidad.* Pittsburgh: ILLI, 2007.

Santos Febres, M. (2005). Sobre piel y papel. En *Leer para escribir* (pp.328-330). San Juan, Puerto Rico: Editorial Plaza Mayor.

Spivak, Gayatri C. (1988) "Can the Subaltern Speak?" *Marxism and the Interpretation of Culture*. Ed. Cary Nelson and Lawrence Grossberg. Urbana: U of Illinois P.

Todorov T. (1982). *La conquista de América. La cuestión del otro*. México: Siglo Veintiuno, Editores, SA.

María I. Báez Arroyo es Catedrática Asociada de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad del Este-SUAGM. Posee un PhD en Estudios Hispánicos de la Universidad de Puerto Rico.

El impuesto a la venta de bienes y servicios, que tuvo sus inicios para la década de 1930, se ha convertido en una de las principales fuentes de ingreso para el gobierno de los Estados Unidos, aunque aún existen cinco estados que no han implantado esta contribución en su territorio. Se han hecho una serie de estudios a nivel general, en los que los resultados han variado, dependiendo de la magnitud de la investigación y la perspectiva con la cual sea evaluado.

ÁMBITO DE ENCUENTROS
Vol. 5 • Núm. 1 • 2012 • pp. 195-209

EL IMPACTO DEL IMPUESTO SOBRE LAS VENTAS EN LA SOCIEDAD Y LA ECONOMÍA:

Recomendaciones sobre el caso de Puerto Rico

ANDRÉS BOSA MATOS

INTRODUCCIÓN

La finanza pública es un campo de la economía que estudia y analiza las políticas presupuestarias sobre ingresos y gastos del gobierno. El impuesto a la venta de bienes y servicios, (IVU) forma parte fundamental de los recaudos estimados por las entidades públicas, para nutrir las partidas de gastos a base de ofrecer servicios esenciales a la sociedad. Regularmente es una aplicación porcentual al precio de venta de un producto y/o servicio; y es regido por el estado en virtud de la ley. Desde sus inicios en la década de 1930, cuando 24 estados lo adoptaron, se ha convertido en la mayor fuente de ingreso del gobierno estatal en los Estados Unidos. La tasa porcentual del impuesto a las ventas varía de acuerdo al estado[1] y su implantación conlleva una reforma fiscal delineada comúnmente por la rama legislativa de cada región. Es necesario conocer en detalle qué impacto ha tenido este sistema contributivo en el desarrollo social y económico, tanto de Norteamérica como de Latinoamérica. Este artículo busca cultivar la evaluación y el análisis sobre el efecto del IVU en las sociedades. Nuestra meta contempla la oportunidad de conocer cómo ha sido el comportamiento, tanto de la economía como del desarrollo social, desde el inicio de esta contribución en diferentes ciudades; tomando en cuenta la capacidad productiva de estas, ya sea por su tamaño poblacional, por su posición geográfica, por la cantidad de negocios que se ubican en la zona y por otras variables que se consideren importantes en el transcurso de

nuestro proyecto. Aplicaremos el análisis del tema a Puerto Rico porque hace aproximadamente cuatro años, tuvimos la oportunidad de experimentar la implantación del IVU, sería interesante conocer qué nos podría deparar el futuro, según las experiencias que han tenido otros estados y a su vez ofrecer recomendaciones para alcanzar procesos óptimos en nuestro ente social.

Para efectuar el estudio, utilizaremos varios artículos de expertos en el área evaluada, proyectos investigativos de personas que de alguna forma u otra han contribuido al desarrollo social y económico de sus ciudades y el uso de material didáctico y electrónico.

REVISIÓN DE LITERATURA

Cutler y Strelnikova (2003)[2], llevaron a cabo un estudio relacionando el impacto que tiene el aumento de los impuestos a la venta en: el empleo, en la producción de bienes y servicios, en el tamaño de las ciudades, en el ingreso de cada individuo y en otras actividades económicas. Dicho estudio fue realizado mediante la utilización de un método equilibrado general (CGE), que fue proporcionado a la población total de la ciudad de Fort Collins, la cual alberga aproximadamente 100,000 habitantes. La importancia de este trabajo, en comparación a otros estudios que se realizaron con anterioridad, era demostrar que no debemos ignorar aquellas ciudades pequeñas, sin analizar en detalle la contribución económica que estas le brindan a su estado. Los resultados de esta investigación revelaron una relación inversa entre el aumento de los impuestos a la venta y la actividad económica. Se encontró que dicho aumento a los impuestos a la venta son perjudiciales para aquellas familias de bajos recursos porque pierden poder adquisitivo y comienzan a atravesar por situaciones difíciles que afectan su estado emocional y el de todos los miembros de esta. Otro dato fue que aquellos individuos que forman parte de este grupo de bajos ingresos optan por trasladarse a otras regiones dentro del mismo país, ocasionando a su vez una reducción del consumo en los negocios de la zona, algo desventajoso para el desarrollo económico de la ciudad. Los autores entienden que aunque la muestra fue pequeña, porque estuvo enfocada en la población de esta ciudad de Colorado, los resultados obtenidos deben ser similares en ciudades más grandes, ya que quien

