

Kálathos

Revista Interdisciplinaria Inter Metro



Psicología
 Educación
 Historia
 Filosofía
 Literatura

Artículos para esta edición

Literatura

- Entrevista a Luis Rafael Sánchez / Autora: Raquel Puig Campos
- Federico Degetau - La conciencia de su pueblo / Autora: Renée De Luca

Educación

- Aprendizaje Informal en los movimientos sociales: Una mirada a la literatura / Autor: Eliezer Colón
- A veinte años de la iniciativa para la renovación de la escuela intermedia / Autora: Andrea Barrientos Soto
- Múltiples formas de vivir lo universitario / Autor: Rafael Aragunde

Historia

- En contra de la invisibilidad historiográfica: Una introducción al estudio de la vida de los esclavos ingleses en Puerto Rico / Autor: Héctor R. Castrillón Costa

Psicología

- El lado oscuro del reclutamiento en línea / Autora: Ileana Meléndez Guzmán

www.kalathos.metro.inter.edu

ÍNDICE

Presentación del número

Literatura

- Entrevista a Luis Rafael Sánchez (Págs. 1-16)
Autora: Raquel Puig Campos
- Federico Degetau - La conciencia de su pueblo (Págs. 17-24)
Autora: Renée De Luca

Educación

- Aprendizaje Informal en los movimientos sociales: Una mirada a la literatura (Págs. 25-54)
Autor: Eliezer Colón
- Aprendizajes de la Iniciativa para la renovación de la escuela intermedias y las escuelas de nuevo enfoque (Págs. 55-78)
Autora: Andrea Barrientos Soto
- Múltiples formas de vivir lo universitario (Págs. 79-96)
Autor: Rafael Aragunde

Historia

- En contra de la invisibilidad historiográfica: Una introducción al estudio de la vida de los esclavos ingleses en Puerto Rico (Págs. 97-121)
Autor: Héctor R. Castrillón Costa

Psicología

- El lado oscuro del reclutamiento en línea (Págs. 122-141)
Autora: Ileana Meléndez Guzmán

Editorial

A nuestros buenos lectores y colaboradores:

Kálathos es una revista arbitrada dirigida a la divulgación de artículos de diversos campos del saber. Cada dos veces al año, los miembros de la Junta Editorial, nos congregamos responsablemente para editar y publicar artículos de carácter multidisciplinar, reflexivos, innovadores y científicos. En este número, nos place presentarles artículos de interés en las áreas de Literatura, Educación, Psicología e Historia.

Nuevamente tenemos nuestra cita con ustedes para presentarles el volumen 10 (2). Esta edición ha sido preparada con mucho esmero para reiterarles nuestro compromiso y ofrecer artículos de valor académico con un relieve internacional.

La misma cuenta con varios artículos que tratan temas diversos y de actualidad. Esperamos que este número sea del agrado de todos. Nos sentimos muy honrados por la acogida que mantiene nuestra publicación bianual. Nuestro reconocimiento y agradecimiento a los expertos que contribuyen con su peritaje y crítica en la revisión de los artículos. Les instamos a que nos sometan sus artículos para la próxima convocatoria.

Pedimos disculpas tanto a nuestros autores como colaboradores por el retraso de este volumen. No obstante, nos sentimos muy satisfechos por la calidad de los artículos y por la acogida que siempre le conceden a nuestra revista. Nos agrada que cada vez mas se incrementa el numero de lectores que consultan a Kálathos.

Hemos acogido valiosas recomendaciones sobre el formato de presentación de los artículos, las cuales hemos incorporado y esperamos que sea del agrado de todos los lectores.

LITERATURA

Tocar con los ojos

Entrevista a Luis Rafael Sánchez

Dra. Raquel Puig Campos¹

Resumen

Luis Rafael Sánchez discute la influencia del cine en su vida y en su trabajo. Con su elocuencia acostumbrada, Sánchez relata cómo el advenimiento del cine cambió la forma de escribir de los escritores, enseñándoles nuevas formas de narrar. También nos lleva por un recorrido que comienza en el Teatro Victoria en su pueblo de origen, Humacao, y la experiencia del cine durante su juventud, y luego como estudiante universitario y profesor. Este recorrido destaca el rol y el uso de los elementos cinematográficos en sus tres novelas, *La guaracha del Macho Camacho*, *La importancia de llamarse Daniel Santos*, e *Indiscreciones de un perro gringo*. Luis Rafael Sánchez entrega un testimonio íntimo sobre la maleabilidad del lenguaje cinematográfico y la deuda que su obra le debe a este medio.

Palabras claves

Luis Rafael Sánchez, cine, literatura, cultura popular, impacto del cine en la literatura

Abstract

Luis Rafael Sánchez discusses the influence of film on his life and work. With his accustomed eloquence, Sánchez discusses how the advent of film changed the way writers wrote, by showing them new forms of narrating. He also takes us through a journey that begins in the Victoria Theater in his hometown, Humacao, and the experience of the cinema during his youth, and as a university professor. This journey leads to his work, with particular emphasis on the role and use of cinematographic elements in his three novels, *La guaracha del Macho Camacho*, *La importancia de llamarse Daniel Santos*, and *Indiscreciones de un Perro Gringo*. Luis Rafael Sánchez renders an intimate testimony to the malleability of the cinematographic language and the debt that his work owes to this medium.

Key words

Luis Rafael Sánchez, film, literature, popular culture, films' impact on literature.

¹ La autora es la Directora del Departamento de Lenguas Modernas adscrito a la Facultad de Estudios Humanísticos del Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. rpui@intermetro.edu

(RP): Se dice que la narrativa filmica ha impactado la literatura del siglo XX. Se ofrece como ejemplo las técnicas innovadoras de escritores como Faulkner, Virginia Woolf, Borges, Cabrera Infante y García Márquez, entre otros. Tan temprano como en el año 1908 Tolstoy declaró que, “Verán que este pequeño artefacto con la manija giratoria va a revolucionar nuestras vidas – la vida de los escritores. Es un ataque directo a los viejos métodos del arte de la literatura. Nos tendremos que adaptar a la pantalla oscura y a la máquina fría. Una nueva forma de escribir será necesaria”. ¿Qué opina usted de este planteamiento de Tolstoy?

Luis Rafael Sánchez (LRS): No lo conocía, pero me enriquece. Y me sorprende su articulación tan premonitoria. Sí, después de acudir a la sala de cine se escribe de otra manera. Consciente o inconscientemente, la experiencia de ver cine le agencia libertades al escritor, le sugiere rupturas formales, entre ellas romper los espacios. Sobre todo el de la dimensión física. Le sugiere ensayar mudanzas y mezclas del espacio y del tiempo. Desde luego, Cervantes lo hizo, nada es nuevo bajo el sol, recordemos el episodio de la cueva de Montesinos.

Pero, el cine se vuelve el institutor inesperado del escritor. Sí, el siglo XX literario está en deuda con el siglo XX cinematográfico.

RP: Esa ruptura del espacio y el tiempo, esa nueva forma de ver el espacio y el tiempo, ¿cómo se traduce a la página escrita?

LRS: De muchas maneras. La primera la facilidad y rapidez con que se pasa de un párrafo a otro. Una facilidad y rapidez que en el cine se vuelve imprescindible, dada la duración apretada de las películas. Pienso en *Cien años de soledad*, en *La casa verde*, en *Las batallas en el desierto*, en *Redoble por Rancas*, novelas abarrotadas de efectos y soluciones cinemáticas. Siempre hay una llave, como llamo a los préstamos que el escritor le otorga al lector. La llave puede consistir en una coma, una sucesión de puntos suspensivos, como ocurre en *El lugar sin límites*. Puede ser la

simultaneidad de planos temporales, como ocurre en *La casa verde*. Puede ser un cambio en el tiempo verbal y hasta un cambio de vestimenta, que es muy propio del cine – esas grandes escenas retrospectivas. El cine practica unos saltos temporales envidiables. Ésa es una de las grandes deudas o enseñanzas. El hechizo de *Pedro Páramo* va por ahí, aparte de la belleza del idioma y de la capacidad de pasar del mundo de los vivos al mundo de los muertos mediante una oración. Una novela como *La muerte de Artemio Cruz*, tripartida por los pronombres *yo, tú, él*, se puede leer como un audaz guión cinematográfico, cuyo personaje central sólo se completa cuando se fragmenta.

RP: Y, también ayuda que el que está leyendo ya está acostumbrado a esa forma de ver.

LRS: Hablé de la complicidad del espectador. Añado la complicidad del lector porque ahora el lector aporta a la lectura la formación y la sensibilidad que le presta el cine. Ya lee diferente a un lector decimonónico o retratista, aquel lector de las novelas “bien hechas”- perdone Raquel que refrasee el término canónico del “well made play.”

Las grandes novelas de Pérez Galdós, de Balzac, del mismísimo Leo Tolstoy. Sí, el hecho de que el lector de novelas sea un espectador de películas replantea la manera de leer. Como, también, el hecho revolucionario de que al cine le basten noventa minutos para plantear un asunto, desarrollarlo y resolverlo. Eso me parece asombroso.

Dicté en la Universidad de John Hopkins, en Baltimore, y en Guadalajara cuando ocupé la *Cátedra Julio Cortázar*, un curso titulado *Grandes Novelas Hispanoamericanas de Formato Pequeño*. Temas recurrentes fueron la compresión, la síntesis, el ahorro narrativo, la caracterización espléndida por abreviada. Antes se creyó que para contar una historia, era necesario amontonar seiscientas páginas. Hoy celebramos la grandeza de algunas novelas cortas. *Muerte en Venecia*. *El extranjero*, *Reflections on a golden eye*, *El coronel no tiene quién le escriba*, por cierto llevadas al

cine con logro desigual. Novelas cortas que trabajan, óptimamente, con la compresión temporal, la intensidad, el desarrollo cabal de la trama, la caracterización a partir de un gesto. El veredicto famoso de Hemingway, “Less is more”, va de la página a la pantalla y de la pantalla a la página. La película entra en materia a la primera imagen, la literatura se regodea más. Aunque me desdigo, *El túnel* abofetea al lector desde la primera oración.

RP: En su ensayo, “La poética de lo soez”, esboza la importancia del cine, entre otras formas mediáticas como la radio y la televisión, en la formación de su sensibilidad como escritor. ¿Qué específicamente le proveyó el cine que fuese distinto a lo que le proveyó la televisión y la radio?

LRS: Ojo, la radio me sigue entusiasmando porque aplaudo la idea de que todas las emociones se transmitan con la voz como instrumento único y que sea el oyente quien imagine o figure al emisor. Es decir, el radioescucha ahonda en la propia imaginación, contrario al aficionado al cine que consume lo que la pantalla mastica. El cine impone la imagen, la radio invita a figurarla. Dicté hace años en la Universidad de Puerto Rico un curso de Cine y Literatura. Vimos la primera versión de la película *El túnel*. Le solicitaba a los estudiantes que leyeran primero las novelas y luego examinaran su traslado a la pantalla, dado que era un curso de literatura. Cuando vimos *El túnel* profesor y alumnos armamos la de San Quintín. La mujer que obsesionaba al protagonista nos desencantó a todos por igual, su imagen nos destrozó las muchas y variadas figuraciones que construimos a partir de las descripciones del protagonista- la novela la narra el personaje central, Juan Pablo Castel. No “veíamos” el misterio y la atracción que la prosa exaltaba. Desde luego, cada quien fue haciendo su particular María Iribarne mientras leía la novela de Sábato y la película se ocupó de abolir todas y cada una.

Sin embargo, el cine auspicia la posibilidad de barajar el tiempo de manera más dinámica. Me asombra las veces que el mero emplazamiento de la cámara equivale a dos o tres páginas de

narración. Incluso una irrupción tenue de la luz puede avisar del ingreso en el pasado. La televisión, o las “talking heads”, no me entusiasma demasiado, no la valoro como experiencia artística arriesgada. Desde luego la estimo como medio periodístico.

RP: Regresando a aquel cine Victoria de su Humacao natal, ¿cómo percibió o percibe usted la influencia de esas películas de la Edad Dorada Hollywoodense en la audiencia del cine Victoria?

LRS: El cine Victoria ahora es un cine venido a menos, pero fue un espectacular cine-teatro. Por su escenario pasaron Carlos Gardel, Ana Pavlova, Antonio Paoli. Cuando asisto al teatro Victoria ya se había reducido a otro eslabón de películas B y series de vaqueros. No era un lugar donde ver el gran cine.

No obstante, allí se consumía el alimento multicultural, multisocial de mi época. No había llegado la televisión y se iba al cine todos los días. Era pura diversión y entretenimiento. Entonces, no se iba al cine a ver “arte”, se iba a buscar distracción.

El cine europeo, o “de arte,” empecé a verlo en el Matienzo, de Santurce, donde llegaba el cine inglés de J. Arthur Rank, que comenzaba con el hombre azotando el gong. En Humacao ví el cine de acción, el cine que contaba historias, el cine con que me sigo sintiendo endeudado. El cine mexicano era uno de argumentos populacheros, cosidos con lágrimas y canciones y rumberas. El barrio, la lucha de clases tan presente en aquella trilogía formidable, *Nosotros los pobres*, *Ustedes los ricos* y *Pepe el toro*. Ese cine influyó mucho en mi sensibilidad, mi gusto por lo melodramático. Incluso el aprecio por la cursilería.

RP: Muchas personas, muchos críticos dicen que el cine era como una experiencia hipnotizante y totalizadora sobre una audiencia pasiva. Usted ¿está de acuerdo con esa aseveración?

LRS: No sé si pasiva, por lo menos la que yo traigo a primer plano en “La poética de lo soez” no era pasiva. Aquel público contestaba, gritaba, se indignaba. Era casi un público interlocutor. Sí era hipnotizante. Usted dijo otra palabra....

RP: Totalizadora

LR: Totalizadora sí. La televisión achicó todo aquello. La magia del cine incluye el tamaño de los personajes en la pantalla. Eso hace más dramática la historia, más verosímil.

RP: No solamente eso. La televisión edita, acorta y lo que está ocurriendo al lado izquierdo y derecho desaparece. La televisión es un editor.

LRS: También formaba parte de la hipnosis y la totalidad el hecho de que fuesen tan grande y tan inescapables la pantalla y la sala. Eso no ocurre con el televisor. Uno se levanta, lo abandona un rato, va y viene, lo deja y lo retoma. En el cine uno se escapa, por hora y media como mínimo, hasta de la propia vida. El cine se traga a uno. El cine canibaliza al espectador.

RP: Escuché los otros días algo interesante de un escritor que comparaba el cine con un “womb”, “the mother’s womb” [vientre de la madre].

LRS: Eso, eso. Uno se entrega a ese mar de oscuridad, como si nada existiera fuera de allí, un acogedor vientre oscuro.

RP: ¿Piensa que la literatura tiene una deuda con el cine?

LRS: Muchas, vuelvo a decirlo. El entusiasmo con *Los soles truncos* obedece, además de su calidad, a que el público entendió pronto, las retrospecciones significadas por la luz azul, de notable linaje peliculístico. El público le prestaba a la obra la experiencia del cine.

RP: ¿Recuerda usted haber jugado emulando películas?

LRS: No. Pero, hice un cinecito con una caja de zapatos la cual ahuequé por el mismo medio. Apagaba la sala y prendía una vela, para consumo mío y de mi hermana Elba Ivelisse. Ahí proyectaba unos muñequitos que venían en los periódicos sabatinos: “Lorenzo y Pepita”, “Nina”, “Educando a Papá”.

RP: V. S. Naipaul confiesa en *Leyendo y Escribiendo* como “casi toda su vida imaginativa estaba en el cine”, y como “sin el cine de los ’30 y los ’40 hubiera estado completamente desamparado”. Ya usted nos especificó lo que el cine le proveyó, pero en un aspecto íntimo, ¿qué representó el cine durante su niñez y adolescencia?

LRS: Un lugar de escape. Aunque la afirmación parezca rebuscada y literaria fue una suerte de alimento sustitutivo de otras carencias. Vengo de una familia pobre y la relación entre mi padre y mi madre era tensa. El cine me permitía irme, desaparecer. Luego, cuando me mudé al Viejo San Juan, me volví adicto, pues había cinco cines entre la Plaza Colón y La Fortaleza. El Rialto, el Roxy, el Luna, el Royal, el Tres Banderas. Sí el cine era mi escondite, el lugar donde olvidarme un poco de mí mismo, mi “punto” donde buscar satisfacciones. Era, soy, un lobo solitario y el cine siempre ha sido mi madriguera natural. Incluso uno se reinventa en el cine en función de la obscuridad. Porque el cine reinventa la oscuridad, la redimensiona. Y nos permite crear mitografías secretas, calladamente familiares. De tanto ir al cine los artistas acaban pasando a ser una familia alterna del espectador. En mi caso no se trataba de los protagonistas, pero sí de todos esos secundarios maravillosos. Thelma Ritter, Consuelo Guerrero de Luna, Carlos López Moctezuma, el enano Tuntún.

RP: Hace algún tiempo, en la Feria del Libro en Guadalajara y también en la Feria del Libro en Cali, dedicada al arte del cine, mencionó un libro de ensayos por publicarse titulado *María Félix en el cine Luna...*

LRS: Es un ensayo del libro inédito *Zonas de placer*. Evoco mi encuentro con la belleza absoluta de María Félix. Sus películas no cautivaban nuestra imaginación como las de Libertad Lamarque, Marga López o Pedro Infante. Las de María Félix eran películas muy rebuscadas. Es un fenómeno que trato de explicar: la actriz que se convierte en su propio personaje. De ahí *La mujer sin alma*. De ahí *La mujer de todos*. De ahí *La diosa arrodillada*. Siempre era una mujer victimizada por su propio hechizo. Raquel, ¿le extraña que otra película de María Félix se titule *Hechizo trágico*? Todas sus películas son variaciones del tema.

RP: Se ha hablado muchísimo sobre la mediatización en *La guaracha*, pero me gustaría conocer cuál fue su proceso al incorporar imágenes y técnicas filmicas en esa novela. ¿Fue una planificación a priori, o sobre la marcha? Realmente me interesa el proceso de traducción del cine a la página escrita.

LRS: Fue, en primer lugar, un cuento previo que se titula *La guaracha del Macho Camacho y otros sonos calenturientos*. No, no fue planeado. A veces hay cosas que se gestan en uno, sin uno saberlo y la sensibilidad epocal influye, decide. Llegué a una universidad donde el cine era presencia frecuente, tanto como las actividades culturales. Los sesenta fueron un hervor de gran cine. Fellini. Antonioni. Passolini. Kurosawa. Más que los libros aquello, el gran cine, se convirtió en el referente moral y artístico de mis años universitarios. Porque martes y jueves, que si el neorrealismo italiano, que si el nuevo cine mexicano, que si las películas españolas que se podían hacer en el franquismo.

La guaracha se produce en medio de tanta efervescencia, trastorno, vietnamización de la conciencia. Y también durante el ocaso de la radio en Puerto Rico. Cuando yo empecé estudios universitarios todo era radionovela. Luego todo fue música aturdidora, vacilón, no había un programa tranquilo, reposado. Creo que *La guaracha* absorbió toda esa enloqueciente

circunstancia social y política del país. Me sigo preguntando en cuál momento el país se caotiza, así como el personaje principal de *Conversación en la catedral* se pregunta cuándo se jodió el Perú.

Esto es, ¿cuándo en Puerto Rico se empezó a hablar de todo, a todo pulmón y dondequiera? ¿Cuándo se decidió hacer de la intimidad una cuestión pública, vociferable? *La guaracha*, chillona, ordinaria, soez, recogió cuanto me rodeaba porque estaba ahí. Claro que no alcanzaba la descomposición de ahora. En estos momentos *La guaracha* parece un texto domado frente a la porquería moral que nos arropa.

RP: ¡Eso es mucho decir! (risas)

LRS: La realidad... (risas)

RP: La guaracha número 2.

LRS y RP: (unísono): ¡Segunda versión! (carcajadas)

RP: Bueno, y hablando de *La guaracha* y de estos problemas, hay una secuencia filmica maravillosa cuando La China Hereje hace “su desglose selectivo del cerebro que ella hace con sus primos.” ¿Por qué decidió presentar esa escena de esa forma?

LRS: Por lo mismo. Estaba inmerso en el mundo del cine, como espectador. Planos secundarios, primeros planos, secuencias y fotogramas, el “close-up”. Ello a pesar de que el cine nunca ha sido una posibilidad profesional para el escritor puertorriqueño. Nunca ha habido aquí siquiera una incipiente industria del cine.

RP: No ha habido colaboración. Bueno, Ana Lydia Vega con *La gran fiesta*...

LRS: Los diálogos estuvieron a su cargo sí, y Emilio Díaz Valcárcel escribió el guión de *Isabel La Negra*, pero ni ella ni él podían hacer del cine sus destinos escriturales. Claro que Jacobo Morales

escribió sus películas, etc. Era en la literatura donde uno hacía sus propias películas. En la última novela de Mayra Montero, *Son de Almendra*, hay una presencia notable del cine.

RP: Sí. Ella ha expresado que *Son de Almendra* es un homenaje al cine.

LRS: Se nota. Incluso cuando termina la novela pone a desfilar los reconocimientos, los créditos y afianza en el lector la idea de estar ante un documental.

RP: Ella jugó ahí con el cine de una forma maravillosa, y en *Como un mensajero tuyo*, que no es tan obvio, por supuesto.

LRS: Exacto. No.

RP: Sin embargo, la forma de narrar recuerda a *Citizen Kane* de Orson Welles. Me recuerda a ese personaje, o situación que tiene distintos puntos de vista. Son distintos personajes ofreciendo su versión sobre la figura central, Kane. Y eso ella lo utiliza como herramienta narrativa en *Como un mensajero tuyo*.

LRS: Y, también, en *Son de almendra*... Así como la cámara narra en el cine, así uno parece estar viendo una cámara narradora más que una voz autoral.

RP: Eso es así. Ya que estamos hablando de Mayra Montero, ¿cómo ve usted el uso del cine en su novelística y cómo lo compararía con el suyo?

LRS: Bueno, Mayra Montero se acerca al cine de una manera más clásica. Ahí está toda la película. Yo voy al fragmento, a la idea del fragmento. En Mayra Montero uno casi ve la cámara, el narrador resulta tan incisivo que parecería una cámara penetrando lo más íntimo de la realidad. Yo opero desde el fragmento. Siempre me ha interesado la capacidad del cine para fragmentar y unir. Una de las cosas que me atrae del cine es su poder de síntesis obligatoria. En fin, la obra de Mayra Montero es más contenida, la mía más extrovertida.

RP: Yo creo que sí. Posiblemente sea porque ella es periodista.

LRS: Es un buen comentario. De hecho, en *Son de almendra* hay un gran cuidado de que todo quede en su sitio noticioso, de manera que uno nunca descrea la historia contándose. Hay un compromiso de narrar desde el realismo, el verismo.

RP: A mi me está muy curioso un personaje femenino, Fantina, porque ella ha hecho una inversión de la figura femenina del film noir en ese personaje. Es fascinante. Es una mujer a la que le falta un brazo, sin embargo, de la forma como está concebida, como se describe es una femme fatale de un film noir. Pero, volviendo al tema principal, ¿qué otras técnicas de cine recuerda haber utilizado en *La guaracha*?