en realidad se afecta es la familia, independientemente de cómo se observe este fenómeno. En referencia al caso de Puerto Rico, desde la implantación del IVU, el desarrollo económico ha mermado y aunque no se proyecta una relación directa con el cierre de fábricas, debe realizarse una investigación que podría demostrar una relación proporcional con la pérdida de poder adquisitivo que ha enfrentado la clase media, ocasionando una reducción en el consumo de bienes y servicios producidos por estas mismas empresas.

Snodgrass y Otto (1990)[3], también estudiaron el tema. Su propósito era examinar el impacto que tienen las tasas de impuesto en la recaudación de ingresos de comercios pertenecientes a zonas rurales del estado de Oklahoma. La investigación estuvo centrada en un total de 75 comunidades donde la población rondaba entre 2,500 a 50,000 habitantes. Para poder efectuar el trabajo, se utilizaron diferentes técnicas de regresión múltiple para estimar los recaudos que estaban sujetos a impuestos, la economía de la región y los atributos de esta. Los autores revisaron estudios similares, pero de zonas urbanas, y se evidenciaron resultados peculiares, como que los impuestos a las ventas al detalle causan pérdidas irreparables a los negocios y disminuyen los ingresos estimados de los comerciantes. Sin embargo, los resultados de su estudio contrastaron con esas investigaciones, ya que aunque fue enfocado en zonas rurales, donde existen pocas empresas, se encontró que el impuesto a la venta no afecta los recaudos de los comerciantes ni el ciclo económico, porque de todas maneras, no hay muchas opciones dónde ir a comprar los bienes necesarios y la producción se mantiene constante.

Podemos ver reflejado en este estudio el caso de nuestro país, donde tenemos la necesidad de consumir bienes y servicios, y aunque hoy día se obtienen más elevados por la adjudicación del IVU, no existen muchas alternativas para adquirirlos en otro lugar por lo que por obligación debemos asumir esos costos. Además, en Puerto Rico todos los comercios cobran el IVU, pero al rendir sus contribuciones, obvian mucha de esa información y pasan desapercibidos por la poca fiscalización y falta de monitoreo por parte del Departamento de Hacienda.

Wolff (2000)[4], publicó un artículo hablando irónicamente de la moralidad de los impuestos a la venta. En él expone diferentes puntos de interés sobre el tema estudiado y comienza haciendo alusión al libro

de Hillel Steiner, quien expresa que es una inmoralidad por parte del gobierno adjudicar impuestos en las ventas que se consumen a diario, cuando ya el ingreso que se obtiene ha sido desbaratado por una serie de impuestos que se le retienen al trabajador. Wolff opina que es una idiotez y una falta de consideración tener que asumir doble tributación del ingreso que generamos, tan solo para apoyar los gastos excesivos e innecesarios del gobierno. Menciona que esta situación contribuye a que el ingreso gubernamental se incremente anualmente, se proceda a gastar más dinero del pueblo y, por consiguiente, sería cínica la defensa de su implantación, tomando como punto de referencia el hecho de que a través de esto se promueve la responsabilidad social y se perfecciona la política administrativa de los estados. Un dato interesante es cuando vemos cómo el gobierno aumenta los impuestos y los arbitrios al alcohol, al cigarrillo y al petróleo, justificando el alza a que el uso es letal y perjudicial para la ciudadanía, cuando en realidad tiene conocimiento de que son productos altamente consumidos que generarían notables cantidades en los recaudos y en las arcas.

Otra de las determinaciones expuestas en el artículo se basa en lo que provoca el impuesto a las ventas en las transacciones económicas. Esto lo explica el autor tomando como ejemplo una transacción donde el comprador espera un precio, el vendedor tiene otro y comienza un proceso de regateo en el que, a fin de cuentas, lo que gana el consumidor en ahorro, lo pierde pagando más por el impuesto regulado. Termina concluyendo Wolff que no existe justificación alguna para la implantación de los impuestos a la venta, ya que el gobierno es el único que tiene la oportunidad de implantar diferentes tipos de impuestos y con los que ya tiene, son suficientes para sus recaudos.