LRS: Bueno, tal vez el diálogo interconectado. Una situación no tiene que darse en un mismo plano de tiempo, si no que se interponen el montaje, las escenas retrospectivas- no recuerdo si hay escenas prospectivas. No recuerdo de alguien que mire hacia atrás y hacia adelante. Eso sí lo hay en *Indiscreciones de un perro gringo*. Y, aunque no me corresponda examinarlo, una gran conciencia de la visualidad. Quiero que el lector toque con los ojos, como se nos decía a los niños cuando visitábamos las casas ajenas: “Tocar con los ojos.” Es decir, multiplicar los sentidos de la mirada.

RP: Eso es así. La novela es muy visual. Por supuesto, la novela es también musical.

LRS: Musical, pero muy visual.

RP: En cuanto al cine mexicano, menciona usted en *El himno a la vida* que el cine mexicano “apuntaló la escenografía cursi de mi alma”. ¿Qué representó para usted ese cine?

LRS: Confirmó mi clase. La tentación de llorar, el hecho de buscar valores en la decencia, en la verdad, en la autoridad. Eso es lo que el cine [mexicano] confirmó. El cine mexicano, en ese sentido, era pedagógico.

RP: Eso me contesta parcialmente una pregunta y es el uso de esas imágenes del cine mexicano en *La importancia de llamarse Daniel Santos*. Esas son las imágenes que usted usa. El cine de Hollywood no...

LRS: No, para nada.

RP: Sin embargo, en *La guaracha* tiene ambos porque está presentando dos estratas sociales distintas.

LRS: Claro.

RP: Siempre se ha dicho que hay una diferencia de clases entre quien veía el cine mexicano y quien veía el cine de Hollywood. Usted utilizó entonces ese concepto...

LRS: No conscientemente. Pero, al cine de Hollywood le agradezco el susurro y la voz baja. El cine mexicano siempre fue explayado, visceral. El cine Hollywoodense siempre se permitía la sutileza de la mirada, eso que ahora despachamos como “underacting”. El cine mexicano retrataba mi clase barriobajera, a perfección.

RP: El “enmascaramiento permanente”, el “desdoblamiento de la persona y el personaje” que existe en el teatro y que es un tema “persistente” que usted traslada a su obra literaria....

LRS: Más que en el teatro, creo que lo aprendí en la radio. Me entusiasma recordar que en dicho medio actor y personaje nada tuvieran que ver uno con el otro. Digamos la posibilidad de que una mujer de cuarenta años pueda desdoblarse en muchachas de veinte, si conserva la voz fresca. Lo que no puede suceder en el teatro, el cine o la televisión. El actor “dura” más por eso.

El desdoblamiento a que usted hace referencia sí está en *La importancia de llamarse Daniel Santos*, pero de otra manera. Daniel Santos se da cuenta, al final de su gloriosa carrera, que ha trascendido la mera fama para convertirse en mito espectacular. Era un cantante bullanguero, desordenado, a quien los admiradores nos encargamos de mostrarle su grandeza. Con el paso del tiempo él interioriza la idea de que ya no es persona, si no personaje. Pero, en su muy largo momento de triunfo, se comporta desordenada, mujeriega y hasta putañeramente. Y esas escisiones me llamaron la atención. También asoman por *La guaracha del Macho Camacho*. Que culmina con la transcripción de la letra.

RP: Quería hacer una diferenciación entre *La guaracha* y el *Daniel Santos* en cuanto al uso de cine. ¿Usted ve alguna diferencia en cómo utilizó el cine en ambas?

LRS: En *La importancia* hay más “cinematografía” en los ambientes, más regodeo en el espacio real. Aquella tienda de venta de discos en Caracas, por ejemplo. Hay mayor atención al realismo retratista. En *La guaracha* hay una selectividad de elementos que el lector recompone. En *La importancia* hay una mayor servidumbre a la escenografía. Son grandes espacios escenográficos, como grandes recintos, como grandes estudios fílmicos. Y hay también la incorporación dramática de la música porque la vida de Daniel Santos se puede concebir como una gran partitura musical de principio. Sí, *La importancia* es una especie de homenaje a ese cine de ambiente, de interiores. Me ha dicho Enrique Trigo Tió que siempre tuvo la ilusión de filmar la última parte, “Cinco boleros aún por melodiarse.”

RP: De toda su obra, ¿cuál usted cree que sería, de cuál usted preferiría hiciesen una película y por qué?

LRS: *La pasión según Antígona Pérez* y con un reparto negro. De hecho, cada vez que dicen que la van a representar digo ¿cuándo van a encontrar una Antígona negra? Esa presencia le añadiría una súbita violencia a la obra.

RP: Sobre *Indiscreciones*.

LRS: Me agradó escribir dicho texto. Necesita un lector cómplice.

RP: El uso de cine en *Indiscreciones* es muy distinto al uso del cine, por supuesto en las otras obras, porque es un tema muy distinto.

LRS: Lo que se hace es recuperar, desde la parodia, lo que el cine ha pasado a ser, a veces, fraudulentamente. Los mitos, el perfil de la fama que no tiene que ver nada con el arte cine, que tiene que ver con la industria, con la máquina, no de hacer sueños, con la máquina de hacer dinero. Eso por un lado, y por el otro, quería evocar el llamado cine animado, del que fui siempre leal consumidor. Ver a Tom y Jerry me volaba la cabeza. Entonces, yo creo que el cine animado, el cine del animal parlanchín, reaparece en *Indiscreciones de un perro gringo*.

RP: ¿Ese cine utilizado en *Indiscreciones de un perro gringo* tiene que ver directamente con la idiosincracia norteamericana? ¿Esa es la diferencia o no necesariamente?

LRS: No, yo quería mostrar las posibilidades del cine de crear actitudes sociales.

RP: ¿E “Hiroshima, mon amour”?

LRS: Claro. Eso lo hice a propósito. Bauticé algunas perras que Buddy Clinton monta con los nombres de películas deleitosas por mil opuestas razones.

RP: Cuando usted aplica los títulos de esas películas, ¿es como un juego?

LRS: Más que juego, es un guiño al lector, como usted. Hay quien no lo percibe. Lo que está bien porque el recurso opera de manera dual. Sirve a quien entiende el guiño como a quien no sabe que *Hiroshima, mon amour* es una película fetiche del cine experimental francés. Dicho pronto y fácil se trata de un homenaje a los fieles amantes del cine, a quienes dicho arte les cambió la existencia. La mía para empezar.

Federico Degetau, el escritor: voz, conciencia y dignidad

Por: Dra. René De Luca Reyes¹

Resumen:

El siguiente artículo, destaca la figura de Federico Degetau, desde una perspectiva literaria, partiendo de la narrativa. Tomamos como muestra de esa obra la novela *El fondo del aljibe* y el cuento *Sueño de oro*. Aparte anotamos parte de su obra social, jurídico y político que estudió magistralmente y en forma exhaustiva el Dr. Ángel Mergal en su libro *Federico Degetau: un orientador de su pueblo*. Obra en la que nos da a conocer toda una visión de ese mundo, a la vez que nos acerca al ámbito biográfico, como cuna gloriosa de ese devenir histórico que le tocó vivir.

Nosotros, nos acercamos a la faceta del escritor, y como tal, es el que resaltamos en una breve exploración de su creatividad literaria, donde encontramos el poeta, ensayista, novelista y cuentista. De esta última, cabe destacar la inmensa labor que ejerciera Ángel Mergal en toda organización, presentación y análisis literario de esta obra degetauniana. Desde allí se examinan las necesidades y prácticas de los valores, conceptos con la justicia, la desigualdad, la sociedad, la educación que permean en su obra. Hemos querido enfocarnos en la narrativa de Federico Degetau, que cautiva y deleita. Se expone con todas sus particularidades lingüísticas y tropológicas, de tal manera que forma y contenido dan cuenta estética de esta creación. Así desde la novela *El fondo del aljibe*, con ese deleite en la pintura, en la que la descripción paisajista, estilo de Juan Ramón Jiménez, se pasea por la obra. Asimismo, su contenido se recrea en la proyección de un ambiente perverso entre los tratos y maltratos de esclavos por sus amos. En *Sueño de oro*, como cuento nos deslumbra, su revelación tanto en el arte de discurrir desde sus ilusiones y sueños, como la manera de proteger a los niños de los vicios de la calle; por otro lado, se desliza el aspecto de la educación como vehículo indispensable para formar ese ciudadano de un mañana nuevo que teja una sociedad de calidad. Es la puesta en escena de los valores que, como la vida, el amor y el trabajo enaltecen al ser humano para conformar aquello que nos hace dignos y responsables ante el futuro que nos espera.

Quisimos proyectar en este breve recorrido literario la gran figura que constituye Federico Degetau; una herencia literaria para atesorar en el mundo educativo.

Palabras claves:

Federico Degetau, Ángel Mergal, narrativa y literatura.

Abstract:

The following article highlights the figure of Federico Degetau, from a literary perspective, based on a narrative story. We take as a sample of his work from the novel “*El fondo del Aljibe*” and the story “*Sueño de Oro*”. We include part of his social, legal and political work that Dr. Ángel Mergal studied in a thorough manner in his book “*Federico Degetau: un orientador de su pueblo*”. In this work, Mergal presents a whole vision of that world, while bringing us closer to the biographical field, as a glorious cradle of that historical path that he has to live.

¹ La autora es catedrática adscrita al Departamento de Lenguas Modernas del Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

We approach the perspective of the writer, and as such, we highlight in a brief exploration his literary creativity, where we find the poet, essayist, novelist and storyteller. It is worth mentioning the immense work that Ángel Mergal realized in any organization, presentation and literary analysis of this degetaunian work. From there we examine the needs and practices of values, concepts with social justice, inequality, society, education which permeates his work. We wanted to focus on the narrative of Federico Degetau, which captivates and delights. It is exposed with all its linguistic and tropological particularities, in such a way that form and content give an aesthetic account of this creation.

So from the novel “*El fondo del aljibe*”, with that delight in the painting, in which the landscape description, style of Juan Ramón Jiménez, walks through the work. Likewise, its content is recreated in the projection of a perverse environment between slave deals and mistreatment by their masters.

In “*El Sueño Dorado*”, the story dazzles us, with the revelation both in the art of running from their illusions and dreams, and the way to protect children from the vices of the street; on the other hand, the aspect of education slips as an indispensable vehicle for forming that citizen of a new tomorrow that weaves a quality society. It is the staging of the values that, like life, love and work exalt the human being to shape what makes us worthy and responsible for the future that awaits us.

We wanted to project in this short literary journal the great figure that constitutes Federico Degetau; a literary heritage to treasure in the educational world.

Key words:

Federico Degetau, Ángel Mergal, narrative and literature.

Hablemos del escritor, desde su mesa de trabajo. Pero, ¿Qué es un escritor? Acaso podríamos provocarnos la pregunta, una respuesta sencilla como la de aquel que utiliza las palabras para fines predispuesto, pero para Elías Canetti las palabras tienen conciencia y así nos declara y citamos:

Un escritor sería, pues, alguien que otorga particular importancia a las palabras; que se mueve entre ellas tan a gusto, o acaso más, que entre los seres humanos; que se entrega a ambos, aunque depositando más confianza en las palabras, que destronan a éstas de sus sitios para entronizarlas luego con mayor aplomo; que las palpa e interroga; que las acaricia, lija, pule y pinta, y que después de todas estas libertades íntimas es incluso capaz de ocultarse por respeto a ellas.²

Remito esta definición con mayúsculas a la figura de Federico Degetau. Oportuna en su calidad ingente de este oficio. El autor en sus obras se palpa todo ese discurrir del mundo de las letras, el narrador se transforma en pintor, fotógrafo, maestro de la descripción, narración, exposición y sobre todo reflexión.

² Elías Canetti, *La conciencia de las palabras*, México, Fondo de Cultura Económica, 1981, pág. 353.

Sus diálogos enriquecen el texto, le dan importancia, vida al texto. Un mundo conformado por la heterogeneidad, tanto temática como en la diversidad de discurso y géneros literarios en los que deja plasmado sus pensamientos, sentimientos, ideas y que proyecta al periodista, que devela al cuentista al novelista, que describe al ensayista, que presenta al poeta.

La obra de Mergal ha querido distinguir a tan insigne escritor, con esta obra puesta en escena, así como en su compromiso con la palabra. *Federico Degetau el orientador de su pueblo* constituyó su disertación doctoral, un estudio que recoge desde el trasfondo histórico-cultural su biografía, así como su vasto quehacer literario distribuido en ensayos, cuentos, novelas, conferencias. Todos ellos esparcidos en temas consignados al sentido que le imprime la vida, al ser humano, al estado, o a la educación. Esta última es el marco de atención de donde se desprenden los temas filosóficos, social y pedagógico, respectivamente.

Se trata entonces de una conceptualización que deja entrever esos mundos a través de la palabra calibrada cuidadosamente ensayada, diestramente ajustada, tanto a las formas, como al contenido o al género del cual se trate. Obra que se nos presenta con el carácter urgente para la formación moral de los niños y jóvenes, cuya misión corresponde al elemento educativo.

De otro lado, su formación erudita también analiza los aspectos que integran la fase social-jurídica, partiendo del campo de la historia, las leyes, aplicados a la justicia, a la moral, a la integridad del ser. Todo ese devenir literario lo componen artículos periodísticos y otros tantos artículos públicos (alrededor de 48), discursos, conferencias, manifiestos, folletos y libros, entre los que se destacan obras de carácter narrativo, como *El secreto de la domadora*, *Al fondo del aljibe*, *Cuentos para el viaje*, *¡Que Quijote!* Aparte se desglosan los cuentos, *El ramo de hojas*, *El hilo de la golondrina*, *Temporal de nieve*, *Frio*, *El hijo del pueblo* y *El hijo del rey*, algunos de ellos en francés. En otro grupo aparecen las obras inéditas, dos novelas, *El despertar del león*, *La hermana del soldado*, además 14 artículos, 24 cuentos y sus poesías, aunque en menor producción, no menos importantes.

Cuando observamos la capacidad e intensidad contenida en esta vasta obra es cuando realmente aquilatamos y apreciamos el inmenso caudal de producción literaria que hemos heredado de Federico Degetau. Asimismo, ponderamos la labor que ha ejercido Ángel Mergal en la organización, presentación, análisis, crítica y valoración de este proyecto literario. Tarea ejercida a través de sus comentarios, análisis o crítica al margen de los textos que permiten revelar las intenciones del texto a la luz de sus conceptos, visión de mundo del autor. Mergal es, entonces, el alma que recorre el texto en su contexto y esencia.

No es de extrañarnos, este estudio de las obras de Federico Degetau, puesto que como nos dice sus apuntes biográficos no era de menos esperarse, ya que Mergal, producto del Seminario Evangélico de P.R. con un diploma de Teología, pastor de iglesias bautistas, con un bachillerato en Divinidad, otro en Educación de la Universidad de Puerto Rico (U.P.R.), una maestría en Artes en Estudios Hispánicos, profesor de la U.P.R. y más tarde 1942, un Doctorado en Filosofía con especialización en Estudios Hispánicos de la Universidad de Columbia, Nueva York. Ejerció como profesor de la Universidad de P.R., Recinto de Río Piedras, igual que en la Universidad Interamericana de P.R., Recinto de Hato Rey (actualmente Recinto Metropolitano).

Sus obras literarias abarcan otros artículos de visión espiritual, religión, además de la disertación acerca de la vida y obra del escritor que hoy nos ocupa, Federico Degetau. Cultivó la poesía religiosa, cuya crítica la consideró de gran valor literario como dice Josefina Rivera de Álvarez y citamos de las anotaciones biográficas de la obra en cuestión:

En su poesía de entronque religioso, en donde se funde espíritu y pensamiento, maestro de la palabra sagrada.³

³ *Federico Degetau: Un orientador de su pueblo*, Ángel Melgar, Universidad Interamericana de Puerto Rico, Segunda Edición, Bibliográficas.com, 2018, pág.22.

Ya en el espacio literario que nos concierne en cuanto al estudio de Federico Degetau, Angel Mergal, nos enfocamos desde el quehacer periodístico, en la relevancia de sus artículos, referente a los temas de la patria y el nacionalismo, de los cuales los expone como tendencias complementarias y no opuestas. Veamos el texto p. 86,

*Lo que ha de ser su obra periodística en adelante, noticias crónicas de carácter didáctico, artículos políticos en dos tendencias no opuestas, sino complementarias.*⁴

Ya adentrándonos propiamente, Federico Degetau, imprimía en el arte del relato, aquella prosa narrativa resbaladiza, entre la pintura, la poesía y la imagen, elementos que se observan en su obra *El fondo del aljibe*, la cual va introducida por los términos lingüísticos propio de una época del Siglo XIX, vocablos como; guabá, bagazo, entre otros. Se observan, además, las relaciones entre amo y esclavo, blancos y negros. En sus primeras páginas, le hace un llamado al lector para describir el ambiente antillano. Fenómenos concomitantes que recrean el panorama del arte narrativo. Observemos. *El fondo del aljibe* está dedicado a don Román Baldorioty. Comienza con una breve descripción del ambiente antillano:

*Entre la América del Norte, ese gigantesco salón que piensa, inventa y dirige, y ese coloso latino, la América del Sur, antojósele a la caprichosa Naturaleza extender un collar de perlas; las Antillas. Y como a los ojos del naturalista la perla es una enfermedad de la concha, que traduce el poeta haciendo de ella el símbolo del sufrimiento; así aquellas Antillas para el observador que atentamente las estudie; son símbolo de los más tristes dolores humanos, sintetizados por la esclavitud y el coloniaje.*⁵

Notamos la personificación que hace gala auténtica en la narración, donde la metáfora y el símbolo, la perla, se apodera de toda esa significación que representa el símbolo del sufrimiento, puntualizadas por la esclavitud y el coloniaje.

⁴ Federico Degetau, Op, Cit, pág.88.

⁵ Federico Degetau, *Cuentos Pedagógicos y Literarios*, Editorial Puerto Rico ilustrado, pág. 2.

Una novela, *Al fondo del aljibe*, que por su contenido revela el drama político entre razas y esclavos. Comienza el capítulo 1, con una descripción del paisaje, que va pintando el panorama de reflejos y colores vivaces, en matices de reflejos de un hermoso atardecer. Ribetes del modernismo que nos remiten al gran poeta y escritor Juan Ramón Jiménez y así reza la cita,

*El sol, próximo a ocultarse, enrojecía con sus reflejos, la esbelta
chimenea que cual alfiler de río, parecía clavarse en las nubes.
Pero más allá pasaba el río murmurando algo que las flores rojas,
amarillas y blancas...⁶*

Nótese el ritmo, los colores, el oro, que va armonizando con una descripción dinámica que dibujan paisajes de una proyección en movimiento en consonancia con los gerundios que producen esa sensación y dentro de ese cuadro se mueven los personajes que conforman la historia, el amo, el esclavo, el trato y los maltratos. Mauricio el negrito, hijo de la cocinera negra Agripina, Mr. Broulon, Jorge, su hija, la niña Aurorita.

Mauricio, en su ignorancia, aquí no, por ser niño, sino por falta de educación, creía que en el fondo del aljibe, habitaba un ser encantado, desde aquel día que se reflejaron en el fondo su mirada, confundía su eco con el nombre de Leco, que oyó del niño Jorge, al tratar de aclararle diciéndole es el eco y así fue creciendo, hasta que un buen día, ya hecho un joven, en un intento por curar a la niña Aurorita de un malestar que contrajo con la picada de un guabá (araña), Mauricio entró a su habitación, en donde Mr. Broulon al verlo allí le propinó, como era costumbre, un puntapié, el chico ya saturado de furia y tensión contenida reaccionó derribándolo con un machete. Aparece Agripina, su madre, y ante aquel cuadro patético, trágico y desolador grita, “*ese es tu padre.*” Mauricio se lanza por una ventana y cae al fondo del aljibe. Un final que, aunque sorprendente, el narrador ya lo había sugerido, aquí la gran importancia la contiene la carga semántica del título *Al fondo del aljibe*. Y que según Ángel Mergal está caracterizada por un esfuerzo de liberación,

⁶ Federico Degetau, *Cuentos Pedagógicos y Literarios*, Op, Cit, pág. 23.

pero su inspiración salió del fondo del aljibe, es decir, del fondo angosto y obscuro en que agoniza la patria isleña. Allá, la despierta inteligencia, la viva imaginación, la buena voluntad, el noble sentimiento de innumerables Mauricio descendiendo hacia el acabamiento final, rebotando en el brocal de un aljibe sin fondo, el abismo de una vaga esperanza, donde caen devorados por la inutilidad de su propio y mal dirigido esfuerzo de liberación.

Ese tormento que viene por once mil y más caminos, surgió para Mauricio y si madre la negra Agripina del fondo del aljibe, elemento artístico de la obra en que convergen poéticamente la negación del derecho natural del esclavito y el despertar de una inteligencia, una sensibilidad para lo bello, para lo misterioso, condenada a la negrura de un espíritu sombrío como el fondo del aljibe.⁷

En *El secreto de la domadora*, encontramos la explotación de un niño secuestrado, que lo insertan al mundo del circo, un estudiante descubre al secuestrador a la vez que se da cuenta que es un asesino, persona que termina devorado por un león. Un relato que el propio Degetau analiza puntualizando trazos de la vida real, como cuando los niños piden en las calles y donde es el moralista se yergue como orientador, cuando reclama el derecho y citamos:

Al ruego de una madre, he tomado la pluma para recordarte que esos niños tienden a ser moral y materialmente, protegidos, el mismo derecho que tiene la sociedad a exigirles después cumplida cuenta de sus actos; para recordarte que el dinero que en tal obra se emplea hoy se ahorrará mañana del presupuesto de cárceles (página 139-140).⁸

¡Grandioso Degetau!, soñaste con aquel sueño de oro, título de aquel cuento que como anáfora sonora debería replicar en los oídos de aquellas personas que llevan en sus hombros la misión de educar. Y así reza aquel sueño,

anoche he dormido poco, pero he soñado mucho. Soñé que estábamos en nuestra casita de aquel ideal pueblecillo situado frente al mar. Engalanado por los encantos de la naturaleza. Soñé que había comprado el terreno del vecino. Soñé que había encargado a Pepe (ese arquitecto modelo de rectitud y bondad) la construcción de un edificio que había terminado. En el camino por la acera me encontré con un niño raquítico-me parece que cuento sus costillas-la idea de aquel niño despertó la imagen de otro niño, a quien tu y yo queremos mucho... pajarillos encerrados... sin otra expansión que el juego en la estrecha y húmeda calle y adquirí el terreno. Construí el edificio y mira que bien se ve todo cuando se sueña.

Más abajo leemos:

⁷ Federico Degetau: *Un orientador de su pueblo*, Op, Cit, pág. 98.

⁸ Federico Degetau: *Un orientador de su pueblo*, Op, Cit, pág. 99.

los pequeños veraneantes elegidos entre los niños pobres de las escuelas de Madrid, llenaban el nuevo edificio en el que iban a proveerles una temporada de aire, luz, salud y vida.⁹

En las últimas líneas:

y no puedo menos que levantar los ojos a ese cielo nublado que bendiga conmigo al niño raquíptico con quien me encontré...cuya imagen ha despertado en mi alma ese sueño de oro.¹⁰

Degetau, una figura, un personaje, un erudito, el ser humano que supo amar, bendecir y trabajar en el más sublime de los oficios: el arte de esculpir la palabra para la inmortalidad de sus obras como vehículo de orientación para las generaciones venideras. En esta parte concordamos con el pensamiento de Ernest Hemingway:

Escribe si puedes cosas que sean tan improbables como las de un sueño, tan absurdas como la luna de miel de un saltamontes, o tan verdaderas como el sencillo corazón de un niño.¹¹

Tratar de acaparar esta obra en un instante es como agarrar un torrente de agua con una mano.