> *Mediante este artículo, el cual fue revisado por una serie de profesionales del campo financiero en Inglaterra, se expone al tema de la doble tributación que estamos pagando desde que en Puerto Rico se impuso el impuesto a la venta. Recordemos que, antes del IVU, existía un arbitrio de 6.6% en todos los artículos que comprábamos, que aunque no se reflejaba en el precio, sí estaba presente. Los comercios prometieron eliminar este arbitrio y reducir los costos de los artículos para que el aumento en los precios fuera un pequeño .04%. Pero esto no pasó y hasta*

algunos negocios descaradamente promovieron esta reducción colocando propaganda en las entradas de sus tiendas mientras los precios permanecían intactos. Otro punto que se puede traer a colación es el pobre resultado que ha traído esto, pues públicamente se ha visto que los estimados que se tenían no han sido alcanzados y la deuda pública continúa en ascenso.

Due (1972)[5], expuso las mejores alternativas de impuesto a la venta que deben adoptarse en los países desarrollados. En su artículo no pretendía encontrarle méritos al impuesto a la venta o su efecto en el desarrollo, sino más bien enfocarse en contestar qué tipo de impuesto a la venta se debe adoptar, dependiendo de la ciudad. Nos expone el autor que el impuesto a la venta es la mayor fuente de ingreso y recaudo tanto para las ciudades más desarrolladas como en las menos desarrolladas. Para redactar este artículo, el autor llevó a cabo una investigación enfocada en los países de Centroamérica y Suramérica, así como también en Norteamérica.

Dentro de los métodos de impuesto mencionados está el impuesto a la venta de etapas múltiples, el cual se le aplica a las ventas en todos los niveles de producción y de distribución. Este método es un poco cuestionable y su práctica se ha ido abandonando porque promueve la pérdida de eficiencia en el uso de los recursos de producción y un desacelerado crecimiento económico. Otro método mencionado es el impuesto a la venta de etapas únicas en los niveles predetallados del artículo, en el que se le impone el impuesto en primer lugar a la venta al por mayor que se le hace a un comercio. En algunos países se le llama el impuesto de importación y no genera grandes cantidades de ganancia porque muchos de estos productos no son fiscalizados en las aduanas. El tercer método mencionado es aplicarle el impuesto a la venta detallada, el cual tiene las dificultades de que existen muchos pequeños negocios que no pagan en su totalidad lo que recaudan y también que la tasa de cada ciudad es diversa. Este es el más utilizado en los estados de la nación norteamericana y en Puerto Rico.

El último impuesto mencionado es el de valor añadido, el cual ha generado gran atención por los países desarrollados en los últimos años. Este impuesto se basa en una tasa a cada uno de los componentes en la cadena de producción del negocio, ya sea desde el productor hasta

el vendedor y cada comercio paga el impuesto tomando en consideración su valor añadido. Se puede explicar esto de la siguiente manera, este es un impuesto no acumulativo, ya que se aplica en todas las etapas, pero en cada una de ellas se paga el valor que se agrega, pues en la etapa anterior se pagó el resto. Se ha encontrado que este tipo de impuesto a la venta tiene muchas ventajas y promueve el desarrollo económico porque evita fraudes comerciales. Una de sus ventajas es que el impuesto pagado por una firma se reporta como deducción a los impuestos que pagó por la compra de materia prima a sus suplidores.

Podemos ver claramente en este artículo cómo se presentan las dos formas de impuesto a la venta que han pasado por la economía puertorriqueña, que son el arbitrio de 6.6% a las importaciones y el impuesto de 7% a la mercancía que se compra en detalle. Tal vez el análisis de este artículo por parte de los autores de la reforma contributiva en Puerto Rico, los ayude a decidir delinear mecanismos para tratar de utilizar el último método mencionado y promover ventajas en nuestro sistema de impuestos.

Un artículo publicado en 2005[6], nos habla de un dato muy interesante dentro de este tema. Se trata de que un estudio realizado a un grupo de residentes de Jefferson County, que demostró que el consumo de alcohol en esa región era más alto que en todo el estado de Washington. Se encontró que uno de cada cinco residentes eran bebedores compulsivos, o sea, que ingerían más de cinco tragos de alcohol cuando socializaban en cantinas o fiestas. A raíz de esto, se estableció una propuesta de incrementar el impuesto a las ventas en más de un 8.4% para con lo recaudado, financiar un programa de tratamiento a los alcohólicos. Mediante el aumento, se alcanzaron recaudos de más de $300,000 mensuales y la ciudad alcanzó niveles de vida muy altos. Con el análisis de este artículo tuvimos la oportunidad de visualizar cómo también se le puede dar buen uso a los recaudos provenientes del impuesto a la venta y lograr alcanzar el objetivo de utilizar estos recaudos para mejorar la calidad de vida y el bienestar social del pueblo. Tal vez podríamos adoptar estas medidas en Puerto Rico para acabar con algunos males sociales, como son: el maltrato contra mujeres, los deambulantes y hasta el de los animales realengos.