Referencias

Canetti, E. (1981). *La conciencia de las palabras*, México, Fondo de Cultura Económica.

Degetau, F. (2019) *Cuentos Pedagógicos y Literarios*, Editorial Puerto Rico Ilustrado.

Duval, G. (1994). *Diccionario General de Citas*, España, Ediciones El Prado.

Sánchez, B. (1925), *Cuentos Pedagógicos y Literarios* de Federico Degetau, Editorial Puerto Rico Ilustrado, San Juan.

⁹ Bonifacio Sánchez, *Cuentos Pedagógicos y Literarios* de Federico Degetau, Editorial Puerto Rico Ilustrado, San Juan, 1925, pág. 57.

¹⁰ Federico Degetau, *Cuentos Pedagógicos y Literarios*, *Sueño de Oro*, Op, Cit, págs. 57, 58, 59 y 63.

¹¹ Gregorio Duval, *Diccionario General de Citas*, España, Ediciones El Prado, 1984, pág. 120.

EDUCACIÓN

Aprendizaje informal en los movimientos sociales: Una mirada a la literatura

Dr. Eliezer Colón Rivera¹

Resumen:

Se analiza la literatura en el campo de la educación de adultos relacionada con el aprendizaje informal y la producción de conocimiento en los movimientos sociales en particular. Además, se examina la articulación de la investigación acción participativa y la concepción pedagógica de Paulo Freire.

El aprendizaje informal incluye todo el aprendizaje externo a los planes de estudio de la educación formal y la educación no formal. Shugurensky (2000) clasifica el aprendizaje informal en tres categorías: 1) El aprendizaje autodirigido que es un proyecto de aprendizaje iniciado por un individuo o grupo con el objetivo de aprender algo. 2) El aprendizaje incidental que es una experiencia de aprendizaje que tiene lugar cuando no había intención previa de aprendizaje, pero después de la experiencia, la persona se da cuenta de que algún aprendizaje tuvo lugar. 3) La socialización que es el aprendizaje de los valores y las habilidades conductuales que tienen lugar durante la vida cotidiana, pero no hay conciencia de ese aprendizaje.

Los movimientos sociales producen conocimiento sobre las interacciones de las personas, la naturaleza y la sociedad. Sin embargo, los movimientos sociales no son reconocidos como productores de conocimiento. La investigación participativa brinda a las personas la oportunidad de involucrarse en la acción y la reflexión y la construcción del conocimiento.

El marco educativo desarrollado por Paulo Freire en América Latina consiste en un modelo de educación que se resume en el concepto de conscientización. Es el proceso de desarrollar una conciencia crítica de la realidad social a través de la reflexión y la acción. La metodología crítica de Freire incorpora la unidad de la teoría y la práctica. La investigación participativa y el marco educativo popular de Freire han estado interconectados desde sus inicios y contribuyen a comprender los procesos de aprendizaje en los movimientos sociales.

Palabras clave: aprendizaje informal; aprendizaje en movimientos sociales; producción de conocimientos, reflexión-acción, investigación participativa

Abstract:

The literature in the field of adult education related to informal learning and knowledge production in social movements is analyzed. Also, the articulation of participatory action research and the pedagogical conception of Paulo Freire are examined.

Informal learning includes all learning outside the curricula of formal and non-formal education. Shugurensky (2000) classifies informal learning into three categories: 1) Self-directed learning is a learning project initiated by an individual or group with the goal of learning something. 2)

¹ El autor es un investigador independiente y escritor. Labora a tiempo parcial en la Escuela elemental Rockford Public Schools District en Rockford, Illinois. (Rockford, SD, 205). Correo electrónico: eliezercolon.ec@gmail.com, <https://eliezercolon.academia.edu/>

Incidental learning is a learning experience that takes place when there was no previous intent of learning, but after the experience, the person becomes aware that some learning took place. 3) Socialization is the learning of values and behavioral skills that take place during everyday life, but there is no awareness of the learning. Social movements produce knowledge about people's interactions, nature, and society. However, social movements are not recognized as producers of knowledge. Participatory research gives people the opportunity to engage in action and reflection and the construction of knowledge.

The educational framework developed by Paulo Freire in Latin America consists of an education model that is summarized in the concept of awareness. It is the process of developing a critical awareness of social reality through reflection and action. Freire's critical methodology incorporates the unity of theory and practice. Freire's participatory research and popular educational framework have been interconnected since its inception and contribute to understanding learning processes in social movements.

Keywords: informal learning; learning in social movements; knowledge production, reflection-action, participatory research

Los movimientos sociales han entrado en la escena puertorriqueña de una forma impactante con las movilizaciones y acciones desarrolladas durante el mes de julio de 2019 para exigir la renuncia del gobernador Ricky Roselló ante las denuncias de corrupción y mal manejo de los dineros públicos evidenciadas en un chat que se hizo público. A nivel global numerosos movimientos han impactado las sociedades en que se desarrollen tales como: movimientos de democratización en los países árabes, el movimiento de los chalecos amarillos y los movimientos contra la brutalidad policiaca en los Estados Unidos.

No obstante, el impacto noticioso de estos movimientos, lo cierto es que desde hace varias décadas los movimientos sociales han irrumpido en diferentes áreas de la sociedad. Uno de ellos lo es el movimiento social ambiental. Tanto en Puerto Rico como en otros países este movimiento no tan sólo realiza movilizaciones, sino que desarrolla una actividad de producción de conocimientos importante. Mucho de este conocimiento ocurre en escenarios informales. En este trabajo pretendemos revisar la literatura académica sobre aprendizaje informal y los marcos teóricos de las concepciones educativas que permean estos escenarios. Veamos pues las características y conceptos fundamentales del aprendizaje informal.

Livingstone (2007) define el aprendizaje informal como “cualquier actividad que implique la búsqueda de la comprensión, el conocimiento o la habilidad que ocurra sin la presencia de criterios curriculares impuestos externamente”(p. 204). Schugurensky (2000)

declara que la clasificación del aprendizaje informal comprende todo el aprendizaje que se lleva a cabo fuera del currículo de las organizaciones educativas formales y no formales.

Schugurensky (2000) distingue entre la educación formal y la educación informal. La educación formal, en su opinión, está altamente institucionalizada, incluye la educación primaria que es obligatoria, emplea un plan de estudios preacordado que es aprobado por el estado, y emprendimientos institucionales regulados por el Estado. Se organiza de tal manera que cada nivel prepara al estudiante para el siguiente y con el fin de pasar al siguiente debe aprobar el anterior. Su estructura es piramidal con la máxima autoridad en la parte superior y los estudiantes en la parte inferior. Cuando los estudiantes completan los niveles o grados, se les presenta un diploma o certificado que les permite continuar su educación o entrar en el mercado laboral.

Por otro lado, la educación no formal se compone de todos los programas educativos organizados que se producen fuera del sistema escolar formal. En su mayoría son a corto plazo y voluntarios (Schugurensky (2000). Schugurensky enumera algunos ejemplos de estos programas: "Cursos de Tenis, programas de enseñanza de idiomas, clases de conducir vehículos, clases de cocina, clases de yoga, programas de rehabilitación, cursos de pintura, programas de formación, talleres, etc.." (p. 2). Se emplean maestros o facilitadores informales, y hay un plan de estudios que se debe implementar. La educación no formal se centra en los adultos. Sin embargo, los niños y adolescentes pueden ser parte de la educación no formal a través de programas después de clases (Schugurensky, 2000), como, por ejemplo, "Escuela dominical; programas de niños y niñas escuchas, cursos de segundo idioma, clases de música, deportes" (pág. 2).

Schugurensky (2000) desarrolló una taxonomía del aprendizaje informal basada en la intencionalidad y el conocimiento. Identifica "tres formas de aprendizaje informal: el aprendizaje autodirigido, el aprendizaje incidental y la socialización" (pág. 3). Schugurensky (2000) explica que el aprendizaje autodirigido se ejemplifica con proyectos de aprendizaje iniciados por individuos o un grupo sin el apoyo de un maestro, instructor o facilitador. Una persona recurso puede estar presente, pero no se considera un maestro en el sentido tradicional. Es intencional porque el individuo tiene el objetivo de aprender. El individuo está consciente porque se da cuenta de que ha aprendido algo.

Schugurensky (2000) aclara el por qué utiliza deliberadamente el concepto de aprendizaje informal y no de educación informal:

En el concepto de "aprendizaje informal" es importante señalar que estamos utilizando deliberadamente la palabra "aprendizaje" y no "educación", porque en los procesos de aprendizaje informal no hay instituciones educativas, instructores institucionalmente autorizados o currículos prescritos. También es pertinente señalar que estamos diciendo "fuera de los planes de estudios de las instituciones educativas" y no "fuera de las instituciones educativas", porque el aprendizaje informal también puede tener lugar dentro de instituciones educativas formales y no formales. En ese caso, sin embargo, los aprendizajes ocurren de manera independiente (y a veces en contra) de los objetivos previstos del currículo explícito. (pág. 2)

El aprendizaje incidental es descrito por Schugurensky (2000) como experiencias de aprendizaje que tienen lugar cuando no había intención previa de aprender. Hasta cierto punto "de esa experiencia, pero después de la experiencia, ella o él se da cuenta de que se ha producido algún aprendizaje. Por lo tanto, es involuntario pero consciente" (p.4).

Schugurensky (2000) explica la socialización como "La internalización de valores, actitudes, comportamientos, habilidades, etc. que ocurren durante la vida cotidiana." (p. 4). No había una intención previa de alcanzarlos, pero no hay conciencia de que se ha aprendido algo (Schugurensky, 2000). Aprender a través de la socialización suele ser una práctica inconsciente. Podemos desarrollar una conciencia de ese aprendizaje en el futuro mediante el proceso de reconocimiento retrospectivo que puede ser interno y externo (Schugurensky, 2000).

Las investigaciones de Choudry y Kapoor (2013), Hall (2009) y Foley (1999) sostienen la conclusión de que hay una cantidad considerable de literatura académica sobre educación y aprendizaje de adultos. Sin embargo, hay muy poca literatura que teoriza el aprendizaje informal y la producción de conocimiento a través de la participación en la acción social y política. Existe la necesidad de desarrollar una comprensión del aprendizaje en las luchas populares (Foley, 1999). La investigación académica que busca entender el aprendizaje de los movimientos sociales y la producción de conocimiento deben responder a las preguntas que surgen de los movimientos sociales.

Reflexionar sobre la práctica es una parte integral del análisis del conocimiento que se produce en los movimientos sociales. El aprendizaje crítico se lleva a cabo principalmente a través de la reflexión sobre la práctica y el análisis de la experiencia más que en un mero

discurso académico (Hall, 2009). Choudry y Kapoor (2013) señalan que la literatura académica sobre educación y aprendizaje de adultos es considerable, pero se han hecho relativamente pocos intentos de analizar el aprendizaje informal y la producción de conocimientos a través de la participación en la acción social. Esta corroboración de la importancia del aprendizaje incidental que tiene lugar en las luchas sociales sugiere que para hacer ese tipo de análisis se necesitan escribir estudios de casos aprendizaje en la lucha.

Producción de conocimientos

Desde una perspectiva filosófica, la producción del conocimiento tiene que ver con la forma en que surge ese conocimiento. Desde este punto de vista, es necesario considerar los factores sociales, económicos, políticos, ideológicos e incluso psicológicos involucrados en el proceso de elaboración del conocimiento. Por otro lado, la validación de los conocimientos tiene que ver con su justificación. Desde esta perspectiva, la teoría del conocimiento se centra en los métodos utilizados, la coherencia de las teorías y los requisitos para considerar la evidencia (Linares, 2005).

En la educación de adultos, ha habido un énfasis en la relación entre "conocimiento, experiencia y aprendizaje. Dentro de esta relación, las experiencias individuales y el lugar en el que se produce el aprendizaje crean el conocimiento más relevante: el conocimiento experiencial o basado en la práctica" (Boud, Cohen & Walker, 1993 citado en Solomon, 2005a, p. 335). Como se afirma por Solomon (2005a) "hay una interpretación académica que ve el conocimiento como un objeto o un cuerpo en lugar de un proceso."

Como afirma Cox y Fominaya (2009), los movimientos sociales producen conocimientos sobre las interacciones de las personas y la sociedad. Explican que movimientos crean conocimiento desde la base y que una característica significativa de la práctica de los movimientos sociales es revelar cosas que se mantienen ocultas de la opinión pública, como la tortura y las ejecuciones extrajudiciales, los efectos de los contaminantes y el calentamiento global, los niveles de violencia sexual, los hechos sobre la pobreza y la explotación, entre otros. Cox y Fominaya (2009), declaran que los movimientos sociales subrayan "nuevas formas de ver el mundo: en términos de clase o patriarcado, de colonización o neoliberalismo, de ecología y derechos humanos" (p. 1).

Cox y Fominaya (2009) explican que Eyerman y Jamison (1991) subrayaron que los movimientos están involucrados en procesos continuos de producción de contra-experiencias, a veces a partir de sus propios recursos, a veces a través de la búsqueda de aliados en los intelectuales tradicionales de la academia, el periodismo y el derecho, y a veces impulsando la creación de nuevas formas de conocimiento" (p. 2).

Una pregunta que surge es: ¿Cómo producen conocimiento los movimientos? Cox y Fominaya (2009) aseveran que hay dos enfoques para responder a esta pregunta. La respuesta a la pregunta puede analizarse como una "cuestión de conocimiento subalterno contra el conocimiento oficial" (p. 4). Lo que conocen los oprimidos es ocultado o negado por el opresor. Otro enfoque es observar los procesos de producción de conocimiento que están asociados con el desarrollo del movimiento social. Estos procesos están relacionados con la forma en que los movimientos producen "análisis de la sociedad, estrategias y tácticas, entendimiento de la práctica interna, etc." (p. 4).

Cox y Fominaya (2009) afirman que a través de los procesos de concienciación las personas pueden llegar a expresar su comprensión tácita de la realidad de maneras que pueden impugnar las estructuras de opresión. En el método de alfabetización que Freire desarrolló, estaba implícito que él y sus partidarios alentaron a las personas a ser no sólo consumidores de conocimiento, sino también productores de conocimiento.

Casas-Cortés, Osterweil y Powell (2008) afirman que "los movimientos no sólo están haciendo política a través de la protesta y la contienda cultural, sino que están generando diversos conocimientos"(pág. 17). Explican que los movimientos contemporáneos son lugares significativos de formación, desarrollo y difusión del conocimiento. Estos llaman a estos procesos "prácticas de conocimiento". Afirman que las prácticas de conocimiento son un elemento crucial de la práctica innovadora y cotidiana de los movimientos sociales.

Afirman además que el concepto "prácticas de conocimiento" tiene la intención de alejarse de las implicaciones abstractas asociadas con el conocimiento, argumentando por su naturaleza actual y basada en un lugar. Casas-Cortés et al. (2008) sostienen que cuando reconocemos los movimientos como lugares y procesos en los que se producen conocimientos, y se ponen en movimiento, se requiere que los investigadores de los movimiento sociales "suavicen" los límites entre sujetos y objetos de la producción de conocimientos.

En opinión de Casas-Cortés et al. (2008) cuando los movimientos son vistos como productores de conocimiento y no simplemente como activistas o sujetos a ser estudiados por investigadores del movimiento social, su importancia se rearticula, desafiando las prácticas y métodos de los investigadores.

Afirman que, en su mayor parte, la investigación y estudio de los movimientos sociales ha prestado poca atención a esta área. Abogan por hacer visible la producción de conocimiento en los movimientos sociales que exhiben una rica variedad de prácticas.

Como lo explican Casas-Cortés et al. (2008):

A pesar de estas múltiples y ricas expresiones de prácticas del conocimiento, la visibilidad de muchos movimientos sociales en los debates públicos y académicos todavía se limita a las movilizaciones mediáticas, las victorias concretas y medibles, o momentos en los que la represión física se sufre y se sostiene. El cambio metodológico y teórico en los estudios de los movimientos sociales que proponemos hace visibles diferentes objetivos y efectos de la producción de conocimiento. En lugar de desvincular, el conocimiento académico sobre los movimientos que operan "por ahí", abogamos por el valor de ver la generación continua, la circulación y la naturaleza de la red de conocimientos heterogéneos, que en sí mismos trabajan para hacer diferentes futuros posibles: futuros que no existen en un espacio estrecho o específico de la campaña que se cierra una vez que se ha cumplido una determinada demanda o se ha realizado una movilización. (pág. 51)

Movimientos sociales

della Porta y Diani (2006) definen los movimientos sociales como procesos sociales diversos, “que consisten en los mecanismos a través de los cuales los actores participan en la acción colectiva, participan en relaciones conflictivas con oponentes claramente identificados, están unidos por densas redes informales y comparten una identidad colectiva distinta”(P. 20). Los movimientos sociales se desarrollan cuando se extiende un sentimiento de insatisfacción y las instituciones insuficientemente flexibles no pueden responder. Los actores del movimiento social se involucran en conflictos políticos o culturales para promover u oponerse al cambio social (della Porta y Diani, 2006).

Por otro lado, Tilly y Wood (2009) explican que los movimientos sociales muestran las siguientes características:

1. Se organizan para hacer planteamientos colectivos que Tilly y Woods llaman campañas.
2. Hacen uso de una variedad de formas organizativas para lograr sus objetivos: creación de asociaciones y coaliciones con propósitos especiales, reuniones públicas, procesiones solemnes, vigilias, mítines, manifestaciones, campañas de petición, declaraciones en los medios de comunicación y panfletos (repertorio del movimiento social) (Tilly & Wood, 2009, p. 4)
3. El esfuerzo de los Miembros muestra validez, la unidad, los números y el compromiso (WUNC) por parte de sí mismos y/o de sus localidades.

Aprendizaje en el Movimiento Social

Chesters (2012) argumenta que algunas disciplinas académicas han sido muy innovadoras en sus acercamientos a los movimientos sociales. Sin embargo, en gran medida, los movimientos sociales siguen siendo considerados por los investigadores como objetos de conocimiento más que como productores de conocimiento.

Como explica Chesters (2012), los movimientos sociales han sido durante mucho tiempo transmisores de conocimiento sobre los sistemas de opresión e injusticia. Han sido activos en expresar las demandas políticas y llevar los temas a la discusión pública. Además, también han estado a la vanguardia de los debates sobre género, raza, sexualidad, edad y religión. Han sido activos en subrayar las implicaciones sociales y ambientales que van desde "procesos de fabricación hasta fisión nuclear, organismos modificados genéticamente hasta clonación y nanotecnología" (pág. 153).

Los movimientos sociales en la lucha por la justicia social producen conocimientos que desafían los esquemas dominantes de poder y la interpretación de realidad. Chesters (2012) analiza este fenómeno y explica que hay una amplia gama de áreas académicas que han sido nutridas con conocimientos elaborados en movimientos sociales, pero la gente formando parte de

estos movimientos no han sido reconocidos como productores de ese conocimiento: "Sin embargo, rara vez los movimientos sociales son explícitamente reconocidos como productores de conocimiento, a pesar de su influencia en la conformación de diversas disciplinas académicas, incluyendo estudios de la mujer, estudios de paz, educación adulta y popular, negro y post-colonial estudios, estudios queer, etc.." (pág. 153).

Cunningham (2000) aborda la cuestión del aprendizaje y la producción de conocimiento en los movimientos sociales e introduce el concepto de co-aprendizaje. Curry y Cunningham (2000) definen el co-aprendizaje como "una estrategia para animarnos a hacer actividad intelectual. Realizamos nuestro potencial intelectual como creadores de conocimiento, no simplemente como consumidores de conocimiento" (pág. 75). El co-aprendizaje en sus palabras es "una forma de aprendizaje con y en las comunidades, basada en el intento directo de desafiar las relaciones de poder entre los grupos dominantes y oprimidos y las nociones de experto y novicio, maestro y alumno" (pág. 73).

Como afirma Cunningham (2000), la participación es un concepto crucial en el aprendizaje, y podemos ver que la formación participativa, la evaluación participativa y la formación cultural participativa seguir la lógica de la investigación participativa. La importancia de participar en la toma de decisiones en las estrategias de educación y determinar la acción (política) hacen que el alumno sea un colaborador con el educador y el educador también un alumno. El concepto de coaprendizaje "aplana la estructura jerárquica" (pág. 575). La visión participativa de la educación supone que la posición de productor de conocimiento y consumidor de conocimientos puede intercambiarse mediante la participación en la praxis.

El término praxis ha estado en uso desde Aristóteles, "A quien la praxis es una de las tres actividades básicas de los seres humanos (las otras son "teoría" o teoría, y poiēsis, o fabricación hábil)" (Blackburn, 2016, p. 375-376). Blackburn (2016) afirma que en Marx el concepto "se vuelve central para el nuevo ideal filosófico de transformar el mundo a través de la actividad revolucionaria" (pp. 375-376), y que la praxis también se asocia con la libre actividad en contraste con la actividad libre trabajo alienado requerido bajo el capitalismo. Por su parte, Paulo Freire (2001) define la praxis en la *Pedagogía del Oprimido* como "reflexión y acción dirigida a las estructuras a transformar" (pág. 126).

Reiterando la visión participativa del aprendizaje, Cunningham (2000) reafirma el concepto de Gramsci de que todas las personas son intelectuales:

El reconocimiento de que todas las personas son intelectuales potencialmente orgánicos, creando conocimiento a través de la investigación participativa, desarrollando prácticas pedagógicas críticas, celebrando los símbolos y rituales culturales, y trabajando con movimientos sociales ofrece la oportunidad de recrear nuestra definición de las raíces históricas de la educación para adultos. (pág. 580)

Una de las definiciones de la palabra orgánico es "formar un elemento integral de un todo: fundamental" ("Orgánico"). Antonio Gramsci (1999) discutió en gran medida el concepto en *Cuadernos de la Prisión*. Gramsci postula que todos los grupos sociales en el área de la producción económica "crea junto a sí mismo, orgánicamente, uno o más estratos de intelectuales que le dan homogeneidad y una conciencia de su propia función no sólo en los ámbitos económico, sino también social y político" (pág. 134).

Continúa expresando que los trabajadores incluso en los trabajos simples y mecánicos requieren un mínimo de actividad intelectual creativa. La misma condición existe para el hombre de negocios. Con el fin de cumplir con sus funciones, el empresario debe tener un cierto número de cualificaciones. Gramsci (1999) afirma que "Todos los hombres son intelectuales; por lo tanto, se podría decir: pero no todos los hombres tienen en la sociedad la función de los intelectuales." (pág. 140)

Por último, Gramsci (1999) afirma que una de las características más importantes de cualquier grupo que se está desarrollando hacia la adquisición de poder son sus luchas por integrar y conquistar intelectuales ideológicamente tradicionales. Sin embargo, esta integración y conquista son más eficientes cuanto más el grupo logra desarrollar sus propios intelectuales orgánicos. Aunque hay interpretaciones de su teoría que ven al intelectual orgánico como "un intelectual que ayuda a organizar a las personas para desafiar la hegemonía de las clases dominantes" (Fusaro, Jason y Fabri, 2017, pág. 54). El análisis del aprendizaje en el medio ambiente movimiento social sugiere que el desarrollo intelectual orgánico va más allá de que los intelectuales se conviertan en aliados del movimiento.

Cox y Fominaya (2009) afirman que a través de los procesos de concienciación las personas pueden llegar a expresar su comprensión tácita de la realidad de maneras que pueden

impugnar las estructuras de opresión. English y Mayo (2012) afirman que hay una faceta de aprendizaje en los movimientos sociales. Las personas aprenden a través de la organización, actividades educativas, el desarrollo de campañas, marchas, sesiones de pósteres, y otros. Aprenden a través de la participación en demostraciones sobre los temas y discusiones sobre los métodos de movilización y organización. Explican que los estudios de caso de Foley en: *Learning in social action: A contribution to understanding informal education* (1999), ponen de relieve un desarrollo comunitario significativo que tiene lugar en el aprendizaje no formal e informal. Foley (1999) señala que los movimientos sociales necesitan aprender nuevas ideas liberatorias y desaprender las ideologías dominantes. La gente necesita desaprender la ideología opresiva y aprender ideas emancipadoras.

Educación popular

Collins (1998) sostiene que el primer esfuerzo de la educación popular es ayudar a las personas a desarrollar su potencial para unirse en la dirección de una sociedad justa y equitativa. Paulo Freire ha sido una figura líder en el movimiento educativo popular en América Latina desde 1960 (Mejía, 1990; Torres & Puiggros, 1997; Collins, 1998; Mayo, 1999). Un examen de sus escritos revela una poderosa influencia de la metodología dialéctica en sus suposiciones filosóficas y su filosofía del conocimiento (Mayo, 1999).

Algunos investigadores en el campo de la educación señalan que el modelo de educación popular de Paulo Freire fue cuestionado, particularmente en América Latina después de la debacle del socialismo en Europa. Torres y Puiggros (1997) afirman que "la educación popular, un paradigma indígena de la educación no formal desarrollada en la región, se enfrenta a serios desafíos en el contexto del posmodernismo y el postmarismo en América Latina " (pág. 1).

Sin embargo, el concepto de educación popular tiene una larga tradición en muchos países del mundo. No podemos afirmar que sea una idea latinoamericana. Lo que podemos confirmar es que en América Latina, desde Freire, la educación popular ha desarrollado una orientación sociopolítica transformadora, en la que la parte central de su metodología se basa en una visión dialéctica del conocimiento (Mejía, 1996).

Durante la década de 1960, se desarrolló un nuevo modelo de educación popular. Gadotti (1990) explica que Paulo Freire (1969) presentó un nuevo método de alfabetización en su libro,

Educación como Práctica de Libertad (1969). Su teoría del conocimiento se ha desarrollado en la región noreste de Brasil, en la que la mitad de la población era analfabeta en 1960. Gadotti (1990) expresa que Freire (1969) desarrolló más que un método, sino una teoría del aprendizaje y una filosofía de la educación. Más que por su filosofía, el trabajo de Freire era conocido más por su método de alfabetización. El hito establecido por el método de alfabetización de Freire fue vincular el proceso de aprender a leer y escribir con la acción social y política para transformar la sociedad. El proceso de concientización no es para individuos aislados, como explica Bimbi:

... La matriz del método es la educación concebida como un momento del proceso revolucionario de transformación de la sociedad. Es un desafío para toda situación prerrevolucionaria y sugiere la creación de actos pedagógicos humanizadores (no humanistas) que se incorporan a una pedagogía de la revolución. (como se cita en Gadotti, p. 37, 1990)

Gadotti (1990) describe el método de Freire para desarrollar la conciencia crítica en tres fases:

1. Fase de investigación: Es la etapa de descubrir el universo del vocabulario de los estudiantes. En el proceso de investigación, se encuentran palabras y temas generativos de la vida diaria y el grupo social de los estudiantes.
2. Definición de la fase de los temas: Codificación y decodificación. Los temas generativos se analizan en su contexto social. En este período, los archivos se preparan para las familias fonéticas, utilizándolos como ejemplos para leer y escribir.
3. Fase de problematización: En este ciclo, se analizan las condiciones reales de vida que van del hormigón al abstracto, y del abstracto al concreto. El proceso está dirigido a descubrir la necesidad de tomar medidas culturales, políticas y sociales para eliminar los obstáculos a la humanización. (pág. 35)

El objetivo final del método es la concientización. La pedagogía para la liberación debe transmitir una praxis transformadora. Algunos eruditos discuten la existencia de un método de

educación popular (Gadotti, 1990). Insisten en que lo que hizo Paulo Freire fue elaborar una teoría del conocimiento, una filosofía de educación y aplicarla a la educación de alfabetización.

La filosofía educativa de Paulo Freire ha influido e inspirado los movimientos sociales y, en particular, en el movimiento social ambiental (Novelli, 2013). Freire desarrolló un modelo de educación que puede definirse como acción política para la transformación social y se resume en las primeras obras de Freire en su término "conscientización". Este proceso de conscientización se lleva a cabo en los círculos culturales que promueven el diálogo. Los círculos son integrados por personas que aprenden a leer y escribir a través de una práctica de codificación y decodificación (Freire, 1997).

Freire (1997) y sus compañeros de trabajo recogieron experiencias de los estudiantes' lives diarios para crear temas generativos. Estos temas generativos son codificaciones de experiencias de vida que tienen significados ricos y complejos que pueden producir discusión. Las experiencias se obtienen y presentan como problemas al círculo cultural (Freire, 1997).

La educación y la alfabetización son el resultado de compartir conocimientos y revelar el conocimiento de fondo de los estudiantes a través de una investigación exhaustiva de su entorno y la vida diaria. Aunque no es explícita, existe en la pedagogía de Freire, una clara relación entre el medio ambiente y los productos culturales que resultan de la experiencia humana (Colón-Rivera, 2003). En el método de alfabetización que Freire creó, estaba implícito que él y sus partidarios alentaron a las personas a ser no sólo consumidores de conocimiento, sino también productores de conocimiento.

Cunningham (2000) explica que Freire nos hace conscientes del hecho de que la educación es siempre neutral, y que la ciencia por sí sola no puede enmarcar nuestro discurso. La ciencia es sólo una manera de saber, en la medida en que usamos la ciencia sólo para promover un enfoque en particular; entonces hemos distorsionado el mensaje. Es esencial que los educadores de los adultos reconozcan que el conocimiento está construido socialmente y que tiene el potencial de ser emancipatorio o perpetuador de las relaciones de poder existentes. Cunningham (2000) sugiere que la preocupación de Freire con la práctica era que sostenía que la reflexión crítica y la acción eran inseparables. Destaca que en las universidades hay una gran división entre la teorización y el mundo real en las ciencias sociales.

La pedagogía de Freire pide a los participantes que se unan en un intercambio con el medio ambiente y la comunidad. Cuando Freire implementó su idea de que el problema

planteara, invitó a la comunidad a dialogar con su entorno natural y social. Al observar y preguntar qué es relevante para su vida diaria, fueron capaces de señalar las características esenciales de su entorno y su cultura. Podían verse a sí mismos como productores de conocimiento y cultura (Colón-Rivera, 2003).

El propio Freire reconoce la influencia significativa del entorno social y natural en su compromiso con la educación para la acción y la liberación. Algunas de estas experiencias relacionadas con su lugar y entorno fueron un factor determinante para dar forma a la vocación de Freire de trabajar con los pobres. Jeria describe algunos de estos episodios en la infancia de Freire: "Basado en estas experiencias, Paulo Freire creía haber entendido los problemas de los oprimidos desde la infancia" (Jeria, 1986, p. 10).

Educación Popular Norteamericana: Myles Horton

Myles Horton fue un educador y organizador estadounidense que hizo contribuciones significativas al movimiento por los derechos civiles y la educación popular. Horton inició la Highlander Folk School en la meseta de Cumberland en Tennessee en 1932. Myles Horton habla con Paulo Freire sobre el cambio social en el libro *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change*.

Horton elabora sus puntos de vista sobre la educación participativa y el cambio social a través de anécdotas, narraciones y conversaciones. Está de acuerdo con Freire en que la transformación social se logra a través de la participación popular. Estas conversaciones muestran que la filosofía esencial de ambos, como educadores populares, es la conciencia de que la teoría proviene de la práctica y que el conocimiento se desarrolla a través de la reflexión sobre la práctica y la experiencia (Horton & Freire, 1990).

Las filosofías de Myles Horton y Paulo Freire se desarrollaron a través de dos prácticas diferentes. La práctica educativa popular de Horton se basaba en "un pequeño centro de educación residencial independiente situado fuera del sistema de escolarización formal o del estado" (Bell, Gaventa & Peters, p. xxiii, 1990).

La práctica temprana de Paulo Freire fue en la universidad y en programas patrocinados por el estado. Las filosofías de Horton y Freire no provenían de la teoría, sino de su relación con el entorno social y su apoyo a las luchas populares por la participación y la libertad (Bell et al.,

1990). Según Bell et al. (1990), "aunque ambos son a menudo acreditados por lo que contribuyeron a estos movimientos, tal vez más significativo es la forma en que sus carreras fueron de hecho moldeadas por los propios movimientos sociales"(p. xxiii).

Desde sus inicios, Horton estableció un proceso educativo para desarrollar la alfabetización y el empoderamiento que se fundó en la participación. La participación es un ingrediente central de la educación popular. Sin embargo, Horton estaba implementando una educación basada en la participación mucho antes de que Freire elaborara sus métodos de alfabetización en *Educación como Práctica de libertad*. El formato del taller se prestó para ampliar la participación y fue ampliamente utilizado por Horton durante la década de 1950. Los talleres de educación popular desempeñan un papel importante en la investigación participativa y el diálogo.

Ghiso (1999) indica que el concepto del taller como una herramienta de educación popular ha sido ampliamente discutido en la literatura relacionada con la pedagogía, la educación popular, la animación sociocultural y la Trabajo. Horton fue pionera en el uso del taller como herramienta de participación muchos años antes de que se incorporara como una técnica fundamental en la educación popular. Ghiso (1999) nos dice que "el taller es reconocido como un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de manera participativa y necesidades y cultura de los participantes (pág. 142)."

Horton en Horton y Freire (1990) afirma que en la década de 1950, algunos críticos no podían entender por qué había tanto diálogo y narración en los talleres y las discusiones teóricas no eran evidentes.

En su autobiografía, Horton, Kohl y Kohl (1990) reitera su visión de la educación participativa y destaca que el educador necesita confiar en el alumno, incluso si las personas con las que está tratando pueden no parecer merecer esa confianza. Utiliza la metáfora de tener dos ojos pero usar cada uno diferente y cuando se hace un trabajo educativo. Horton describe que con un ojo ve cómo las personas se perciben a sí mismas mirando su lenguaje corporal, aprendiendo lo que les gusta, lo que les preocupa y conversando con ellos. Con el otro ojo, visualiza dónde le gustaría ver a la gente moviéndose con respecto a la conciencia.

Horton (1990) concluye que las personas deben aprender de las experiencias. Abogó por que los alumnos analizaran sus experiencias y que el aprendizaje se reflejara en ellas. Necesitan

aprender tomando decisiones. En sus palabras: "La educación popular debe dar a la gente experiencia en la toma de decisiones. Muchos dan por sentado que las personas pueden tomar decisiones, pero en realidad la mayoría de nosotros no se nos permite tomar decisiones sobre la mayoría de las cosas que son importantes" (pág. 134).

Horton reconoce como central en la experiencia de aprendizaje el conocimiento de las personas que Freire llama orgánica "en la que el cuerpo tiene mucho más lugar que en nuestra forma de pensar y de saber. Como maestros y educadores progresistas, primero tenemos que obtener el conocimiento sobre cómo la gente sabe" (Horton & Freire, 1990, p.98).

Otro elemento en el enfoque de Horton hacia la educación popular es la acción-reflexión, que es una parte esencial de la investigación de acción participativa. Horton explica:

Puedo decir que la teoría no salió de mi cabeza. Eso salió de acción. Eso salió de la interacción, la teoría, la práctica, la reflexión, que se describe tan bien. Eso es el resultado y no la causa. Y estoy todavía sujeto a cambios constantes. Como acción, estoy iluminado por las cosas que aprendo trabajando con personas en acción. (Horton & Freire, 1990, p. 237)

El programa ejemplificó la inspiración del modelado y la enseñanza con el ejemplo con las clases de alfabetización que se ofrecen en Highlander Center. Horton afirma:

A veces ponemos a cincuenta personas para que se formen en cómo enseñar analfabetos, y pasamos catorce días hablando de diferentes teorías y asuntos, y los maestros no pueden experimentarlo. Luego, el último día que almorzamos juntos, y al día siguiente los profesores se encuentran con los analfabetos y no saben cómo trabajar. En este caso, Bernice se preparó para formar a los futuros educadores enseñando en su presencia. Es hermoso porque enseñó a través de su ejemplo. (Horton & Freire, 1990, p. 76)

La motivación con respecto a la educación popular proviene más del propósito y los objetivos que las personas quieren alcanzar que de los métodos y técnicas para hacer la educación más atractiva. Como explica Horton, ese fue el caso de las clases de alfabetización:

Es decir, la gente quería escribir y leer en ese momento porque sabían que se les estaba impidiendo votar porque no podían leer y escribir palabras. Entonces podemos ver la coincidencia: por un lado, la gente que necesita, queriendo; por otro lado, tú y el equipo,

abiertos a las necesidades de la gente. Debido a eso, se podía empezar sin demasiada preocupación con respecto a los métodos, técnicas y materiales porque tenía el ingrediente principal, que era el deseo de la gente, la motivación política de la Gente. (Horton & Freire, 1990, págs. 77-78)

Breve sinopsis del concepto de educación popular en América Latina

La evolución de la Revolución Francesa no sólo influyó en la Revolución Americana, sino que resonó en América Latina. Las escuelas gratuitas, obligatorias para todos, es un logro que motivará a los líderes latinoamericanos a luchar por la educación para todos. Esta educación pública se llamaría educación popular. Según Mejía (1990), en las jóvenes repúblicas latinoamericanas, esta idea estuvo representada por tres destacados pensadores: Simón Rodríguez de Venezuela, Domingo Faustino Sarmiento de Argentina, y José Martí de Cuba .

Simón Rodríguez (citado en Mejía, 1990), el maestro del Libertador de América del Sur, Simón Bolívar, publicó un libro titulado *La Isla de Robinson* (citado en Mejía, 1990). En el libro, argumenta sobre la naturaleza de la educación que América Latina debería tener. Simón Rodríguez habla de olvidar Europa y desarrollar auténticas instituciones latinoamericanas, no imitaciones de Europa. Concibe una América diferente con instituciones e ideas auténticas (Mejía, 1990).

En Mejía (1990), hay una cita de Simón Rodríguez que habla elocuentemente sobre esta visión de la educación popular en términos latinoamericanos: "Es necesario una nueva escuela con identidad (latinoamericana) americana, que enseñe artes y oficios, que muestre a los niños que este continente es diferente, aunque le da las valiosas herramientas para defenderse en la vida" (p. 13).

La idea de la cultura en Simón Rodríguez está bien desarrollada. Piensa en una escuela creativa latinoamericana que enseña artes y oficios, sin embargo, no es una imitación del modelo educativo de Europa (Mejía, 1990). Otro pensador, el argentino Domingo Faustino Sarmiento visualiza la educación latinoamericana como una lucha entre la civilización y la barbarismo. Luchó por la educación popular, y por el derecho de los trabajadores a la instrucción libre y pública. Aunque copió el modelo europeo, he avanzó la idea de educación pública (Mejía, 1990).

El tercer pensador es José Martí. Postuló que el pueblo es toda la nación, y por esa razón, todo el mundo debería haber recibido una educación popular. No hay razón "por qué los ricos se educan, y los pobres no lo hacen. El problema es idear un proyecto de educación que garantice la educación para todos" (Mejía, 1990).

Una breve sinopsis histórica del concepto de educación popular muestra una variación de ideas e interpretaciones. Sin embargo, podemos concluir que la educación popular desde su creación en el vocabulario de las luchas sociales ha sido una demanda para los trabajadores y los pobres. La evolución del concepto en las últimas cuatro décadas ha estado apuntando a un particular cuerpo teórico de conocimiento de alguna manera (Gadotti, 1990). Durante muchos años, la educación popular se asoció con la educación de adultos. A través de este tipo de educación, la intención era que los adultos recibieran la educación que tradicionalmente se daba a los niños y que por diversas razones el adulto pudiera no recibir o tener acceso. Hará hincapié en la educación primaria y la alfabetización (Mejía, 1996).

En el modelo de educación para adultos, el currículo y los estilos escolares tradicionales se repetirán con los adultos. Esta conceptualización de la educación popular fue común en América Latina y el Caribe hasta los años 1950. Mejía (1990) sostiene que el estado liberal en América Latina ha utilizado cuatro modelos diferentes de proyectos destinados a ser utilizados para la educación popular:

1. Modelo de democratización: El proyecto de educación popular que subyace a este modelo garantiza que los pobres tengan acceso a la escuela.
2. La educación como recurso humano: Este modelo hace hincapié en la educación técnica y la formación para permitir a las personas ganarse la vida.
3. Educación para superar la exclusión: (Desarrollada durante la década de 1960) si las personas que están excluidas de la sociedad se integran en los procesos de desarrollo, se elevarán por encima de la exclusión.
4. Educación como instrucción de tecnología informática: Destaca el desarrollo de carreras técnicas cortas que se pueden obtener en tres o cuatro semestres. (pp. 15-17)

Mejía (1990) explica que al examinar los métodos utilizados en los modelos anteriores, se puede deducir una caracterización de los objetivos filosóficos y políticos. Señala que incluso sin ser consciente de ello, existe una visión de la sociedad detrás de los métodos que integran una propuesta educativa.

Entonces podemos decir que en el método, se sintetizan las concepciones de lo que nos determina, y qué acciones concretas vamos a implementar en el acto educativo. En este sentido, todo el mundo inscribe metodológicamente en una gran corriente que tiene una concepción del mundo, de la sociedad, de la cultura, de la educación (pág. 71).

Gianotten y de Wit (1985) han definido las características contemporáneas de la educación de adultos latinoamericanos. Sostienen que la educación popular y la investigación participativa han dado forma a un paradigma de educación de adultos que se puede resumir teniendo las siguientes características:

- parte la realidad de los participantes, de su situación histórica concreta, promoviendo su conciencia de situación económica y social;
- Cómo se trata de superar la naturaleza invasiva y alienante de los programas educativos convencionales y módulos culturales difundidos masivamente. Por el contrario, la cultura popular es valorada y profundiza la identidad cultural;
- Busca una relación pedagógica horizontal; habla de autoestudio, autoevaluación, y la autogestión;
- la forma de proceder suele ser de grupo- de grupo, cooperativa, comunal, organizada y democrática;
- la educación está estrechamente relacionado con la acción; se aparta de la realidad, para reflexionar sobre ella, volver a ella y transformarla; estimula una organización que permite la participación de la comunidad y su intervención efectiva en el proceso de toma de decisiones. (pág. 66)

Rompiendo con las opiniones ortodoxas sobre la transformación social

Tradicionalmente, para las organizaciones de izquierda y marxista, la categoría "gente" ha sido interpretada para representar al trabajador y sus aliados (Gallardo, 1986). Los

movimientos sociales han presentado una nueva interpretación de "personas". Gallardo (1986) afirma que las personas, el campo popular, se constituyen a partir de asimetrías que surgen de la desigualdad social, económica y política.

Para erradicar estas desigualdades y ser los sujetos, no los objetos de manipulación, todas las personas que sufren de desigualdades deben activarse, organizarse y movilizarse para luchar contra la opresión (Gallardo, 1986). Desde esta perspectiva, la educación popular persigue la conversión de los sectores populares en temas que se organizan y movilizan para construir una sociedad gobernada por la mayoría: el pueblo.

En esta interpretación Gallardo (1986) se distancia de la visión marxista tradicional de la clase obrera industrial o del proletariado como la fuerza social llamada a transformar la sociedad y alcanzar la justicia social y económica. En cambio, Gallardo presenta una interpretación que exige la integración de un movimiento social muy diverso e inclusivo.

Investigación y Acción Participativa (IAP)

Orlando Fals-Borda (1991) uno de los autores influyentes en la investigación de acción participativa explica que no está totalmente orientado a la investigación, o simplemente la educación de adultos, o sólo la acción sociopolítica. Contiene todas estas características juntas como parte de una concepción del proceso de investigación y puede ser parte de una metodología experiencial. La IAP implica "la adquisición de conocimientos serios y fiables sobre los que construir nuestro poder compensador, para los grupos pobres, oprimidos y explotados y las clases sociales y las bases, para sus organizaciones y movimientos auténticos" (p. 3).

Fals-Borda (1991) afirma que la relación sujeto-objeto asimétrica caracteriza la investigación académica tradicional. Participar significa romper con su libre albedío con la relación desigual de sumisión y dependencia inherente a la relación sujeto/objeto. Fals-Borda afirma que "esta es la esencia de la participación" (pág. 5).

Según Fals-Borda (1991), la participación debe estar arraigada en la historia de las comunidades: "El concepto general de participación auténtica tal como se define aquí está arraigado en las tradiciones culturales del pueblo común y en su historia real (no el elitista versión)" (pág. 5). Afirma que romper con las relaciones sujeto-objeto genera un enorme potencial para la creatividad. Esta ruptura implica el rechazo de dogmatismos, autoritarismo y patrones tradicionales de explotación y dominación.

Fals-Borda (1991) enumera cuatro técnicas que han resultado de la práctica de la IAP que permiten el desarrollo del poder de las personas:

1. Investigación colectiva. Este es el uso de la información recopilada y sistematizada en grupo como fuente de datos y conocimiento objetivo de los hechos resultantes de reuniones, sociodramas, asambleas públicas, comités, viajes de investigación, etc.
2. Recuperación crítica de la historia. Se trata de un esfuerzo por descubrir selectivamente, a través de la memoria colectiva, aquellos elementos del pasado que han demostrado ser útiles en la defensa de los intereses de las clases explotadas y que pueden aplicarse en la lucha actual para aumentar la conciencia.
3. Valorar y aplicar la cultura popular. Se tienen en cuenta los elementos culturales y étnicos frecuentemente ignorados en la práctica política regular, como el arte, la música, el teatro, los deportes, las creencias, los mitos, la narración de historias y otras expresiones relacionadas con el sentimiento humano.
4. Producción y difusión de nuevos conocimientos. Reconoce una división del trabajo dentro de los grupos de base. Aunque la IAP se esfuerza por poner fin al monopolio de la palabra escrita, incorpora varios estilos y procedimientos para sistematizar nuevos datos y conocimientos de acuerdo con el nivel de conciencia política y la capacidad de entender escrito, oral o mensajes visuales por los grupos base y público en general. (pp. 8-9).

Investigación y Acción Participativa en América del Norte

John Gaventa, otra figura destacada de la IAP, ofrece una perspectiva de la investigación participativa en América del Norte. Gaventa (1991) considera que el objetivo de la IAP es doble. Se considera "no sólo como un medio para crear conocimiento; es simultáneamente una herramienta para la educación y el desarrollo de la conciencia, así como la movilización para la acción" (pp. 121-122). Gaventa explica que Paulo Freire tenía una clara comprensión de la conexión entre la investigación y la acción para la transformación y cita la declaración de Freire:

"Tengo que utilizar métodos para la investigación que involucren a la gente de la zona siendo estudiado como investigadores. Deben participar en la investigación ellos mismos y no servir como objetos pasivos del estudio" (Freire, 1982, p. 30).