Ghaus (1994) realizó una investigación con el propósito de estudiar las consecuencias generales que tiene el impuesto a la venta en las

ciudades abiertas; y en segundo lugar, encontrar una tasa de impuesto a la venta óptima que produzca un impacto significativo en los ingresos regionales. Nos dice esta investigadora que un aumento en las tasas porcentuales del impuesto a la venta crea una disminución en consumo de bienes cuando estos índices son más bajos en ciudades cercanas, ya que el consumidor opta por trasladarse a esos lugares a comprar. De la única forma en que se puede evitar esta conducta es cuando el margen de diferencia es igual o mayor al costo que tiene el consumidor en transportarse a la ciudad donde el impuesto a la venta es más bajo. Un dato interesante que surgió del modelo utilizado para llevar a cabo esta investigación fue que un incremento en las tasas porcentuales del impuesto no necesariamente tiene relación directa con una reducción en el tamaño de las ciudades. Es decir, que los residentes optan por mantenerse viviendo en los lugares independientemente de que paguen más impuestos y solo a la hora de comprar, toman este concepto como criterio para moverse a otra ciudad. Este resultado difiere totalmente de lo encontrado anteriormente, porque otros estudios indican, por lo general, que la gente optaba por mudarse de ciudad para amortiguar estos aumentos periódicos en las tasas de impuesto a la venta. Otro resultado encontrado en la investigación revela que cuando se aumentan las tasas de impuesto en las ciudades, los ingresos gubernamentales se reducen y esto conlleva una determinación muy lógica porque si la gente está comprando en otros lugares, el consumo allí va a bajar y, por ende, los ingresos en patentes e impuestos que le han de hacer los negocios al gobierno deben disminuir. El estudio concluye que no es seguro alcanzar una tasa óptima de impuesto a la venta, ya que esto sería algo subjetivo que dependería mucho de las preferencias de los residentes, del uso de la tecnología, del nivel de ingreso y de la elasticidad de la demanda laboral con respecto a los índices salariales en la economía.

En Puerto Rico no existen opciones reales para efectuar nuestras compras y nos viene a la mente que la única forma de sobrellevar esa situación es comprando artículos a través de la red cibernética. Este sigue siendo un tema muy importante para la finanza pública puertorriqueña, porque mediante la compra por Internet, en ocasiones se exime del pago de impuestos y el consumidor opta por hacerlo con frecuencia para evitar costos mayores.

Guiados por esa línea de estudio, Anderson, Fong, Simester y Tucker (2010)[7], investigaron de qué forma puede afectarse el comportamiento tanto de un consumidor como de un negocio, con la implantación de impuestos sobre las ventas por Internet. Su trabajo estuvo fundamentado en que existen varias ciudades de los Estados Unidos donde no es compulsoria la aplicación del impuesto a las ventas en una compra por catálogo o a través de la red, a menos que la empresa no mantenga un establecimiento físico en ese lugar. Tan pronto abra un local, debe regirse por las leyes contributivas con respecto a ese tema. Dentro de los resultados obtenidos y tomando como referencia al consumidor, se encontró que las ventas a través de la red disminuyeron en un 11.6%, pero por catálogo no tuvo efecto significativo. Con respecto a esos datos sobre ventas por catálogo, la explicación a ese resultado figura en el hecho de que ningún detallista con establecimiento físico podía parear los bajos precios del catálogo y, por ende, el artículo con el impuesto resultaba menos costoso.

En cuanto a los efectos en los comercios, los resultados demuestran un desinterés por parte de estos para abrir tiendas en estados donde el impuesto a la venta sea alto, debido a que probablemente no mantengan un nivel de ventas provechoso. Este caso es muy parecido al que experimentamos los puertorriqueños, porque actualmente en toda compra efectuada por Internet, en páginas de negocios establecidos en Puerto Rico cobran el IVU, no así en compañías que aún permanecen fuera de nuestro territorio. Pero la duda persiste en cómo el gobierno trabaja para que ese impuesto ingrese a sus arcas, ya que podría prestarse para evasiones severas de impuestos por encubrimiento de información.

Sho (1957), expuso en un artículo que, justo desde que el impuesto a la venta pasó a ser la mayor fuente de ingreso de los gobiernos estatales en Estados Unidos en 1934, su composición no ha cambiado nada y que aunque en diversos lugares se ha estado aumentando y disminuyendo, dependiendo de cuál sea el caso, su propósito primordial se encuentra aún en pañales. Se refiere el autor al hecho de que existen muchas transacciones que resultan difíciles de medir para concluir que se le están aplicando bien los impuestos a la venta. También presenta incertidumbre y volatilidad en la aplicación de impuestos al área de los servicios, ya que la falta de métricas generales que sean adoptadas

por el gobierno completo es la orden del día. Aunque este trabajo fue publicado hace varios años atrás, esta situación pasa exclusivamente en Puerto Rico, donde cada quien ajusta el impuesto a la venta dependiendo de sus necesidades. Se han experimentado diferencias en un mismo artículo, por el que se paga un impuesto diferente el mismo día y en el mismo establecimiento. Sumando que en ocasiones se intenta denunciar esta práctica y las agencias optan por pasarse de mano en mano el caso hasta no hacer nada, nos llevan a concluir que nuestro impuesto comenzó mal organizado y no se trabaja efectivamente para optimizar su desempeño.

Seipel (2000)[8], preparó un artículo donde infiere que las personas de escasos recursos económicos que disfrutan de subsidios federales como el PAN y otras ayudas, generalmente pagan menos impuestos a la venta que las personas de clase media que trabajan diariamente. Esto se debe a que estas familias que generan ingresos menores a los $5,000.00, disfrutan de exenciones contributivas en la mayoría de los bienes y servicios que consumen, mientras que una persona con ingreso entre $5,000.00 a $50,000.00 anual, debe pagar el impuesto en todo lo que aplique, según los estatutos legales. Se ha tratado de remediar esta situación en 26 estados, mediante la eliminación del impuesto a la venta en los alimentos, pero aún sigue siendo injusta esta práctica porque entendemos que no se debe perjudicar a la clase media trabajadora, sino que debe existir equidad, porque todos aportamos a la economía. Si tomamos en consideración el impacto del impuesto a la venta en la economía en Puerto Rico, vemos que algo similar sucede y que toda aquella persona que carece de recursos económicos disfruta de esas divulgadas exenciones, pero aquellos que trabajan arduamente están destinados a pagar elevadas cifras que no son justas. En la política pública y la reforma contributiva de Puerto Rico aún se desconoce la manera en que el trabajador ha de nivelar estas circunstancias.

Jaramillo y Tovar (2009)[9], estudiaron el efecto que tiene el impuesto al valor agregado en los precios al consumidor colombiano. Para efectuar su análisis, utilizaron el índice de precios al consumidor provisto por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia. El trabajo utilizó información mensual, por ciudad, desde diciembre de 1998 hasta septiembre de 2006. Dentro de los resultados encontrados, se destacó la relación directamente proporcional entre el au-

mento porcentual del IVA y un incremento similar en los precios de los bienes y servicios; aunque el efecto podría variar dependiendo del tipo de bienes tomados en consideración. Concluyeron estos analistas que un efecto directo que podrían representar las aplicaciones sugeridas a los impuestos de consumo, sería la influencia que ejerce en las tasas de inflación de este país suramericano. Aplicando esta investigación al caso de Puerto Rico, qué mejor manera de relacionar estas incidencias a la conducta adoptada por los comerciantes en momentos donde se le imponen nuevos arbitrios; sencillamente transfieren esos aumentos al precio de los productos que venden y el consumidor asume la curva inflacionaria. A nuestro entender, deben regularse los aumentos excesivos en precio porque sumado al IVU, un artículo nos cuesta tres veces más que hace diez años atrás.

Goss y Phillips (1994)[10] escribieron un artículo revisado que difiere totalmente de varios puntos expuestos en este trabajo investigativo, ya que estos han divulgado que el impuesto a las ventas en las ciudades promueve el desarrollo económico de las sociedades. Se basan estos expertos en que cuando el gobierno tiene la capacidad de generar ganancias a través de los impuestos a la venta, el gasto y la utilización de estos recursos, mejoran los niveles de educación, salud, infraestructura y promoción de nuevos empleos. Estos analistas encontraron que en algunas ciudades de los Estados Unidos, el aumento a la tasa porcentual de los impuestos a la venta ha generado un aumento en la tasa de empleo. En Puerto Rico, no se ha experimentado este efecto debido a que el cierre de fábricas ha aumentado, la economía se ha convertido en un dolor de cabeza para la persona asalariada y el cobro excesivo de los servicios ha proliferado en las transacciones económicas.