En opinión de Gaventa (1991), la IAP no se limita al Tercer Mundo. Se han desarrollado ideas análogas en los Estados Unidos y el Primer Mundo, iniciando con frecuencia desde grupos que tienen características comunes de sobredominio por el sistema de conocimiento. Gaventa (1991) menciona una serie de ejemplos en los que la investigación participativa puede observarse:

1. En áreas o por grupos donde el conocimiento dominante ha sido una fuerza de control, pero en el que hay poco acceso a la experiencia comprensiva. Esto incluye zonas rurales como los Apalaches y grupos oprimidos, las mujeres, los trabajadores, los pobres cuyos intereses no están bien representados por el conocimiento de las élites-minorías. Al carecer de la capacidad de confiar en los contraexpertos para encontrar soluciones a sus problemas, deben crear y luchar para alcanzar el conocimiento por sí mismos.
2. Conducido por grupos interesados en la educación de las personas... compuesto por grupos comunitarios, sindicatos y minorías involucradas en acciones concretas basadas en las bases.
3. Creciendo por la preocupación por la participación de las personas en las decisiones que afectan sus vidas, un tema que ha sido parte de la Nueva Izquierda, los derechos civiles, la organización comunitaria y los movimientos ambientales de los años 60 y 70. (pág. 123)

Gaventa (1991) afirma que en América del Norte, tres estrategias se han integrado en cuanto a la investigación participativa popular: la reapropiación del conocimiento, el desarrollo del conocimiento y la participación en la producción de conocimiento. Gaventa (1991) explica que la reapropiación del conocimiento puede tener lugar a través de la investigación de la estructura de poder comunitario. En este caso, los citizens han aprendido a investigar sus propias estructuras de poder mediante la obtención de acceso a los registros judiciales de transacciones que afectan a las comunidades (Gaventa, 1991).

Otra forma es a través de la investigación corporativa. Una gran cantidad de información sobre las corporaciones que afectan a los trabajadores y comunidades en los Estados Unidos y en el extranjero están en manos de agencias federales y estatales. Se han escrito algunos manuales para enseñar cómo los trabajadores y las comunidades pueden obtener información (Gaventa, 1991). El derecho a saber también se ha planteado como una demanda de movimientos por parte de trabajadores, grupos comunitarios y profesionales que reclaman el derecho del público a conocer el contenido de sustancias químicas tóxicas utilizadas en el trabajo o afectan a la comunidad (Gaventa, 1991).

Gaventa (1991) nos dice que las personas, en algunos casos, se dan cuenta de que los conocimientos oficiales contradicen su propia experiencia. Esta contradicción, por ejemplo, ocurrió en el caso del movimiento pulmonar negro en Virginia Occidental. En este caso, los médicos finalmente confirmaron que los mineros tenían razón en su sospecha de que las dificultades respiratorias provenían de las minas y no del asma, que era la explicación oficial.

En este contexto, el conocimiento experiencial de las personas chocó con el conocimiento oficial y la interpretación de la realidad. En este contexto, la idea de la alfabetización adquiere un nuevo significado. Gaventa (1991) afirma:

Por otro lado, cuando el proceso de alfabetizarse está ligado a un proceso de lucha, de adquirir conocimiento para la acción, se convierte en una experiencia mucho más exitosa, tanto en las habilidades que las personas aprenden como en la conciencia que aprenden desarrollar sobre la sociedad en su conjunto. (pág. 125)

Flexibilidad y diversidad en la aplicación la IAP

A través del estudio de proyectos en diferentes regiones del mundo, McIntyre (2008b) concluye que no existen "fórmulas fijas para diseñar, practicar e implementar proyectos de IAP" (p. 2). Del mismo modo, no existen marcos teóricos preponderantes que apoyen las prácticas de la IAP. Hay flexibilidad en la forma en que se enmarcan y completan los procesos IAP. Ella señala que hay una variedad de practicantes de la IAP. Algunos practicantes son expertos de la comunidad, y otros provienen de fuera de la comunidad. Debido a esta razón, los practicantes de la IAP se basan en una diversidad de puntos de vista teóricos e ideológicos que informan su práctica.

La IAP ha seguido evolucionando y ampliando el campo en el que se aplica esta investigación participativa. McIntyre (2008a) describe tres características de la investigación de acción participativa:

La participación activa de investigadores y participantes en la coconstrucción del conocimiento; la promoción de la conciencia auto-crítica que conduce al cambio individual, colectivo y/o social; y la construcción de alianzas entre investigadores y participantes en la planificación, implementación y difusión del proceso de investigación. (p. ix)

Como explica McIntyre (2008a), varios marcos teóricos influyen en par. Los investigadores hacen uso de la posición de Marx con respecto a la necesidad de que las personas en la comunidad reflexionen sobre el poder estructural de las clases dominantes para luchar contra la opresión. Otra influencia en la IAP es la teoría crítica que sugiere que los investigadores prestan atención al poder en contextos sociales, políticos, culturales y económicos y cómo influyen en la vida diaria de las personas. Explica que la raza debe tenerse en cuenta en los proyectos de investigación, ya que la carrera media las teorías y los procesos de investigación del proyecto.

McIntyre (2008b) afirma que el concepto de concientización y reflexión crítica de Freire según sea necesario para el cambio individual y social, y su "compromiso con la unificación dialéctica democrática de la teoría y la práctica han contribuido significativamente a la investigación de acción participativa" (p. 3).

McIntyre (2008b) describe su conceptualización del PAR, examinando los caminos por los cuales los participantes participan en proyectos colectivos basados en la acción que reflejan sus conocimientos y se movilizan. Subraya que este enfoque se basa en las creencias de Paulo Freire (2001) y las feministas de los practicantes de IAP. En opinión de McIntyre, este enfoque feminista "se caracteriza por la participación activa de investigadores y participantes en la coconstrucción del conocimiento" (pág. 5). En opinión de McIntyre, el feminismo ha contribuido a la IAP con puntos de vista que se niegan a aceptar investigaciones que ignoran y devalúan las experiencias y contribuciones de las mujeres a la investigación en ciencias sociales.

En la conceptualización de McIntyre (2008b) de la IAP, hay tres fases: "exploración, reflexión y acción" (pág. 5). Sostiene que las costumbres y las creencias dan forma a un proyecto

de IAP que considera los deseos de los participantes en la investigación. McIntyre (2008b) explica que más allá de esos deseos, los participantes eligen actuar sobre temas específicos que se generan en el proceso de IAP. Finalmente, las acciones que los participantes deciden tomar con respecto a sus situaciones existentes son el resultado de las preguntas que surgen y se tratan dentro de todo el proceso de investigación.

Investigación y Acción Participativa Juvenil y Educación Popular

Cammarota y Fine (2008) destacan la conexión entre la educación popular y la investigación y acción participativa implementada como pedagogía participativa de la investigación crítica. Describen su orientación,

La IAP sigue la educación popular al enfocar la adquisición de conocimientos en la injusticia, así como habilidades para hablar y organizarse para el cambio. Sin embargo, la pedagogía es específicamente la investigación de tal forma que los participantes llevan a cabo una investigación científica crítica que incluye el establecimiento de preguntas y métodos clave de investigación para responderlas, como la observación de los participantes, entrevistas cualitativas y cuestionarios, películas y discursos. (pág. 6)

Cammarota and Fine (2008) investigaron cómo se aplica la IAP para trabajar con jóvenes en las escuelas del este de Los Angeles y la ciudad de Nueva York. Llamaron a esta adaptación del PAR al trabajo juvenil Investigación de Acción Participativa Juvenil (IAPJ). They trabajó para diseñar investigaciones que penetran profundamente en la política juvenil local. En opinión de Cammarota y Fine (2008), la IAP desafía los estudios tradicionales de una manera mediante la cual los problemas se analizan a través de procesos precisos y sistemáticos.

Cammarota y Fine (2008) subrayan que otra característica de la IAP es que los conocimientos adquiridos de la investigación deben ser críticos. Implicando que los descubrimientos y entendimientos resultantes de los análisis deben "apuntar a movimientos históricos y contemporáneos del poder y hacia cambios progresivos que mejoren las condiciones sociales dentro de la situación estudiada" (p. 6).

Cammarota y Fine (2008) concluyen su caracterización diciendo que el conocimiento de la IAP no es pasivo. Nos dicen:

Los hallazgos de la investigación se convierten en almohadillas de lanzamiento para ideas, acciones, planes y estrategias para iniciar el cambio social. Esta diferencia final distingue a la IAP de la investigación tradicional señalando una epistemología crítica que redefine el conocimiento como acción en la búsqueda de la justicia social. (pág. 6)

Cammarota y Fine (2008) señalan que el concepto de reflexión y acción de La praxis-crítica de Freire informa su filosofía educativa. Los estudiantes examinan sus entornos sociales a través de la investigación y aplican sus conocimientos para encontrar soluciones a sus malas condiciones de vida. Mediante el uso de IAP, los estudiantes aprenden a estudiar problemas y a encontrar soluciones a ellos. "Más importante aún, estudian los problemas y derivan soluciones a los obstáculos que impiden su propio bienestar del progreso" (Cammarotay Fine, 2008, p. 6).

Resumen

Investigadores en el campo del aprendizaje en movimientos sociales (Choudry y Kapoor, 2013; Hall, 2009; Foley, 1999; 2004) concurren que pocos estudios teorizan el aprendizaje informal y el aprendizaje en los movimientos sociales. Choudry y Kapoor (2013) señalan que la literatura académica sobre educación y aprendizaje de adultos es considerable, pero se han hecho relativamente pocos intentos de analizar el aprendizaje informal y la producción de conocimientos a través de la participación en la acción social. Esta corroboración de la importancia del aprendizaje incidental sugiere que para hacer esos tipos de análisis, uno necesita escribir casos prácticos de aprendizaje en la lucha.

El aprendizaje informal incluye todo el aprendizaje externo al currículo de la educación formal y la educación no formal. Shugurensky (2000) clasifica el aprendizaje informal en tres categorías: 1) El aprendizaje autodirigido es un proyecto de aprendizaje iniciado por un individuo o grupo con el objetivo de aprender algo; 2) El aprendizaje incidental es una experiencia de aprendizaje que tiene lugar cuando no había intención previa de aprendizaje, pero después de la experiencia, la persona se da cuenta de que algún aprendizaje tuvo lugar; y 3) La socialización es el aprendizaje de valores, habilidades conductuales que tienen lugar durante la vida cotidiana, pero no hay conciencia del aprendizaje.

Los movimientos sociales son procesos sociales por los cuales los agentes sociales participan en la acción colectiva para buscar una solución a los problemas que afectan sus vidas.

Los movimientos sociales producen conocimiento sobre las interacciones de las personas, la naturaleza y la sociedad. Sin embargo, los movimientos sociales no son reconocidos como productores de conocimiento. La investigación participativa brinda a las personas la oportunidad de involucrarse en la acción y la reflexión y la construcción del conocimiento.

El marco educativo popular desarrollado por Paulo Freire en América Latina consiste en un modelo de educación que se resume en el concepto de conscientización. Es el proceso de desarrollar una conciencia crítica de la realidad social a través de la reflexión y la acción. La metodología crítica de Freire incorpora la unidad de la teoría y la práctica. Su visión del proceso educativo en el que los participantes investigaron los temas para el proceso de alfabetización ha contribuido al campo de la investigación de acción participativa. La investigación participativa y el marco educativo popular de Freire han estado interconectados desde sus inicios y contribuyen a comprender los procesos de aprendizaje en movimientos.

Referencias

- Blackburn, S. (2016). *The Oxford dictionary of philosophy* (Oxford Quick Reference). OUP Oxford: Kindle Edition.
- Cammarota, J., & Fine, M. (2008). Youth participatory action research: A pedagogy for transformational resistance. In J. Cammarota & M. Fine (Eds.), *Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion* (pp. 1-23). New York, NY: Taylor and Francis.
- Casas-Cortés, M. I., Osterweil, M., & Powell, D. E. (2008). Blurring boundaries: Recognizing knowledge-practices in the study of Social Movements. *Anthropological Quarterly*, 81(1), 17-58. doi: <https://doi.org/10.1353/anq.2008.0006>
- Chesters, G. (2012). Social movement and the ethics of knowledge production. *Social Movement Studies*, 11(2), 145-160.
- Choudry, A. (2014) Activist research and organizing: Blurring the boundaries, challenging the binaries, *International Journal of Lifelong Education*, 33(4), pp. 472-487, DOI:10.1080/02601370.2013.867907
- Choudry, A., & Kapoor, D. (2013). Learning from the ground up: Global perspectives on social movements and knowledge production. In A. Choudry & Kapoor D (Eds.), *Learning from the ground up: Global perspectives on social movements and knowledge production* (pp. 1-13). New York: Palgrave Macmillan.
- Collins, M. (1998). *Critical cross-currents in education*. Malabar, FL: Krieger.

- Cox, L., & Flesher Fominaya, C. (2009). Movement knowledge: what do we know, how do we create knowledge and what do we do with it. *Interface: A Journal for and about Social Movements*, 1(1), 1-20. Retrieved from <http://www.interfacejournal.net/2009/01/issue-one-editorial-movement-knowledge.html>
- Cunningham, P. M. (2000). A sociology of adult education. In *Handbook of adult and continuing education* (pp. 573-591). San Francisco: Jossey-Bass.
- della Porta, D., & Diani, M. (2006). *Social movements: An introduction* (2nd ed.). Oxford, UK: Blackwell.
- English, L., & Mayo, P. (2012). Adult education and social movements: Perspectives from Freire and beyond. *Educazione Democratica*, 3. Retrieved October 4, 2014, from <http://educazionedemocratica.org/?p=1239>
- Eyerman, R., & Jamison, A. (1991). *Social movements: a cognitive approach*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- Fals-Borda, O. (1991). Some basic ingredients. In *Action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory-action research* (pp. 3-12). New York, NY: The Apex Press.
- Foley, G. (1999). *Learning in social action: A contribution to understanding informal education*. New York: Zed Books.
- Foley, G. (2004). Introduction. In G. Foley (Ed.), *Dimensions of adult learning: Adult education and training in a global era* (pp. 3-18). Berkshire, England: Open University Press.
- Foley, G. (2004). Introduction. In G. Foley (Ed.), *Dimensions of adult learning: Adult education and training in a global era* (pp. 3-18). Berkshire, England: Open University Press.
- Freire, P. (1997). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum. (Original work published in 1969).
- Freire, P. (2001). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum. (Original work published in 1970).
- Fusaro, J., Jason, X., & Fabry, A. (2017). *Antonio Gramsci prison notebooks: An analysis of Antonio Gramsci's prison notebooks*. London UK.: Macat Library.
- Gallardo, H. (1986). *Elementos de política en América Latina*. [Elements of politics in Latin América]. San José, Costa Rica: Editorial DEI.
- Gaventa, J. (1991). Toward a knowledge democracy: Viewpoints of participatory research in North America. In O. Fals-Borda & M. A. Rahman (Eds.), *Action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory action-research* (pp. 121-131). New York, NY: The Apex Press.

- Gianotten, V., & de Wit, T. (1985). *Organización campesina: El objetivo político de la educación popular y la investigación participativa* [Peasant organization: The political objective of popular education and participatory research] (Doctoral dissertation, Catholic University of Nijmegen, 1985) (pp. 3-554). Cinnaminson, NJ: FORIS Publications.
- Gramsci, A. (1999). *Selections from the prison notebooks*. (Q. Hoare & G. N. Smith, Eds.). London, UK: ElecBook, the Electric Book Co.
- Hall, B. (2009). A river of life: Learning and environmental social movements. *Interface: A Journal for and about Social Movements*, 1(1), 46-78. Retrieved from http://interfacejournal.nuim.ie/wordpress/wp-content/uploads/2010/11/Full-PDF-Issue-1_1.pdf
- Linares, C. R. (2005). *Ciencia de la información: Historia y epistemología* [Information science: Epistemology and history]. Bogotá, Colombia: Rojas Eberhard.
- Livingstone, D. W. (2007). Informal learning: Conceptual distinctions and preliminary findings. In Z. Bekerman, N. C. Burbules, & D. Silberman-Keller (Eds.), *Learning in places: The informal education reader* (pp. 203-227). New York, NY: Peter Lang.
- McIntyre, A. (2008a). Introduction. In *Participatory Action Research* (pp. ix-xviii). Los Angeles: Sage Publications.
- McIntyre, A. (2008b). Participatory action research. In *Participatory Action Research* (pp. 1-23). Los Angeles: SAGE Publications.
- Mejía, M. R. (1990). *Educación popular: Historia-actualidad-proyecciones* [Popular education: history-actuality-projections]. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia: UNICRUZ, AIPE, CEEA.
- Mejía, M. R. (1996). *Reconstruyendo la transformación social: Movimientos sociales y educación popular* [Reconstructing social transformation: Social movements and popular education]. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Schugurensky, D. (2000). The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field (Working Paper No. 19, 2000). Retrieved from <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsofinformal.pdf>
- Solomon, N. (2005a). Knowledge. In *International encyclopedia of adult education* (pp. 335-338). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Tilly, C., & Wood, L. J. (2009). *Social movements 1768-2008* (2nd ed.). Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Torres, C. A., & Puiggrós, A. (1997). *Latin American education: Comparative perspectives*. Boulder, CO: Westview.

Educación para los preadolescentes en la mira: Aprendizajes de la Iniciativa para la renovación de la escuela intermedia y las escuelas de Nuevo Enfoque

Andrea Barrientos Soto, PhD.¹

Resumen

La educación del preadolescente requiere, para ser efectiva, de unas experiencias y circunstancias educativas que se pueden propiciar desde la escuela con el fin de mitigar las altas incidencias del abandono escolar prematuro. El artículo reseña una tesis doctoral cuyos datos corresponden a la Iniciativa para la renovación de la escuela intermedia (IREI), programa puesto en marcha en las escuelas públicas en Puerto Rico en los años 90, en las cuales se trabajó con los Principios guía para la educación del preadolescente, en particular el desarrollo profesional de los docentes, el currículo integrado e integrador y el sistema de apoyo al estudiante y su familia. Se encuestó a más de 70 docentes, estudiantes y directores mediante cuestionario y entrevista semi estructurada y grupos focales. Los resultados apuntan a que las escuelas piloto de IREI experimentaron profundos cambios durante las intervenciones del programa. En particular, cambios en la autoconcepción de los docentes, ampliar sus capacidades para crear currículo basado en los temas de interés de los jóvenes, repensar la toma de decisiones hacia unas colaborativas, reformular la estructura de la escuela para incluir tiempos flexibles para los grupos de estudio de docentes y servicios abiertos a la comunidad entre otros. La educación del preadolescente actual es una asignatura pendiente dentro de los sistemas de educación ya que dicha educación no se aborda con los fundamentos científicos que apuntan a las necesidades biopsicosociales. Al ser abordado con efectividad, como indican los resultados, la educación centrada en el preadolescente sirve para crear experiencias fortificantes y de esa forma contrarrestar el gran riesgo que se experimenta de abandono escolar prematuro a este nivel educativo.

Palabras clave: Adolescencia, deserción escolar prematura, educación del adolescente, escuela intermedia y Puerto Rico

Abstract:

Early adolescent education requires, to be effective, experiences and educational circumstances that can be encouraged from the school in order to mitigate the high incidence of early school leaving. The article reviews data from a doctoral dissertation that corresponds to the Middle School Renewal Initiative (MSRI), a program implemented in public middle schools in Puerto Rico in the 1990s, in which the Guiding Principles for Adolescent Education were implemented in eight schools, focusing on the professional development of teachers, the integrated and integrating curriculum and the support system for students and their families. Over 70 teachers, students and school principals were surveyed through questionnaires, semi structured interviews and focus groups. The results indicate that the program's pilot schools experienced profound changes during the program's interventions. In particular, changes in the teacher's self-perception, expansion of their capacities to create

¹ La autora posee un PhD en Pedagogía (Universidad de Granada), Máster en Administración, planificación y política social de la Educación (Universidad de Harvard) y Licenciada en Psicología (Universidad de Illinois-Chicago). Se desempeñó como directora de la Iniciativa para la renovación de la escuela intermedia (IREI) de la Fundación Comunitaria de Puerto Rico durante los años 1991 al 2000. Actualmente, Mantiene su residencia entre España y Puerto Rico. abarrientos@correo.ugr.es; ORCID 000-002-7740-8472 y Researcher ID I-1171-2018.

curriculum based on the student's interests, rethinking the decision-making process towards collaboration, reformulating the school's structure with flexible times to include teacher's study groups and open services to the community. The results indicate that current preadolescent education is an unresolved issue within education systems since this education is not addressed with the scientific foundations that point to the biopsychosocial needs. When effectively addressed, as the results indicate, education focused on the preadolescent serves to create fortifying experiences, and in this way serve to counteract the great risk that is experienced of early school leaving at this educational level.

Keywords: Adolescence, Adolescent Education, Early School Leaving, Middle School, Puerto Rico

Con admiración y cariño, dedicamos este escrito a la incesante y comprometida labor de Julia L. Reyes Torres a favor de los jóvenes, la educación y la justicia social para su amado Puerto Rico.

I. Introducción

Este año se conmemoran veinte años² desde que concluyó el programa la *Iniciativa para la renovación de la escuela intermedia* (IREI). Dicho programa fue un intento valioso por estudiar a fondo las fuentes y circunstancias que causan el abandono escolar prematuro en los jóvenes preadolescentes en escuelas intermedias de Puerto Rico y a la vez plantear un modelo de cambio educativo guiado por los preceptos del desarrollo humano y el aprendizaje auténtico dirigido al contexto de la preadolescencia, etapa del desarrollo humano que se experimenta en la escuela intermedia³.

En la temprana adolescencia ocurren transformaciones físicas y procesos bioquímicos que afectan su forma de sentir, pensar y actuar. Estos se esfuerzan por desarrollar y clarificar su identidad, aceptar y sentirse a gusto con su cuerpo, con su imagen y con su apariencia física. Empiezan a elaborar su juicio moral y como resultado de este proceso es inevitable que ocurra cierto grado de confusión, tensión, inseguridad y temor (DEPR, 1992 cfr.: Reyes, 2000, p. 6). En este proceso de evaluación, toma de decisiones y de compromiso por el cual está pasando el preadolescente en la búsqueda de su lugar en el mundo, muchos se adaptan rápidamente, otros, sin embargo, necesitan apoyo de personas significativas en sus vidas para lograr adaptarse al nuevo

² En 1992, se inicia el trabajo de la Comisión de educación del adolescente y en 1994, se inicia el trabajo con las escuelas de Nuevo Enfoque que concluye en 1999.

³ En Puerto Rico, el nivel primario comienza con *kindergarten* (aprox. 6 años) y concluye con el quinto grado (11 años), el nivel intermedio comienza con el sexto grado (12 años) y concluye con el octavo (14 años), y el superior es del grado noveno (15 años) al duodécimo (17 años).

contexto escolar (DEPR, 1992 cfr.: Reyes, 2000, p. 6). En esta etapa de la vida de los jóvenes preadolescentes, la escuela juega un papel crucial.