Tal como sucede en nuestro país, Hernández (2002)[11] nos dice en un artículo recopilado en la red cibernética, que la creación del impuesto a la venta de bienes y servicios en México ha sido creada por una cantidad notable de legisladores que carecen de toda formación académica o profesional sobre impuestos. Y que este impuesto más que beneficiar a la ciudadanía, fomentará aún más el contrabando y la economía subterránea. Recordemos que esto, a su vez, es la opinión personal de este experto y debido a diversas razones tiene mucha concordancia con lo que sucede día a día en nuestra finanza pública.

Durante los pasados dos años el Gobierno de Puerto Rico se ha dado a la tarea de eximir del pago del IVU a los consumidores durante épocas específicas del año. Lowe y Boozer (2009)[12] se dieron a la tarea de investigar cuán beneficiosa podría ser esta estrategia. En su estudio encontraron que actualmente 14 estados de la nación norteamericana han utilizado este mecanismo en su economía. Pero lo cierto es que generalmente los comercios aumentan los precios de sus productos durante este tiempo de exención y el bolsillo del comprador no obtiene ningún rendimiento positivo de esta práctica. En cuanto al beneficio del estado, resulta insignificante el efecto, porque no condiciona ni altera el sistema contributivo de la localidad. Además, el método promueve un falso sentido de seguridad. En Puerto Rico, hemos podido apreciar cómo el consumidor se vuelve impaciente a la hora de aprovechar las compras de artículos eximidos del pago de IVU y en ocasiones pierden la virtud de análisis y pensamiento crítico para comparar si les conviene o no hacer uso de esa promoción.

CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES

El impuesto a la venta de bienes y servicios, que tuvo sus inicios para la década de 1930, se ha convertido en una de las principales fuentes de ingreso para el gobierno de los Estados Unidos, aunque aún existen cinco estados que no han implantado esta contribución en su territorio. Se han hecho una serie de estudios a nivel general, en los que los resultados han variado, dependiendo de la magnitud de la investigación y la perspectiva con la cual sea evaluado. Un dato general que ha estado presente en todo momento dentro de nuestra evaluación es que la implantación de dicho impuesto y en ocasiones el aumento de la tasa porcentual de este afectan negativamente a las ciudades subdesarrolladas y a aquellas familias que carecen de recursos suficientes para sobrevivir. También, aunque sirva de fuente principal de recaudo para los gobiernos regionales, no ofrece gran ventaja al consumo debido a que muchas familias se trasladan a lugares cercanos, que disponen de un impuesto más reducido, para efectuar sus compras. Aquellas ciudades que estén marginadas por su lejanía de territorios poblados, deben atenerse a los impuestos que le sean atribuidos y esto a base de que resulta más costoso para ellas transportarse a lugares más baratos

que asumir su propio impuesto. Hemos visto situaciones diversas que promueven un resultado positivo para el desarrollo económico, pero la merma en estos casos nos lleva a pensar que, aunque parezca desapercibido, las sociedades actuales enfrentan una crisis económica y la reducción en su poder adquisitivo cada vez es más sustancial. Hemos aprendido que cuando llevamos estos resultados y casi todas las disposiciones aquí encontradas a nuestra economía puertorriqueña, los resultados son similares y la carencia de profesionales que enderecen el sistema de gobierno cada vez es más alta. Los gobiernos trabajan para beneficio de los pueblos y a veces se olvidan de que, para que una economía funcione, es necesario hacer uso de toda la información disponible para poder tomar decisiones acertadas que no solo estén enfocadas en aumentar los recaudos gubernamentales, sino también en promover un desarrollo económico eficiente y prominente.

Recomendamos se realicen estudios más abarcadores sobre este tema, donde se pueda determinar cómo ha afectado el impuesto a la venta a empresas puertorriqueñas que han anunciado cierre de operaciones. También se podría investigar de qué forma el gobierno evalúa si en Puerto Rico el arbitrio del 6.6% fue rebajado del precio actual. Se podría investigar la capacidad profesional que tiene cada miembro encargado de formular los incrementos en el impuesto a la venta para así realizar una mejor evaluación sobre este impuesto. Se recomienda además estudios futuros para ver de qué manera el gobierno regula la compra de bienes por la red cibernética en términos del cobro del impuesto a la venta. Y eventualmente investigar cómo ha evolucionado el desarrollo económico en Puerto Rico luego de alrededor de cuatro años de implantado el impuesto a la venta de bienes y servicios en nuestra sociedad.