Complementariamente, el contexto familiar y socio económico hace de esta etapa una en la cual aumentan los riesgos de excusión social y académico por el alto nivel de abandono escolar prematuro que se registra. En 2012, el Departamento de Educación de Puerto Rico reveló que el 60 % de los estudiantes que ingresan al grado 10 se gradúan con su cohorte en la escuela secundaria de grado 12, por lo que la tasa oficial de abandono es de 40 %, la misma tasa de los últimos cuatro años («Sin control la deserción escolar en Puerto Rico», 2012). El abandono sigue siendo más agudo en el grado diez (14 a 16 años) que representa la transición de la escuela intermedia a la secundaria.

El abandono escolar tiene un impacto directo sobre las posibilidades de vivir en la pobreza en el futuro. Completar la escuela secundaria es crucial para reducir estas posibilidades, pero también es un «[...] instrumento clave para salvar las brechas de desigualdad social relacionadas con otros derechos, como la salud, la participación cívica y el acceso al trabajo decente, implicaciones para las generaciones actuales y futuras» (CEPAL, 2016, p. 47).

Los factores sociales de la escuela y de la familia juegan un papel importante en influir en la decisión de abandonar la escuela. Incluso pueden afectar a todo tipo de estudiantes. La cultura de riesgo en la que viven los jóvenes afecta su desempeño, sin embargo «[...] los estudiantes que abandonan la escuela no son necesariamente estudiantes con menos habilidad intelectual [...]» (Lange y Sletten, 2002, p. 18). Los factores de riesgo representan una fuerza abrumadora que pesa más allá de sus capacidades individuales y del entorno en el que crecen.

Un estudio del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR) en el 1988, reveló que los grados en los cuales se observaron las proporciones mayores de deserción escolar fueron el séptimo y el décimo grados. A más de treinta años de esas cifras originales, constatamos que el abandono en el nivel intermedio persiste.

Inclusive, observamos que las razones tras la decisión de abandonar la escuela en los grados intermedios se mantienen a la par. El mismo estudio de 1988, reveló que la mayoría de las razones para abandonar la escuela de acuerdo con los desertores están relacionadas con el “«ambiente escolar»”. El 53 % de los estudiantes que han abandonado la escuela lo hace por razones tales como: promedio bajo, clases aburridas, dificultades para aprender, falta de orientación y problemas con los maestros o director (Reyes, 2000, p. 5). Por otro lado, en un estudio realizado en 2016 con base en los datos de estudiantes participantes de las 14 escuelas alternativas (de segunda oportunidad) adscritas a los Centros de Apoyo Sustentable al Alumno (proyecto CASA) del Departamento de Educación de Puerto Rico (Barrientos, 2018), reveló que para los jóvenes que habían abandonado la

escuela, el principal factor fue el fracaso académico (71 %) (Barrientos, 2018, p. 138). Los factores siguen estando íntimamente vinculados al «ambiente escolar» y lo que sucede en el aula.

IREI fue un programa que se basó en el trabajo de investigación de una comisión de expertos para luego diseñar un programa en las escuelas públicas del país con resultados significativos. El programa surge de la Fundación Comunitaria de Puerto Rico⁴ (FCPR) en 1992 debido a las altas tasas de abandono escolar prematuro que se evidenciaba en jóvenes preadolescentes⁵, de doce a quince años, en la escuela intermedia, correspondientes a grados séptimo a noveno.

Fue natural entonces que se formará una alianza entre la FCPR y la Corporación Carnegie de Nueva York⁶ que ya había publicado su informe «Preparing American Youth for the 21st Century», como respuesta a la deserción escolar prematura en los Estados Unidos. En 1992, la Fundación Comunitaria de Puerto Rico convocó a un grupo de educadores, psicólogos y especialistas en educación para formar la *Comisión de Educación del Adolescente* (CEA), con el fin de estudiar a fondo las variables educativas, sociales y del bienestar general de los jóvenes que incidían en el abandono escolar. La Comisión realizó las siguientes actividades para estudiar a todas las dimensiones de la situación de los jóvenes preadolescentes y formular su informe:

- Estudios diagnósticos y de percepción en Puerto Rico
- Repaso de la literatura sobre la temprana adolescencia y las reformas educativas (en particular las que afectaban a la escuela intermedia)
- Estudio de programas innovadores en el sistema de educación pública
- Visitas a escuelas y programas comunitarios en Puerto Rico y los Estados Unidos
- Participación en encuentros relacionados con reformas educativas y el desarrollo de la adolescencia en los Estados Unidos (FCPR, 1995, p. 10).

La Comisión primero investigó el fenómeno en los contextos de necesidad, mediante el trabajo de investigación de expertos, para luego apoyar con donativos a los programas y organizaciones que decidieran implantar las recomendaciones de dichas comisiones. El informe de la CEA (FCPR, 1996) concluyó, entre otras cosas, que para mitigar el abandono escolar prematuro y proveer una educación humanística y auténtica para los jóvenes, las escuelas intermedias deberían

⁴ Establecida en 1985, otorga donativos y administra proyectos en las áreas de educación, desarrollo económico y comunitario, vivienda y fondos de becas.

⁵ La temprana adolescencia es considerada desde los 11 a 12 años hasta los 15 o 16 años. Sin embargo, Kohlberg argumenta que la preadolescencia puede comenzar desde los 10 años.

⁶ La Corporación Carnegie le dedicó diez años (1989-1999) al estudio de la deserción escolar en el nivel educativo intermedio en los EE. UU. y Puerto Rico.

reconocer que la preadolescencia, enfrentada en estos grados, es una etapa del desarrollo humano caracterizado por los múltiples cambios físicos y neurológicos. En particular, conocer el desarrollo de lo intelectual, moral y psico-social que se relaciona de la siguiente manera con la etapa de la preadolescencia:

- *Intelectual y cognitivo.* La preadolescencia representa la etapa de cambio que según Piaget, se caracteriza por el proceso de adquisición de operaciones formales: una etapa cognoscitiva durante la cual una persona desarrolla la capacidad de pensar hipotéticamente, de teorizar y de experimentar. Según la CEA, los jóvenes de estas edades ya están capacitados para llegar a conclusiones mediante procesos de abstracción y procesos deductivos de la realidad concreta y específica. Además, pueden planificar para el futuro y distinguir entre lo «ideal» y lo «real», entender y usar metáforas y otras formas abstractas del lenguaje, como representación del pensamiento lógico, abstracto y flexible.
- *Moral.* En esta etapa comienza la conciencia sobre lo correcto y lo mejor para el bien común o los derechos de la mayoría. Se establece desde el punto de vista del otro desarrollando así una mayor empatía. Según la teoría de Piaget, los jóvenes identifican las reglas para la protección humana y reconocen la conexión entre sus acciones y sus responsabilidades. Según la teoría de Kohlberg, la preadolescencia está marcada por el desarrollo de conocer los sentimientos, expectativas, intereses y puntos de vista de otros, creando así una concientización del «otro» que no existía antes de la misma manera. Conoce, además, las reglas del juego que rigen las relaciones sociales, personales y su conexión con la sociedad.
- *Psico-social.* En esta etapa de la vida, los jóvenes experimentan la fijación de sus roles en cuanto a su identidad, género como integrante de un grupo étnico y cultural y de una comunidad social, económica, política y religiosa. Las actividades sociales y los grupos proveen un espacio a los jóvenes para canalizar su desarrollo afectivo y sexual y para asegurar su identidad y rol sexual. Durante este proceso experimentan con nuevos roles, parecidos o distintos, a los experimentados en su familia y su comunidad. Según la teoría de Erikson, esta etapa es de «competencia» y se caracteriza por la industriosisdad o inferioridad. Al joven experimentar con proyectos y actividades creativas y de producción de manera positiva el joven desarrolla industriosisdad. Al joven experimentar limitaciones, críticas no constructivas, falta de reconocimiento, él y ella desarrollan un sentido de

inferioridad e inutilidad. Estos factores están relacionados con el nivel de resiliencia que pueda adquirir el joven según los factores de protección, por ejemplo, industriosisidad o de riesgo, y por ejemplo, inferioridad e inutilidad ((FCPR, 1996, p. 13-14; Barrientos, 2018).

La experiencia educativa en este nivel escolar debe ser pertinente, significativa e integradora. De no ser así, resulta muy difícil promover y lograr aprendizajes que puedan ser aplicados a la vida diaria de los estudiantes. Es esto lo que sucede cuando los temas de estudio nada tienen que ver con los intereses de los estudiantes, las estrategias de enseñanza no guardan relación con los estilos de aprendizaje y con la realidad social, emocional e intelectual de los estudiantes (George *et al.*, 1992 cfr.: Reyes, 2000, p. 8).

Los procesos biopsicosociales que surgen en estas edades hacen de esta etapa una de cuidado. Las dificultades académicas o de aprendizaje que traen consigo desde la escuela elemental ya no se pueden dar por alto y se deben atender. Para ejemplo, recurrimos a las experiencias de estudiantes que ya habían abandonado la escuela regular. Un estudio sobre la efectividad de las escuelas alternativas en los Estados Unidos analizó las entrevistas de estudiantes e identificaron los temas presentes en las «historias» sobre cómo los estudiantes llegaron a las escuelas alternativas (escuelas de segunda oportunidad) luego de haber abandonado la escuela tradicional en los años escolares intermedios. El factor común entre todas las historias fue que todo comenzó en la escuela intermedia, «donde se enfrentaron con las dificultades académicas, la necesidad de mayor ayuda académica que no fue provista, las dificultades sociales y emocionales para enfrentar conflictos y la adversidad en el hogar o la escuela» (Glassett y Daniels, 2014, p. 114).

La CEA declaró que «la mayoría de las escuelas intermedias no estaban orientadas o preparadas para ser espacios donde estas condiciones académicas y sociales se atendieran en un contexto educativo efectivo» (FCPR, 1996). Debido a la ausencia de información, compromisos con procesos de cambio, restricciones organizativas y burocráticas, observamos que esta tendencia aún prevalece.

II. Los Principios guía para la renovación de la escuela intermedia

El informe de la CEA (FCPR, 1996) determinó que la educación del preadolescente debe comprender y dirigirse hacia atender las necesidades biopsicosociales que se asoman en esta edad con el fin de fortalecer al joven durante esta etapa y proveer las herramientas académicas y sociales necesarias desde las escuelas intermedias. El informe se basa en las necesidades apremiantes que

experimentan los preadolescentes. La CEA las redujo a las siguientes: la interacción positiva con pares y adultos, las estructuras y parámetros claros, la libre expresión y creatividad, las actividades físicas, la participación auténtica en sus familias y comunidades, actividades conducentes hacia su auto definición (FCPR, 1996).

Con base en estas necesidades, la CEA se dio a la tarea de plantearse la educación para el preadolescente de tal forma que la escuela pudiera tanto proveer como también modelar los procesos educativos óptimos para estos jóvenes. La CEA, en su informe, dio a conocer los Principios guía para la renovación de la escuela intermedia (Principios guía). Los mismos conforman una interdependencia en su realización a la vez que responden a las necesidades de los jóvenes preadolescentes. A continuación:

- *La escuela como una comunidad de aprendizaje: Su estructura y organización* – concebida como un espacio colegiado donde todos aprenden, la organización de la escuela debe ser democrática e involucrar a la comunidad escolar en la toma de decisiones. El horario escolar debe proveer el tiempo para estudiar, ofrecer servicios a la comunidad, actividades extraescolares y de trabajo en equipo entre estudiantes y docentes. Las normas y reglas deben ser el producto de un ejercicio de participación democrática, fomentando así una cultura de paz.
- *El currículo integrado, integrador y basado en la experiencia* – el plan de estudio de la escuela intermedia debe permitir tomar conciencia de su manera de aprendizaje, debe ser diseñado y dirigido con el fin de empeñar al estudiante en experiencias de aprendizaje construidas alrededor de temas de significativo interés que incrementen sus destrezas de comunicación oral y escrita y sus conocimientos en la matemáticas, los estudios sociales y las ciencias, y a la vez ofrezca oportunidades para la exploración de talentos. Un plan de estudios integrador es aquel que permite unir conceptos y contenidos relacionados entre sí mediante unidades del programa curricular orientado a la solución de problemas.
- *Un proceso de enseñanza y aprendizaje interactivo* – el proceso de enseñanza y aprendizaje debe responder a un currículo integrado, integrador y basado en la experiencia en cuanto a que éste plantea pasar de la forma de conferencia-demonstración a una modalidad que permita la participación de estudiantes en la construcción activa de su propio aprendizaje mediante experiencias concretas y prácticas, desde las cuales el estudiante pueda inferir conclusiones abstractas. La integración de los recursos en las artes y música son imprescindibles en el desarrollo

de un aprendizaje realmente interactivo. El horario y la estructura organizacional debe apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- *Integración de la familia y la comunidad a la vida de la escuela* – la escuela, como un espacio democrático, debe contar con la participación y las líneas de comunicación necesarias para incorporar a las familias y comunidad en los quehaceres de la escuela. Esto dado desde la participación en la periferia hasta la participación en la toma de decisiones de la escuela. La escuela puede surgir como un centro de actividades para la comunidad que ofrecen programas fuera del horario escolar, educación de adultos, adiestramientos en áreas de intereses de los padres, orientados a la salud preventiva y asesoría familiar.
- *Un sistema de apoyo al estudiante* – promover a la escuela como un lugar de salud y bienestar. Ofrecer servicios de salud mental, nutrición y orientación, tanto personal como de ocupacional, en colaboración con agencias y organizaciones en la comunidad. Preparar a los docentes en detectar situaciones de salud o riesgo entre los estudiantes por profesionales de la salud. La escuela puede proveer oportunidades de actividades físicas y deportivas, orientación sobre la sexualidad, embarazo y cuidado infantil, herramientas de la mediación y resolución de conflictos, entre otros, como servicios básicos que inclusive pueden ser abordados desde el currículo integrado e integrador.
- *Formación profesional de los docentes* – el desarrollo de los docentes en las escuelas debe ser una tarea continua y basada en el plan de cambio construido con la participación de la comunidad escolar; debe además reflejar las visiones axiológicas de la comunidad y de esa manera establecer las prioridades de formación. Implica proveer oportunidades (acceso, tiempo y espacio) para discutir, pensar, tratar y afilar nuevas prácticas asumiendo nuevos roles; por ejemplo, maestro investigador, resolviendo problemas en grupo, trabajando tareas relacionadas con los estándares y creando una cultura de cuestionamientos. Estos tipos de actividades permiten al maestro a ampliar su concepción de lo que es educar y se conciba a sí mismo como una herramienta esencial de cambio (FCPR, 1996, p. 25-57; Reyes, 2000, p. 26).

Para poner en función los Principios guía en el contexto escolar puertorriqueño, la FCPR hizo una convocatoria (1994) a todas las escuelas intermedias públicas del país, en todas las regiones educativas del Departamento de Educación de Puerto Rico, para ser nombradas *Escuelas de Nuevo*

Enfoque (ENE). Se llevaron a cabo talleres de orientación sobre los Principios guía en las siete regiones educativas.

Las ocho escuelas seleccionadas participarían del programa IREI y recibirían la asistencia técnica de los Facilitadores de IREI, participarían de las actividades de formación del programa así como recibirían un donativo anual de \$8,000 para la implantación de su plan de trabajo. Cada escuela debería presentar un ensayo sobre la calidad de educación que deseaban ofrecer a los jóvenes de su comunidad además de las prácticas que ansiaban llevar a cabo para alcanzar esa educación deseada. El ensayo de su propuesta debería explicar la visión del cambio escolar, un análisis de la situación, procesos y actividades para hacer realidad la visión, identificar los recursos para el cambio, la óptima organización de la escuela para el cambio, y experiencias previas con proyectos innovadores. Las propuestas de las escuelas deberían estar endosadas y firmadas por al menos un 75% del profesorado.

Figura 1. Ubicación de las Escuelas de Nuevo Enfoque, 1994 y 1996.



Fuente: Fundación Comunitaria de Puerto Rico (1996).

La CEA fue el panel evaluador quien revisó los ensayos y realizó las visitas a las escuelas para seleccionar a las ocho primeras Escuelas de Nuevo Enfoque de IREI de unas 20 escuelas finalistas. Estas escuelas fueron: José Berrios Berdecía (Barranquitas), José Antonio Dávila (Bayamón), Manuel Elizaburu y Vizcarrondo (Santurce), Ángel P. Millán (Carolina), Luis Muñoz Rivera (Lajas), José Gualberto Padilla (Arecibo), Ernesto Ramos Antonini (Ponce) y Mercedes Rosado (Naranjito). Estas correspondían a una escuela por región educativa.

Unos años más tarde (1996), y con financiación adicional, IREI hizo la convocatoria nuevamente a las escuelas para que solicitaran, esta vez para escoger nueve⁷ escuelas adicionales,

⁷ Las escuelas de la segunda generación de Nuevo Enfoque fueron (orden alfabético): Pretécnica Federico Asenjo (Santurce), Belén Blanco (Loíza), Rev. Félix Castro (Carolina), Mercedes García de Colorado (Cataño), René Marqués

sin distinción de las regiones educativas. Consideradas *Escuelas hermanas*, dichas escuelas adoptaron los Principios guía con el fin de incorporar el concepto y las prácticas en su quehacer diario con el apoyo de IREI y también de las primeras ENE, como escuelas y recursos mentores. De esa forma, IREI atendió 17 ENE durante la vida del programa, 1992 –1999.

Los facilitadores de IREI brindaban seguimiento y proveían la orientación necesaria a cada una de las ENE. Cada escuela constituyó un comité de planificación y un comité de currículo (compuesto por maestros, personal administrativos y muchas veces madres de estudiantes), de tal forma que los Principios guía fueran propulsados desde la organización escolar y desde el contenido de la enseñanza y aprendizaje a través de su currículo. Esta organización fue esencial para mantener el plan de trabajo de cada escuela encausado a la organización y al currículo lo cual facilitaría el desarrollo de los otros Principios guía.

El talento y las experiencias de los docentes y directores de las escuelas, servía como base para el desarrollo profesional y formación docente que IREI les ofrecía a las escuelas. De tal forma, que los recursos para las actividades de formación, muchas veces, eran los mismos docentes de las escuelas. A través de Encuentros semestrales, Institutos de verano y Conferencias anuales, los docentes participaban activamente como recursos a la vez que se beneficiaban de los expertos que IREI reclutaba para atender los temas a desarrollarse en cada actividad.

Complementariamente a la asistencia técnica y los fondos disponibles para las ENE, se formularon varios proyectos que ayudaban en profundizar en algunos de los Principios guía de una forma amena y creativa. Estos iban dirigidos a los estudiantes con el apoyo de los maestros de áreas especializadas (español, estudios sociales, otros). Se establecieron proyectos dirigidos a la creatividad, las destrezas de redacción y el buen uso del español, la integración de las artes, entre otros. En particular, el proyecto *Haciendo radio en las escuelas* producía programas radiales con estudiantes sobre temas de actualidad. Se redactó un manual para uso de las ENE y produjeron varios programas que fueron transmitidos en las escuelas a través de circuito cerrado, en algunos casos y en otros a través de la banda radial pública. A la par, se estableció el proyecto de *Recepción crítica de los medios de comunicación*, proyecto que intentaba despertar un espíritu crítico ante los medios y realizar ejercicios con estudiantes sobre la intención de los medios en comunicar mensajes, directos o indirectos, al público.

A la vez, IREI abordó el desarrollo emocional de los jóvenes mediante una estrategia, que diferente a las otras, involucraba al estudiante directamente. El proyecto *¡Voy a ti!* surge como

(Carolina), Lola Millán de Orellano (Río Grande), Onofre Carballeira (Cataño), Juan Ponce de León (Humacao) y Jesusa Vizcarrondo (Loíza).

complemento al trabajo de las ENE en guiar actividades hacia la auto exploración, conocimiento propio y fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes. También, surgió como una herramienta para neutralizar las tendencias a comportamientos de riesgo llevado a cabo por los estudiantes, particularmente en cuanto al consumo de drogas. Se basaba en la necesidad de la auto definición de la persona, con el fin de trazar metas para el futuro, mediante el reconocimiento de las bondades de las personalidades y fortalezas. El proyecto fue acompañado por una campaña mediática que resaltaba las bondades de los jóvenes y su deseo de superación. También incorporó tanto las primeras ocho escuelas como a las escuelas de la segunda generación.

Integrando las artes en la educación (INARED) fue un proyecto también complementario a las ENE que logró resaltar las bondades de las artes como herramienta para el desarrollo del preadolescente. Encontrados con la realidad de que la mayoría de las escuelas intermedias no contaban con maestros de artes, el proyecto se dio a la tarea de ubicar artistas en residencia en las ENE con el fin de producir una obra de arte semipermanente con la comunidad escolar. Los artistas plásticos se ubicaron en las escuelas por un semestre en el cual produjeron murales, obras de teatro, esculturas, máscaras, entre otros proyectos creativos, incorporando a la comunidad escolar y dejando un legado para la escuela.

Al reconocer la variedad de experiencia profesional que tenían los directores de las Escuelas de Nuevo Enfoque, IREI gestionó un proyecto de *Mentorías entre los directores* con el fin de ayudar a guiar los directores incipientes, nuevos en el sistema de educación. Del proyecto surgieron múltiples visitas entre directores, sesiones de trabajo y diálogos entre los directores con mayores años de experiencia y los directores nuevos en la profesión, en el marco del desarrollo de los Principios guía y el cambio propuesto para cada escuela, lo cual diferenciaba al proyecto de otras mentorías profesionales del momento.

IREI, y sus proyectos complementarios, fue objeto de estudio por varias personas resultando en una tesis de maestría y otra de doctorado. Para el análisis en este artículo, nos concentramos en los hallazgos de la tesis doctoral de la doctora Julia L. Reyes Torres⁸ (QEPD), quien fue facilitadora de las ENE y realizaba la labor de apoyo técnico a las escuelas en su implantación de los planes de renovación según los Principios guía. Su tesis, titulada *Estudio cualitativo de la experiencia y proceso de cambio en ocho ENE (ENE) a partir de la Iniciativa para la Renovación de la Escuela Intermedia*, se centró en examinar los resultados y la experiencia de llevar a cabo los Principios guía en las primeras ocho ENE a través de un método cualitativo. En este artículo, rescatamos los asuntos

⁸ Tesis doctoral de la Facultad de Educación, Universidad Interamericana, Recinto Metro, San Juan, Puerto Rico, 2000.

críticos que identificaron los estudiantes, docentes y directores encontrados en el proceso de cambio de las ENE, información que recoge y analiza la tesis doctoral de la doctora Reyes elocuentemente.

III. Método

El acercamiento metodológico de la investigación realizada en la tesis doctoral es uno de corte cualitativo con temporalidad *expo facto*, ya que los datos reflejan información y experiencias ya acontecidas. La muestra participante del estudio fue intencional e incluye a siete directores, 16 maestros (dos maestros por escuela) y por conveniencia en el caso de la muestra de los 48 estudiantes (seis estudiantes de noveno grado por escuela), para un total de 71 participantes.

Las técnicas de análisis utilizadas incluyen la reducción y la categorización (sistema de categorías por ítem de análisis y por etapa). Las preguntas de investigación eran conducentes a precisar los acontecimientos correspondientes a cada etapa en el proceso de cambio educativo, según los Principios guía para la renovación de la escuela intermedia; además de precisar el significado que estos procesos tuvieron para la comunidad escolar. Las preguntas de investigación fueron:

1. ¿Cómo se inicia el proceso de intervención hacia el cambio educativo en las ocho Escuelas de Nuevo enfoque?
2. ¿Cuáles son los procesos que se llevaron a cabo en las ocho Escuelas de Nuevo Enfoque como resultado de la intervención de la Iniciativa para la Renovación de la Escuela Intermedia (IREI)
3. ¿Qué significado les atribuyen los participantes a los procesos de cambio escolar en cada contexto escolar?

El uso de las técnicas de recogida de los datos fueron las entrevistas semiestructuradas, grupos focales y el cuestionario de preguntas abiertas. Además, de la revisión y análisis de documentos pertinentes. Las entrevistas semiestructuradas fueron dirigidas a los directores, los grupos focales a los estudiantes y el cuestionario de preguntas abiertas a los directores y maestros. A continuación, se describen las técnicas:

Análisis de documentos – ensayo descriptivo que presentaron las escuelas (maestros y director) en su candidatura para convertirse en Escuelas de Nuevo Enfoque, el primer plan de trabajo que redactaron los integrantes del Comité de Planificación de cada ENE para desarrollar los Principios guía y un informe de visitas realizada por el equipo de IREI.

Entrevistas semiestructuradas individuales y grupos focales de estudiantes – entrevista individual focalizada (siete directores y 16 maestros) con nueve preguntas, cinco de las preguntas dirigidas a las categorías de análisis (Desarrollo profesional, Currículo integrado e integrador y Sistema de apoyo) y cuatro de las preguntas dirigidas a identificar como se integran los proyectos en la escuela, los procesos de toma de decisiones, los productos de la intervención de IREI (directos o indirectos). Y los Grupos focal (48 estudiantes) con 15 preguntas.

Cuestionario de preguntas abiertas a maestros y directores – A los maestros (16) y directores (siete) se les pidió que escribieran su visión de cambio para la escuela contestando las siguientes preguntas: ¿Qué significado tiene o ha tenido para usted el haber participado en el proceso de cambio de su escuela a partir de la intervención de IREI? ¿Cuál ha sido el impacto de dicho proceso? (Reyes, 2000, p. 317)

Se les solicitó que basaran su reflexión en unas dimensiones integras al proceso de cambio en la escuela. Los participantes seleccionaban tres dimensiones, de las cuatro provistas, para elaborar su reflexión y también cualquier otra dimensión que identificara el participante que haya sido trascendental para su desarrollo profesional o personal, a saber:

- Visión en cuanto al rol del maestro, director o personal de apoyo
- Cambios curriculares
- Concepción en lo que se refiere al Desarrollo profesional
- Visión como miembro de comunidad de aprendizaje para promover y crear el sistema de apoyo al estudiante

La indagación sobre el proceso de cambio en la escuela y el significado de esto para la comunidad escolar se analizan a la luz del desarrollo profesional o formación docente, el currículo escolar y el sistema de apoyo al estudiante. Se procura conocer las acciones tomadas por cada escuela en relación con estos tres Principios guía exclusivamente. Por lo cual, las unidades de análisis se definen como sigue:

- Desarrollo profesional – Proceso continuo y sistemático que permite al maestro capacitarse, practicar y demostrar en su ejecución diaria conceptos, destrezas y actitudes para la enseñanza estratégica
- Currículo integrado e integrador – Plan de estudio a elaborarse para responder a las necesidades, intereses, capacidades y talentos de los estudiantes en el cual los maestros exploran

conscientemente relaciones entre y a través de las materias y diseñan unidades de estudio que promuevan una experiencia significativa que les sirva para la vida.

- Sistema de apoyo al estudiante – Significa concebir la escuela como un centro de servicios que organiza a todos los sectores de la comunidad escolar para crear un clima escolar positivo y trabajar con la auto estima del estudiante para promover y lograr su desarrollo integral humano.

El tiempo en la que transcurren los procesos de cambio de las escuelas hace una diferencia. Los procesos utilizados para la reconceptualización del cambio educativo, la planificación y la acción en cada contexto están marcados por las tareas realizadas en los comités de planificación y comités de currículo de cada escuela, además de la participación de las escuelas en las actividades de formación del colectivo de las ENE. Las etapas señaladas en la intervención de IREI experimentadas por las escuelas son las siguientes: *inicial de reflexión* (Comienza con el desarrollo de la propuesta/ensayo de candidatura a IREI y se extiende hasta la composición de los comités de planificación, 1994-1995⁹), *intermedio/proceso de planificación* (Comienza con la implantación del primer Plan de trabajo y se extiende hasta el tercer Instituto de verano, 1996-1997) y *la etapa de la aplicación o implantación* y se demuestra la acción hacia la competencia profesional de los docentes y la producción intelectual de los mismos (1998-1999).

IV. Resultados

Los participantes de la investigación destacaron la importancia de ciertos criterios, dentro de los tres Principios guía analizados en la investigación de la doctora Reyes. Estos se nombran según las categorías temáticas que mencionaron los participantes. A continuación, las categorías temáticas identificadas en cuanto al Desarrollo profesional, el Currículo y el Sistema de apoyo.

Las categorías temáticas correspondientes a la unidad de análisis *Desarrollo profesional*, se reduce a:

Participación/colaboración, toma de decisiones, teoría educativa, desarrollo de competencias, estrategias y métodos y técnicas que promuevan aprendizaje auténtico, instrucción pertinente y genuina, evaluación auténtica, investigación en la acción y diseño de unidades integradas e interdisciplinarias.

⁹ Los años señalados son una referencia general ya que no necesariamente reflejan el proceso de cambio dado en esas fechas.

Las categorías temáticas correspondientes a la unidad de análisis *Currículo integrado e integrador*, se reduce a:

Replantearse concepción de currículo, prácticas educativas conducentes a que los estudiantes construyan conocimientos, estrategias, métodos y técnicas para promover aprendizaje auténtico, desarrollo integral humano y competencias/habilidades generales, utilización del avalúo, explorar y atender intereses y talentos, toma conciencia sobre qué y cómo aprender, estudio de temas pertinentes y análisis de los propósitos a lograr con los estudiantes.

Las categorías temáticas correspondientes a la unidad de análisis *Sistema de apoyo al estudiante*, se reduce a:

Servicios a la familia, ambiente escolar positivo, auto estima fortalecida, comunidad de aprendizaje para canalizar actividades en beneficio al joven, y aprovechamiento y satisfacción (Reyes, 2000, p. 106).

Según se observa en la tabla 1, los temas o asuntos críticos enfrentados en cada uno de los Principios guía (Desarrollo profesional, Currículo y Sistema de apoyo) se enmarca de acuerdo a las preguntas de investigación y brinda una perspectiva diferente a la opinión de los encuestados. Por ejemplo, observamos que el punto de partida o sea la contestación a la pregunta, ¿Cómo se inicia el proceso de intervención hacia el cambio educativo en las ocho escuelas de Nuevo Enfoque? estriba en el «reconocimiento del Desarrollo profesional como elemento esencial para el cambio...» y «la concepción del estudiante como centro... y el currículo como herramienta para el desarrollo del potencial y los talentos».

También observamos que para contestar la pregunta, ¿Cuáles son los procesos de cambio que se llevaron a cabo en las ENE como resultado de la intervención de IREI?, los participantes indicaron que realizaron una «organización en comités de trabajo, una toma de decisiones deliberativa y compartida, grupos de estudio, maestros como mentores, recursos de la comunidad escolar, el diseño e implantación de unidades y técnicas y la puesta en marcha de estrategias para el empoderamiento y la autonomía docente». Y de esta manera señalan que la participación y colaboración es esencial para el logro de cambios escolares.

Por otro lado, cuando contestan la pregunta, ¿Qué significados les atribuyen los participantes a los procesos de cambio en cada contexto escolar?, resaltan los descriptivos como «reflexionar sobre prácticas, el fortalecimiento de la vocación de maestros, visión de los docentes como agentes de cambio, la reflexión y acción en cuanto a estrategias para promover aprendizaje auténtico, la transformación de la escuela hacia una comunidad de aprendizaje». Concluyen reforzando el

concepto de que «el aprovechamiento, la satisfacción personal y el sentido de pertenencia, son todos indicadores de cambio».

Tabla 1. Preguntas de investigación a la par con los resultados por cada ítem de análisis.

Preguntas de investigación	Desarrollo profesional (DP)	Currículo integrado, integrador y basado en la experiencia (CI)	Sistema de apoyo al estudiante (SA)
¿Cómo se inicia el proceso de intervención hacia el cambio educativo en las ocho escuelas de Nuevo Enfoque?	Reconocimiento del DP como elemento esencial para que el cambio escolar sea exitoso y efectivo.	Concepción del estudiante como centro del proceso educativo y el currículo como herramienta para el desarrollo del potencial y los talentos.	Un sistema de apoyo es esencial en proceso de involucrar a todos los sectores de la comunidad escolar.
¿Cuáles son los procesos de cambio que se llevaron a cabo en las ENE como resultado de la intervención de IREI?	Participación y colaboración esencial para el logro de cambios escolares	Creación de comités de currículo	Condiciones que propician el aprendizaje
	Organización y operacionalización de comités de trabajo	Desarrollo e implantación de proyectos	Fortalecimiento de la autoestima
	Toma de decisiones deliberativa y compartida	Estrategias comunes	Comités de planificación
	Grupos de estudio	Diseño, implantación y evaluación de unidades integradas con temas generadores	Celebración de actividades para integrar la comunidad
	Maestros como mentores		Comités para promover la creación de comunidades de aprendizaje
	Recursos de la comunidad escolar		
	Colaboración y avalúo		
	Diseño e implantación de unidades y técnicas		
Repertorio de estrategias para empoderamiento y autonomía			
¿Qué significados les atribuyen los participantes a los procesos de cambio en cada contexto escolar?	Compartir experiencias	Reflexión y acción en cuanto a estrategias para promover aprendizaje auténtico, desarrollo integral y competencias generales	Transformación de la escuela hacia comunidades de aprendizaje
	Reflexionar sobre prácticas		Proceso educativo es un escenario para el desarrollo integral del estudiante
	Fortalecimiento de la vocación de maestros		El aprovechamiento, satisfacción y sentido de pertenencia, son indicadores de cambio
	Docentes como recursos		
	Docentes como agentes de cambio		

Fuente: Reyes, 2000, p. 435.

Los participantes de la investigación destacaron algunos hitos en cada etapa temporal: inicial, intermedia y de proceso. A continuación, los indicadores destacados por etapa.

A. Etapa inicial:

1. Reconocimiento del desarrollo profesional como elemento esencial para que el cambio escolar sea exitoso y efectivo.
2. Concepción del estudiante como centro del proceso educativo y el currículo como herramienta del potencial y los talentos (CI y SA)
3. El Sistema de apoyo es esencial en el proceso de involucrar a todos los sectores en la comunidad escolar.

B. Etapa intermedia o de planificación:

1. Participación colaborativa esencial para el logro de cambios escolares, organización y operacionalización de comités de trabajo, tomas de decisiones deliberadas y compartidas.
2. Grupos de estudio, maestros como mentores, incorporar recursos de la comunidad escolar (DP)
3. Colaboración y avalúo, diseño, implantación y evaluación de unidades instruccionales integradas con temas generadores, desarrollo de competencias conceptuales y técnicas y repertorio de estrategias para el empoderamiento y la autonomía, creación de comité de currículo, desarrollo e implantación de proyectos, estrategias comunes (CI)
4. Condiciones que propicien el aprendizaje, fortalecimiento de la auto estima, comités de planificación, ambiente escolar y para promover la creación de comunidades de aprendizaje, celebración de actividades para integrar la comunidad (SA)

C. Etapa de implantación y proceso de cambio:

1. Compartir experiencias, reflexionar sobre prácticas, fortalecimiento de la vocación de maestros, los docentes como recursos y apuntes de cambio (DP)
2. Reflexión y acción en cuanto a las estrategias para promover aprendizaje auténtico, desarrollo integral y competencias generales (CI)
3. Transformación de la escuela hacia una comunidad de aprendizaje, proceso educativo como escenario para el desarrollo integral del estudiante y el aprovechamiento, satisfacción y sentido de pertenencia (SA)

Algunos de los procesos experimentado o los productos realizados por las escuelas, denotan unos cambios cualitativos palpables. Los mismos registrados por la investigadora incluyen:

- la producción, reproducción, implantación y evaluación de unidades curriculares integradas a partir de temas generadores seleccionados por los estudiantes
- mayor participación de los padres y madres en asuntos relacionados con procesos educativos
- aumento en la matrícula escolar
- una cultura de diálogo entre los miembros de la comunidad escolar relacionado con asuntos relacionados a como mejor aprenden los estudiantes
- mejoramientos en el liderato educativo de la escuela para promover cambios
- maestros que se han convertido en mentores de otros
- valorar el tiempo que se le dedica a las reuniones de los comités interdisciplinarios
- conciencia de la necesidad de continuar aprendiendo para desarrollarse como maestros efectivos
- aplicación de horarios flexibles para el desarrollo de actividades, entre otros (Reyes, 2000, p. 20).

La investigación identificó cinco factores que pueden ser limitantes en la plena implantación de los Principios guía en las ENE: a. el nivel de compromiso de los superintendentes, b. la ausencia del director escolar (o uno nombrado en propiedad con las facultades para realizar cambios), c. el nivel de compromiso interno con el proceso de cambio (tanto del director como del profesorado), d. las destrezas en la redacción de los planes de trabajo y e. la estabilidad del profesorado que inicia en el proceso de cambio (transferencias de maestros a otras escuelas). La totalidad de los encuestados nombraron la ausencia del director como un elemento clave en la planificación y continuación del cambio a la vez que mencionaron la falta de estabilidad del profesorado, ambos factores pueden ser determinantes en la constancia y alcance del proceso de cambio educativo (Reyes, 2000, p. 393).

V. Discusión

Los datos presentados en la investigación apuntan a los cambios en percepción y acción por parte de los directores y docentes a través del tiempo. Las percepciones de los encuestados son notables según las etapas de cambio van progresando. Las prioridades comienzan a cambiar y también ampliarse, profundizarse, de tal forma que en la etapa final se observan unos criterios dirigidos a la reflexión sobre sus prácticas y a la transformación de la comunidad de aprendizaje, asuntos que no figuran en las etapas anteriores y que apuntan a un nivel de profundidad en la reflexión y la práctica.

Destacamos que, en la **etapa inicial**, las escuelas reconocen que el desarrollo profesional como elemento esencial para que el cambio escolar sea exitoso y efectivo. Por lo cual, se justifica la inversión de tiempo y recursos en las actividades de formación. Existe también una mención especial a reenfocar en el estudiante como centro y también un reconocimiento de que el currículo (y todos los procesos educativos) van dirigidos a potenciar sus talentos. Consideran que el sistema de apoyo al estudiante es una herramienta u oportunidad para unir a todos los sectores de la comunidad.

En la **etapa intermedia o de proceso**, se puntualizan algunos criterios no mencionados antes, tales como la participación colaborativa (elemento que va más allá del mero desarrollo profesional), la creación o mejoramiento del currículo como un vehículo para el cambio escolar y la activación de los comités de trabajo (planificación y currículo) como esencial para dirigir las acciones de la escuela. A continuación, los criterios destacados en esta etapa:

1. Participación colaborativa es considerada esencial para el logro de cambios escolares, organización y operacionalización de comités de trabajo, tomas de decisiones deliberadas y compartidas.
2. Creación de grupos de estudio, maestros como mentores, incorporar recursos de la comunidad escolar (DP) son considerados como importantes en el desarrollo profesional de los docentes.
3. Fomentar la colaboración y avalúo, diseño, implantación y evaluación de unidades instruccionales integradas con temas generadores, desarrollo de competencias conceptuales y técnicas y repertorio de estrategias para el empoderamiento y la autonomía, creación de comité de currículo, desarrollo e implantación de proyectos, estrategias comunes (CI) son los elementos mencionados como prioritarios en el proceso de desarrollo curricular.
4. Condiciones que propicien el aprendizaje, fortalecimiento de la auto estima, comités de planificación, ambiente escolar y para promover la creación de comunidades de aprendizaje, celebración de actividades para integrar la comunidad (SA) son vistos como las estrategias a seguir en el desarrollo del Sistema de apoyo al estudiante.

En la **etapa de implantación del proceso de cambio**, se destacan varios criterios no antes identificados, tales como el desarrollo integral del estudiante, la vocación de ser maestro y la mención de los maestros como recursos en la formación profesional de otros docentes. A continuación, los criterios característicos de esta etapa:

1. Compartir experiencias, reflexionar sobre prácticas, fortalecimiento de la vocación de maestros, los docentes como recursos y apuntes de cambio (DP) son los elementos resaltados en cuanto a la formación docente.
2. Practicar la reflexión y acción en cuanto a las estrategias para promover aprendizaje auténtico, desarrollo integral y competencias generales (CI) señalan los indicadores para llevar a cabo el currículo.
3. Actuar hacia una transformación de la escuela hacia una comunidad de aprendizaje, proceso educativo como escenario para el desarrollo integral del estudiante y el aprovechamiento, satisfacción y sentido de pertenencia sin indicadores de cambio (SA) indican las nuevas, o renovadas, prioridades de los encuestados.

La investigación concluye que la formación profesional del docente es esencial para asumir el proceso de cambio; el currículo debe ser pertinente y significativo y en el sistema de apoyo el estudiante es el centro del proceso. Según concluye la investigadora,

«Lo que implica que es necesario crear condiciones para que ocurra la participación, colaboración y toma de decisiones compartidas, además del desarrollo del liderato para el cambio. También implica una programación escolar flexible que propicie el desarrollo de grupos de estudio, colaboración y deliberación en torno a teorías, métodos y técnicas para la construcción de conocimiento por parte de maestros y estudiantes y la creación de comunidades de aprendizaje con la misión y visión de atender los intereses y las necesidades del estudiantado» (Reyes, 2000, p. 400).

La creación de unidades curriculares en varias escuelas también evidencia el discernimiento avanzado por parte de los maestros, encontrado únicamente en facultades con alto nivel de rendimiento. La investigadora mantiene que la producción y publicaciones de materiales educativos elaborados por los docentes de las ENE para ser utilizados en las clases es además un indicador de la madurez y conocimiento desarrollado en las escuelas, como por ejemplo, *Haciendo currículo*¹⁰ de la escuela Manuel Elzaburu y Vizcarrondo (San Juan), *Manual para el desarrollo de la creatividad* de la escuela José Berrios Berdecía (Barranquitas), Unidad curricular basada en el tema del Amor

¹⁰ Documento redactado por maestros y administradores de la escuela Elzaburu en conjunto con IREI y el proyecto de desarrollo educativo en el distrito San Juan I, liderado por la doctora Ana Helvia Quintero de la Universidad de Puerto Rico (1993).

(escuela no identificada), y la Unidad curricular basada en el Medio Ambiente (escuela no identificada) (Reyes, 2000, p. 56).

VI. Conclusiones

En un corto tiempo, las ENE alcanzaron unos cambios profundos en su percepción de la escuela, el docente y el estudiante. Adquirieron un mayor nivel de concientización sobre el proceso de cambio educativo y las necesidades de sus estudiantes. La madurez exhibida en el transcurso de las etapas, desde la inicial hasta la de implantación, demuestra que los maestros, directores e inclusive los estudiantes contaban con una visión compartida clara de la escuela que querían y además reunían las condiciones para realizar las acciones y actividades para acompañar esa visión. Lo que la investigación no puede adjudicar contundentemente al proceso de IREI es una mejoría en las notas o la clara retención de los estudiantes, en parte porque esos elementos no fueron medidos y además en parte porque el proceso se encontraba en un momento incipiente y eso requeriría una mirada longitudinal para determinar si el efecto en sí es atribuible a la intervención de IREI. Sin embargo, el aumento en matrícula de algunas ENE, los procesos realizados y el nivel de producción intelectual por parte de los docentes indican que las atenciones de los maestros estaban focalizadas en el desarrollo integral del estudiante y eso hace de la experiencia de IREI una exitosa. Según Fullan (1991 cfr.: Reyes, 2000, p. 32), más que otro factor, el sentido de una comunidad de profesionales trabajando [unidos] en las escuelas aumenta el aprovechamiento de los estudiantes.

De los elementos claves que sobresalen (en la etapa inicial) es el tiempo permitido de poder pensar en el tipo de escuela que los docentes y administradores querían para sus estudiantes. Esa inversión de tiempo permitió que se ampliara la base a favor del proceso de cambio educativo basado en los aceptados Principios guía. De este aprendizaje, rescatamos la importancia de que cualquier proyecto de cambio educativo requiere de esa reflexión y preparación por parte de la comunidad escolar, pero en particular de los docentes. Los Principios guía no fueron impuestos, inclusive algunas ENE optaron por no implementar todos. Más bien surgen como una guía y oportunidad para cambiar el rumbo de la escuela, hacer un alto y reorientar el aprendizaje hacia una educación edificante y democrática para los jóvenes a través de los docentes que hayan visto su rol con nuevos ojos y redescubierto su misión profesional a través del desarrollo de sus propias competencias.

Como muchas iniciativas de reforma y cambio en el sistema de educación pública, son difíciles de sostener a lo largo del tiempo. De tal forma, que están casi diseñadas para la intervención puntual y luego desaparecer. En el caso de IREI, se sentaron las bases para la continuación, conociendo que los programas educativos desde las fundaciones u organizaciones sin fines de lucro

inician con una fecha de caducidad. IREI a conciencia trabajó para que la implantación del cambio educativo y también la adopción de este no fueran temporera. De tal forma que promovió, entre las escuelas, los docentes y directores, que la toma de decisiones fuera compartida, que se llevara a cabo la acción de forma colaborativa, que existiera el apoyo técnico y financiero y que siempre existiera el acceso, tiempo y espacio para la práctica reflexiva de los docentes (Reyes, 2000, p. 30). Y de esa forma aportar a la sostenibilidad de los cambios estructurales en la escuela, pero también los cambios en prácticas de los docentes que los acompañarían a donde fueran a enseñar en el sistema de educación en el futuro.

El problema de la continuación de los programas y proyectos de reforma educativa es endémico en todos los nuevos programas irrespectivamente si son por iniciativa externa o creados internamente en la escuela (Fullan, 1991, cfr.: Reyes, 2000, p. 412). La continuación e institucionalización de innovaciones depende si el cambio ha logrado o no arraigarse dentro de la estructura, si ha generado una masa crítica de administradores y maestros quienes han desarrollado competencias y compromiso para el cambio y han establecido procedimientos para continuar asistiendo y promoviendo el desarrollo, tanto de los nuevos maestros como de los administradores (Huberman y Miles, 1984, cfr.: Reyes, 2000, p. 413).

Una de las aportaciones significativas de la Comisión de Educación del Adolescente y de IREI fue ubicar el fenómeno del abandono escolar en la conversación pública y académica, dentro del contexto de la etapa de desarrollo de la preadolescencia, para entender las razones de su raíz además de su manifestación final: el abandono escolar prematuro. La preadolescencia, como etapa de desarrollo cognoscitivo, emocional y social profundo, requiere de las escuelas otro entendimiento y otra mirada tanto al joven preadolescente como a la escuela que les sirve. Según lo describió David A. Hamburg (QEPD), entonces presidente de la Corporación Carnegie de New York, Carnegie Council on Adolescent Development,

«Los problemas de la adolescencia tratan con experiencias humanas profundas y conmovedoras. Se centran en un momento fatídico en el curso de la vida cuando las decisiones mal informadas pueden tener consecuencias de por vida. El paso tortuoso de la infancia a la edad adulta requiere nuestra mayor atención, nuestra comprensión y un nuevo nivel de compromiso reflexivo» (Carnegie Corporation, 1989).