Tabla I: Impuesto a las ventas actual, por estado:

Alabama	4%
Alaska	0%
Arizona	6.6%
Arkansas	6%
California	8.25%
Colorado	2.9%
Connecticut	6%
Delaware	0%
D.C.	6%
Florida	6%

Georgia	4%
Hawaii	4%
Idaho	6%
Illinois	6.25%
Indiana	7%
Iowa	6%
Kansas	5.3%
Kentucky	6%
Louisiana	4%
Maine	5%
Maryland	6%
Massachusetts	6.25%
Michigan	6%
Minnesota	6.875%
Mississippi	7%
Missouri	4.225%
Montana	0%
Nebraska	5.5%
Nevada	6.85%
N Hampshire	0%
New Jersey	7%
New Mexico	5.125%
New York	4%
N Carolina	5.5%
N Dakota	5%
Ohio	5.5%
Oklahoma	4.5%
Oregon	0%
Pennsylvania	6%
Rhode Island	7%
S Carolina	6%
S Dakota	4%
Tennessee	7%
Texas	6.25%
Utah	4.75%
Vermont	6%
Virginia	4%
Washington	6.5%
W Virginia	6%
Wisconsin	5%
Wyoming	4%

REFERENCIAS

Anderson, E.T., Fong, N.M., Simester, D.I., y Tucker, C.E. (2010). How sales affect customer and firm behavior: The role of search on the internet. *Journal of Marketing Research,* vol. XLVII, April 2010, pp.229-239.

Cutler, H., & Strelnikova, I. (2004, April 1). The impact of the US sales tax rate on city size and economic activity: A CGE approach. *Urban Studies, 41*, pp. 875-885.

Due, J.F. (1972). Alternative forms of sales taxation for a developing country. *Journal of Development Studies, 8*, pp. 263-277.

Funding treatment with a sales tax increase. (2005, September 26). *Alcoholism & Drug Abuse Weekly, 17*, p.7.

Garner, C.A. (2005). Consumption taxes: Macroeconomic effects and policy issues. *Economic Review, 90*, pp. 5-29.

Gemmell, N., & Morrissey, O. (2005, March 1). Distribution and poverty impacts of tax structure reform in developing countries: How little we know. *Development Policy Review, 23*, pp. 131-144.

Ghaus, A.F.A. (1995, October 1). Optimal local sales tax. *Urban Studies, 32*, pp. 1369-1382.

Goss, E.P., & Phillips, J.M. (1994). State employment growth: The impact of taxes and economic development agency spending. *Growth & Change, 25*, pp.287-301.

Harrington, D.R. (2004). Corporate Financial Analysis: In a Global Environment. 7th edition. Thomson-SouthWestern.

Hernández, E.U. (2002). Impuesto a la venta de bienes y servicios suntuarios. Recuperado de http://www.geocities.com/offixmx/colabora/hernandez/impuesto_suntuario.htm

Impuestos a las ventas. (n.d.). Recuperado de http://www.vidaamericana.com/salestax.shtml

Jaramillo, C.R., y Tovar, J. (2009). Incidencia del impuesto al valor agregado en los precios en Colombia. *El Trimestre Económico,* vol. LXXVI, núm. 303, julio-septiembre 2009, pp. 721-749.

Johnson, M.R. (1998). Should sales tax, freight, and installation charges be assessable for ad valorem tax purposes? *Assessment Journal, 5*, pp. 42-48.

Lowe, S.K, y Boozer, B.B. (2009). Sales tax holidays are not necessarily as advertised. *International Journal of Business Research.* vol. 9, num. 2, pp. 73-82.

McKeown, R. (2000). Questioning the viability of the sales tax: Can it be simplified to create a level playing field. *Brigham Young University Law Review, 2000*, pp. 165-184.

Rose, H.S., & Gayer, T. (2007). Public Finance. 8th edition. McGraw-Hill.

Seipel, M.M.O. (2000, January 1). Tax reform for low-wage workers. *Social Work, 45*, pp. 65-72.

Sho, S. (1957, October 1). The sales tax and capital transactions. *California Law Review, 45*, pp. 450-486.

Snodgrass, D.W., & Otto, D.M. (1990). Analysis of local sales taxation in rural areas: An Oklahoma case study. *Growth & Change, 21*, pp. 34-46.

State sales tax rates. (2007). Recuperado de http://www.taxadmin.org/fta/rate/sales.html

Tannenwald, R. (2001, August 1). Are state and local revenue systems becoming obsolete? *New England Economic Review*, pp.27-44.

Tingley, J.B. (2005). Stealing from the poor to give to the rich: Why New York should abandon attempts to collect fuel taxes on reservations. *Albany Law Review, 69*, pp. 357-384.

Weidenbaum, M. (2001). The fundamental internet tax debate. *Washington Quarterly, 24*, pp. 41-52.

Wolff, J. (2000, April 1). The morality of sales tax. *Analysis, 60*, pp. 194-195.

NOTAS

[1] Al final del documento, se presenta una tabla en el apéndice, que muestra los porcientos actuales de impuesto a la venta en Estados Unidos.

[2] The Impact of the US sales tax rate on city size and economic activity: A CGE approach.

[3] Analysis of local sales taxation in rural areas: An Oklahoma case study.

[4] Alternative forms of sales taxation for a developing country.

[5] Funding treatment with a sales tax increase.

[6] Optimal local sales tax.

[7] How sales taxes affect customer and firm behavior: The role of search on the Internet.

[8] Tax reform for low-wage workers.

[9] Incidencia del impuesto al valor agregado en los precios en Colombia.

[10] State employment growth: The impact of taxes and economic development agency spending.

[11] Impuesto a la venta de bienes y servicios suntuarios.

[12] Sales tax holidays are not necessarily as advertised.

Andrés Bosa Matos posee un MBA. Es profesor conferenciante de la Universidad del Este en Yauco. También enseña en la Universidad Pontificia Católica y en la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Ámbito de Encuentros es una revista multidisciplinaria de publicación anual que considera trabajos inéditos originales de creación, de investigación y de reflexión en cualquier área del conocimiento, tanto en español como en inglés. El objetivo de la Revista es potenciar la diseminación de trabajos con calidad de contenido que promueva encuentros intelectuales entre sus lectores.

TIPOS DE COLABORACIONES

1. *Reflexión: Ensayos con bibliografía que traten temas diversos. También se consideran reseñas, críticas y comentarios reflexivos sobre temas específicos.*
2. *Creación: Trabajos literarios, poéticos, obras de teatro, de música, de artes plásticas, fotografías y otros.*
3. *Investigación: Artículos que describen un estudio completo y definitivo con marco teórico, metodología de investigación, resultados y conclusiones. También se consideran artículos de proyectos cortos con hallazgos originales con potencial de investigación posterior.*

Las normas editoriales de la revista aluden a los valores universitarios de pensamiento crítico y de investigación en conjunto con el cuidado y tratamiento de las fuentes bibliográficas y la argumentación clara y concisa. El propósito es brindar contenidos de calidad universitaria.

La Junta Editora evaluará la posibilidad de publicación de los trabajos de acuerdo a su rigor académico, claridad, contribución a la disciplina, relevancia del tema, justificación, metodología, originalidad y cumplimiento con la política editorial. Ámbito de Encuentros se reserva el derecho de aceptar colaboraciones y solamente se comunicará con aquellos autores cuyos artículos se acepten para publicación.

OTRAS NORMAS ESPECÍFICAS:

- *La Junta Editora se reserva el derecho de realizar la corrección de estilo correspondiente, así como la posibilidad de cambiar, organizar e introducir títulos y subtítulos para facilitar la comprensión del trabajo, excepto en los casos de creación.*
- *Los trabajos se entregarán en formatos digitales, en Word, a doble espacio, letra Arial número 10, preferiblemente para los textos y .jpg o .tif para las imágenes. No hay límite de extensión para los trabajos.*
- *Es necesario que los trabajos se presenten con citas, notas y referencias debidamente mencionadas y establecidas. La bibliografía deberá anotarse en orden alfabético al final de los textos. Se prefiere el uso del estilo APA.*
- *A cada trabajo se le debe anexar una hoja con los siguientes datos: título, nombre del autor o de los autores; una breve referencia académica, domicilio, teléfono y correo electrónico. En caso de no ser una colaboración institucional, hay que referir el nombre y domicilio de la institución de procedencia.*

Se invita a todos los interesados a que participen con sus trabajos para publicar de forma que se enriquezca el contenido y el valor de esta revista.

Los textos publicados no reflejan necesariamente los puntos de vista de la Universidad del Este; estos son responsabilidad exclusiva de sus autores.

REVISTA ámbito de encuentros

VICERRECTORÍA DE ASUNTOS ACADÉMICOS | UNIVERSIDAD DEL ESTE
P O BOX 2010 | CAROLINA, PUERTO RICO 00984-2010
DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: romelendez@suagm.edu | ©DERECHOS RESERVADOS