El trabajo de IREI, a través de las ENE, brindó la oportunidad a escuelas de repensar la educación hacia una humanística y auténtica y poner en marcha unas estrategias innovadoras para nombrar un nuevo modelo de reforma escolar basado en los Principios que deben guiar la educación del preadolescente y que aún, veinte años después de su concepción, todavía siguen vigentes.

VII. Referencias

- Barrientos Soto, A. (2016). Alternative Education and the Development of Resilience in Youth Who Have Abandoned School in Puerto Rico. *Revista de Paz y Conflictos*, 9(2), 223-243.
- Barrientos Soto, A. (2018). *Diseño de un Plan de estudios, desde la Educación Alternativa, para el desarrollo de la profesión del educador social en Puerto Rico*. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Universidad de Granada. Disertación doctoral inédita.
- Carnegie Council on Adolescent Development. (1989). *Turning points: Preparing American youth for the 21st century*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Carnegie Council on Adolescent Development. (1995). *Great transitions: Preparing adolescents for a new century*. Washington, DC: Carnegie Council on Adolescent Development.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Fundación Comunitaria de Puerto Rico (FCPR). (1996). *La nueva escuela intermedia: Los Principios guía para la Renovación de la Escuela Intermedia*. San Juan: IREI, Fundación Comunitaria de Puerto Rico. San Juan: FCPR.
- Glassett, S. & Daniels, E. (2014). Understanding Alternative Education: A Mixed Methods Examination of Student Experiences. *Education Leadership Review of Doctoral Research*, 1(1), 106-121. National Council of Professors of Educational Administration.
- Instituto para el Desarrollo de la Juventud. (2019). Índice de salud y estilos de vida. San Juan, Puerto Rico. Recuperado de <http://juventudpr.org/datos/estadisticas/?c=2>
- Jackson, A. & Davis, G. (2000). *Turning points 2000: Educating adolescents in the 21st century*. NY: Teacher's College Press.
- Lange, C. & Sletten, S. (2002). *Alternative Education: A Brief History and Research Synthesis*. Washington D.C.: U.S. Department of Education.
- Marrero, C. A. (2009). Predictores del abandono escolar en una cohorte de adolescentes puertorriqueños. Universidad Central de Caribe. Puerto Rico. Recuperado de <http://www.attcnetwork.org/regcenters/productDocs/1/Creciendo/Predictores%20de%20Abandono%20Escolar.pdf>
- National Middle School Association. (2011). *This we believe: Keys to educating Young adolescents*. Recuperado de http://amle.org/portals/0/pdf/about/twb/This_We_Belive_Exec_Summary.pdf
- Reyes Torres, J. L. (2000). *Estudio cualitativo de la experiencia y proceso de cambio en ocho escuelas de Nuevo Enfoque (ENE) a partir de la Iniciativa para la Renovación de la Escuela Intermedia*. Disertación doctoral inédita, Universidad Interamericana, Recinto Metropolitano. San Juan, Puerto Rico.
- Sin control la deserción escolar en Puerto Rico. (17 de diciembre de 2012). El Nuevo Día. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com/noticias/locales/nota/sincontrolladesercionescolarenpuertorico-2011628/>

VIII. Agradecimientos

Un sentido reconocimiento a los cientos de educadores, directores, expertos y funcionarios de entidades educativas que colaboraron con IREI a través de los años para hacer de las escuelas intermedias unos espacios de crecimiento y aprendizaje genuino para nuestros jóvenes.

Deseamos destacar la colaboración de la doctora Carmen Collazo, decana de Educación de la Universidad Interamericana-Recinto Metro (San Juan, Puerto Rico), en el acceso a la información para la redacción de este artículo.

Agradecemos a Ana Helvia Quintero, Juan R. Rodríguez-Rivera, Juan Carlos Torres y Evelyn Romero Velázquez.

Reconocemos y agradecemos a los integrantes originales de la Comisión de educación del adolescente (orden alfabético): Gloria Baquero (Departamento de Educación), Edda Colón (Maestra, Escuela Juan Ramón Jiménez), Nelson I. Colón Tarrats (Fundación Comunitaria de Puerto Rico), Sylvia Henríquez (QEPD) (Asociación Pro Juventud del Barrio Palma, Cataño), Anthony Jackson (Carnegie Corporation), Luis Jiménez (Maestro, Escuela Berwind), Ruperta Pizarro (Maestra, Escuela Modesto Rivera), Ana Helvia Quintero (Universidad de Puerto Rico), Ethel Ríos de Betancourt (QEPD) (Fundación Comunitaria de Puerto Rico), Sara Santiago Estrada (Sistema Universitario Ana G. Méndez), Pedro Subirats (Universidad Interamericana), además de Rafael Irizarry (Escuela de Planificación, Universidad de Puerto Rico), quien fungió como relator de la Comisión. Los facilitadores de las Escuelas de Nuevo Enfoque fueron Julia L. Reyes Torres y Juan R. Rodríguez-Rivera.

Múltiples formas de vivir lo universitario

Rafael Aragunde, Ph. D.¹

Dedicado a la memoria del universitario Tomás Jiménez

Resumen del artículo

El término Universidad ha sido un equívoco en más de una ocasión. No solo desde un comienzo, al dar a entender lo que no era, y en sus largos siglos de existencia, porque invisibilizó las grandes transformaciones que al interior de las universidades se daban, sino en nuestra época porque no acaba de proyectar la multiplicidad de realidades académicas que hoy abundan en la extraordinaria cantidad de instituciones de enseñanza superior. Además, las instituciones universitarias privadas puertorriqueñas son frecuentemente ignoradas en esta dinámica, pero ellas son indispensables en el futuro de lo que se viva en este ámbito cultural de extraordinaria importancia y se tienen que tomar en cuenta si aspiramos a atender responsablemente los retos actuales de la educación superior.

Abstract

The term University has been used equivocally more than once, not only from the beginning, when it was thought to mean what it was not, and throughout the centuries when it made invisible the great transformations that were taking place inside colleges and universities, but also in our times when it hardly projects the multiple academic realities that flourish in the many higher education institutions that coexist. Besides, when we talk or write about these matters, Puerto Rican private colleges and universities are frequently ignored, but they are vital and cannot be pushed away. They need to be taken into consideration because without them we won't be able to deal responsibly with the challenges that higher education confronts in our island. And mounting challenges, which should be dealt with like if they were opportunities, is what is laying ahead of Puerto Rico's colleges and universities.

Palabras Claves:

IES, *Baby boomers*, política económica neo liberal, Land Grants (Acta Morrill), Aristóteles, Modernidad

¹ El autor es catedrático adscrito a la Facultad de Educación y Profesiones de la Conducta de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano y ex-secretario del Departamento de Educación de Puerto Rico.

El término universidad ha sido un malentendido. En el Medievo la universidad, *universitas*, hace referencia al gremio del que se formaba parte, fuera este el de “los Barberos, carpinteros o estudiantes”, y los profesores y los estudiantes se organizan como una universidad o gremio cualquiera que aspiraba a crear las condiciones en las cuales se podían desempeñar óptimamente².

Sin embargo, con el tiempo solo los claustrales y los estudiantes conservan el título de universidad. Se trata de académicos que en su mayoría se ha ido liberando del servicio a la Iglesia. Muchos de ellos, pero no todos, ya habían enseñado en las llamadas escuelas catedralicias, a veces cerca de la sacristía, en ocasiones hasta al aire libre, en las que se le iniciaba a los futuros sacerdotes en la lectura y la escritura, ligadas exclusivamente a la biblia cristiana. “Históricamente, la palabra universidad no tiene ninguna conexión con el universo o la universalidad del conocimiento”, ha escrito Charles Homer Haskins, referencia imprescindible en el campo de los estudios de la universidad medieval³. En aquella universidad no habrá tal cosa como universalidad ni inclusión de ningún tipo. Esto será así en las primeras universidades del siglo doce, como también lo será en las que se creen posteriormente en los siglos trece y catorce. Aquellos universitarios se prepararían en la tradición cristiana, como los judíos lo hacían en la suya, como también los mahometanos lo hacían a través de su libro sagrado, el Corán. La pedagogía era sencilla. Se escuchaba al profesor leer de inmensos libros y se tomaban apuntes. Pero era la memoria el instrumento pedagógico más importante.

No se debe perder de vista que los estudiantes constituían también un sector clave en aquella nueva dinámica académica que se hacía posible por el despertar de múltiples ciudades y sus mercados, y el tránsito por caminos y carreteras que volvían a ser seguras después de siglos. En Boloña, por

² Homer Haskins, Charles, *The Rise of Universities*, 5th. Printing, Ithaca: Cornell University Press, 1962, p. 9.

³ Ibid.

ejemplo, aunque eventualmente autorizados por el legendario Federico Barbarossa en 1158, quien les reconoce y derechos y hasta privilegios, los estudiantes eran los que se habían constituido en una *universitas* “como un medio para la protección (against) en contra de los habitantes de la ciudad, por el precio de los hospedajes y otras necesidades”⁴, y para conseguir profesores que les iniciaran en el estudio del derecho. La Universidad de Bologna, conocida como la *Bolonia docta* desde 1199, la fundarían estudiantes provenientes de Italia, pero también del norte de Europa, que se habían reunido allí, según consta en cartas y poesías, para compartir su pasión por el saber, muy atentos a sus intereses, como los profesores lo habían hecho en París. A su favor tuvieron en aquellos primeros tiempos que no teniendo edificios, la universidad se constituía donde quiera que los estudiantes estuvieran y si no eran tratados de modo justo, podían llevársela a otras comunidades donde apreciaran más su aportación económica. Aunque no se debe olvidar que los respectivos monarcas, quienes entonces apenas comenzaban a adquirir poderes, las tenían que autorizar y ejercían sobre ella mucha influencia, como al Papa le correspondía con las que se creaban bajo el manto de la Iglesia. Por cierto, fue el rey Enrique II de Inglaterra quien le dio un gran impulso a la Universidad de Oxford al prohibirles a los estudiantes de su reino en el 1167 que continuaran estudiando en la Universidad de París.

Aquella universidad medieval respondió a la concepción aristotélica de la realidad, según la entendiera sobre todo el filósofo italiano que enseñara en París, Tomás de Aquino. El contenido de lo que se llamó el *trivium*⁵ y el *quadrivium*⁶ provenía de las obras de quien era conocido como el filósofo sin más, Aristóteles, y quien las había escrito mil quinientos años antes. Si bien es cierto

⁴ Ibid.

⁵ Gramática, dialéctica y retórica.

⁶ Aritmética, geometría, astronomía y música.

que en los comienzos, allá en los siglos doce y trece, el escenario lo compartiría con el pensamiento de herencia platónica del obispo cristiano del siglo quinto Agustín de Hipona.

Esta universidad medieval tiene larga vida en algunos países, una vida mucho más corta en otros. Dependerá de la relevancia que continúe proyectando el cristianismo entendido a la manera aristotélica. Cuando la física clásica, a partir de Copérnico y culminando con Isaac Newton, imponga su paradigma, aquellas instituciones universitarias se irán vaciando y las distintas academias de ciencias nacionales, creadas en el ambiente ilustrado que se da en algunos lugares entre el siglo 17 y el 18, se harán centros de estudio más atractivos. Aunque muy pronto con entusiasmo ilustrado se inaugurará lo que será entonces conocida como la universidad liberal, más comúnmente descrita en Francia y en la América latina como la universidad napoleónica. La primera de estas fue el llamado Politécnico o Escuela Politécnica parisina, en el 1794, y en medio de la Revolución Francesa. Hacían falta ingenieros; los que había en aquella Francia desestabilizada, se habían marchado y se necesitaba que se atendieran las llamadas obras públicas de la nueva república.

En Alemania se funda la segunda, la Universidad de Berlín. Fue al lingüista Wilhelm von Humboldt, hermano del explorador Alexander von Humboldt, a quien se le encarga su organización. Las universidades volvieron a llenarse: unas se reinventaron y otras se crearon a partir del reclamo de una burguesía que ya no se sentía a gusto con el talante teológico que había caracterizado las antiguas instituciones. El entendido sobre el cual se funda ya no es religioso. Se dirige sobre todo a nutrir lo público según lo entendían algunos de los intelectuales orgánicos de la burguesía y a servirle sobre todo a esta clase social que la subvenciona. Por eso el gran filósofo

existencialista Karl Jaspers⁷, en su valioso escrito “La idea de la Universidad”, escribe con una naturalidad ajena a nuestros tiempos que “las universidades como instituciones son establecimientos del Estado”. A Jaspers no le podía pasar por la cabeza que no fuera así, aun cuando escribía esto al final de la Segunda Guerra Mundial, momento en el que no quedaba nada de Alemania y el Estado germano no se había mostrado particularmente ideal. Para Jaspers, según escribía apasionadamente, la Universidad era “la expresión de un pueblo. Aspira a la verdad, quiere servir a la humanidad, y representar sin más, lo humano”.

Pero Jaspers pertenece a la tradición idealista tudesca que tiende a ver en el Estado una instancia espiritual, según lo entienden los alemanes mediante el término *geist*, por encima de las tensiones sociales, políticas y económicas, muy distinto a Karl Marx, quien escribe que “el gobierno del Estado moderno no es más que una Junta que administra los negocios comunes de toda la clase burguesa”⁸. Este último, del cual al analizar su crítica a instituciones liberales no se puede perder de vista su convencimiento de que “la burguesía ha desempeñado en la Historia un papel altamente revolucionario”⁹, sentó las bases para el muy saludable escepticismo que hoy nos caracteriza con respecto a la educación superior, pues ¿respeto el Estado nuestra búsqueda de la verdad, nuestro servicio a la humanidad, como lo creía Jaspers?

El Estado respetó la universidad mientras esta se dedicó al quehacer teológico, mientras la filosofía se caracterizó por tonos idealistas y se enorgullecía de su falta de relevancia, mientras la historia fue repaso de efemérides y revisión de los monumentos y las ciencias mera descripción del macro y del microcosmos. Pero cuando claustros y estudiantes decidieron que había que ir más allá y

⁷ Ver Jaspers, Karl, “La idea de la Universidad”, en Fichte et al, *La idea de la universidad en Alemania*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1959.

⁸ Ver de Marx, K., y Engels, F., *El Manifiesto del Partido Comunista*, 4ta. edición, San Juan: EDIL, 1973, p. 14.

⁹ Ibid.

cuestionar la legitimidad de un Estado que no le hacía justicia a la mayor parte de sus constituyentes, esto cambió.

Pero cambió también cuando esa misma burguesía que funda la universidad liberal descubre que necesita de estas, más bien de las escuelas superiores, *Hochschulen* en Alemania, para adelantar sus intereses económicos. En Alemania se le respetará a las universidades que tienen una tradición filosófica que continúen sus a veces muy difíciles de entender reflexiones ontológicas, pero otras se dedicarán muy exitosamente a una investigación que les ha llevado en par de ocasiones a reconstruir económicamente el país. No es incidental que estas sirvan de modelo a las universidades estadounidenses que a partir de mediados del siglo diecinueve se convierten en emporios de investigación. Entre estas cabe mencionar a las llamadas *Land Grants* que se crean con el Acta Morrill a partir de 1862 y entre las cuales debe incluirse el Recinto Universitario de Mayagüez fundado en el 1911.

De responder en el Medievo a la Iglesia o al Príncipe, en la modernidad temprana la universidad pasa a responder a una clase social que fue, por las razones que sean, transformando nuestra realidad en un inmenso mercado. Todo llega a convertirse en una mercancía con precio y naturalmente los universitarios nos indignamos cada vez más, nos indignamos ciertamente, pero no hacemos mucho más, frente a la posibilidad de que el mismo conocimiento y toda aquella pasión con la que, como escribía Jaspers, “aspiramos a la verdad y queremos servirle a la humanidad”, se llegue a manejar frívola y en ocasiones malignamente.

Según se sabe, acá en Puerto Rico no tuvimos universidades medievales. Sin embargo, la historia de la universidad liberal entre nosotros, que es la universidad que nos ha acompañado hace poco más de cien años, no ha sido desafortunada aun cuando estemos convencidos de que hubiera

podido haber sido mucho mejor. Desde luego, tampoco se puede olvidar que se nos prohibió tener una institución de educación superior durante los 400 años de dominio español. Ni tampoco merece olvido que cuando se funda la Universidad de Puerto Rico (UPR), según veremos, no se hace tanto para dar con la verdad o para servir a la humanidad, recordando a Jaspers, sino más bien para que se nos pudiera colonizar mejor. De todos modos, lo que perdimos en cronología y luego con la americanización que se nos ha querido imponer, lo hemos ganado en intensidad pues tanto la búsqueda de la verdad como el servicio a la humanidad es lo que ha guiado sus facultativos desde el momento en que entre nosotros lo universitario comenzó a desarrollarse.

La fundación de la UPR, a ser subvencionada por el gobierno, por uno de los primeros Comisionados de Instrucción, nombrado en el 1903 por el Presidente de los Estados Unidos, Samuel Mc Cune Lindsey (1902-1904), estuvo en función de las necesidades que este, desde la perspectiva del colonizador, percibió en el ámbito escolar. Se necesitaban maestras y maestros, sobre todo maestros de inglés y maestras fueron las que comenzaron a egresar de las aulas universitarias que naturalmente seguían un currículo elaborado desde una perspectiva claramente no puertorriqueña ni puertorriqueñante. Esto no impediría que estudiantes del Recinto de Río Piedras desde las primeras décadas organizaran marchas y huelgas denunciando el status colonial del país¹⁰. Tanto académicos como estudiantes y el personal docente tomaron muy en serio aquello de que la UPR era del pueblo de Puerto Rico, que se trataba de una institución pública.

No sería hasta el 1925, cuando se da lo que se podría describir como la primera reforma universitaria boricua, que a través de sus estudiosos el país por fin reclama protagonizar su primera universidad. Entonces se crea el Departamento de Estudios Hispánicos del Recinto de Río Piedras,

¹⁰ Ver Aragunde, Rafael, *Sobre lo universitario y la Universidad de Puerto Rico*, Hato Rey: Publicaciones Puertorriqueñas, 1996, pp. 9 ss.

el cual no solo contará con valiosos estudiosos de nuestra realidad como Antonio S. Pedreira, Margot Arce de Vásquez y Concha Meléndez, sino que atraerá a través de los tiempos estudiosos internacionales de las letras hispanas y latinoamericanas como José Vasconcelos, Tomás Navarro Tomás y Fernando de los Ríos.

Dirigió la UPR en aquel momento su primer rector a tiempo completo, Thomas Benner, aunque los ideales de una universidad panamericana en Puerto Rico, tan en voga en aquel momento, no venían de él, según ha mostrado Carlos Rodríguez Fraticelli¹¹. A este le substituiría pronto Carlos Chardón padre, un científico muy serio que tristemente por su misma capacidad pasó la mayor parte de su gestión viajando por América Latina. Es en el 1942, tras la victoria del PPD en las elecciones del 1940, que la UPR tiene una ley universitaria a la altura de los tiempos y hasta ejemplar. En ella se recalca sobre todo la responsabilidad de la educación superior con la sociedad que la subvenciona. Desde luego, no se trató de una universidad sin conflictos. No había espacio para la participación claustral ni para la estudiantil, pero el norte lo constituía la formación académica y profesional de un pueblo que había vivido en la miseria durante siglos y que en su mayoría la continuaba sufriendo. La universidad se confundió un tanto con la administración de la todavía colonia y la mordaza que se le impuso al país dolió más sobre todo en el Recinto de Río Piedras. Allí se proyectaba hacia el exterior calidad como consecuencia de la presencia de grandes figuras sobre todo emigradas del fascismo franquista, como Juan Ramón Jiménez, pero hacia adentro habría de vivirse una progresiva reconciliación con el *status quo* y la dependencia que apuntaban hacia un agotamiento de un proyecto social, aunque no político, de avanzada, lo que llevaría no solo a la fundación del Instituto de Cultura Puertorriqueña a mediados de los años cincuenta sino también a que se reclamara algunos años más tarde otra reforma universitaria.

¹¹ Ibid., pp. 99-114.

Pero al reflexionar sobre lo universitario en la Isla no pueden continuarse perdiendo de vista las llamadas universidades privadas, las cuales también están subvencionadas por el Estado, sito no en San Juan sino en Washington DC. Es un tema que en su día tiene que discutirse en su día con mucha profundidad. La Universidad Interamericana o Instituto Politécnico de Puerto Rico, según se conoció en los comienzos aunque fue hasta el 1952 un “colegio de artes liberales” donde no se preparaban maestros, según Alfonso López Yustos, se funda como una escuela elemental y secundaria en el 1912¹². Fue producto de una división geográfica que hicieron de Puerto Rico una serie de iglesias protestantes estadounidenses. El pastor a quien se le encargó la evangelización del suroeste, John Will Harris, quien era egresado de la Universidad de Princeton, soñó con una institución universitaria con base firme en la comunidad circundante y aunque probablemente nunca se deshizo de la visión de destino manifiesto con que los estadounidenses trataban a los descendientes indígenas, africanos y españoles que éramos y somos los puertorriqueños, su aportación fue generosa.

La institución que hoy conocemos como la Universidad del Sagrado Corazón se había fundado también como escuela en el 1880, pero para féminas solamente, y no incorporaría elementos universitarios hasta el 1935. Además, se mantuvo exclusivamente como institución dedicada a la educación de mujeres hasta finales de los años sesenta del siglo veinte.

Por su lado, la creación de lo que hoy es la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico tuvo como inspiración no tanto la evangelización sino, una vez más, la supuesta necesidad de maestras escolares que enseñaran inglés. La fundaron en el 1949 familias adineradas como la Ferré y la Valdez y la impulsaron los últimos obispos estadounidenses católicos que se nombraron para

¹² López Yustos, Alfonso, *Historia documental de la educación en Puerto Rico*, 3ra. edición revisada y ampliada, Hato Rey: Publicaciones Puertorriqueñas, 1997, p. 230.

Puerto Rico, James Edward Mc Manus y James Peter Francis y quienes son recordados por sus impropias intervenciones en la política partidista de la Isla.

En el 1949 se funda también el Puerto Rico Junior College, hoy conocido como la Universidad Ana G. Méndez. Asimismo se fueron fundando escuelas de medicina en Bayamón, en Ponce y en Caguas, la Universidad Central (conocida como Los Dominicos), la Universidad Adventista de las Antillas, ambas instituciones religiosas, *American*, *Caribbean*, el Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y del Caribe, el Centro Caribeño de Estudios Postgraduados (ahora Universidad Carlos Albizu), la Universidad Politécnica, *Dewey College*, el Instituto de Banca y Comercio, entre otras. Desde los Estados Unidos vendrían en su día *National College*, que luego sería *National University*, y *Phoenix University*. Más recientemente también del norte nos ha llegado *Nova South Eastern University*. El país se llenó de universidades hasta llegar a contar con alrededor de tres docenas y decenas de recintos de estas. No digamos nada de los institutos o instituciones post secundarias, pero que no son universitarias. Dondequiera hayamos establecimientos de educación superior en Puerto Rico. Cuáles son mejores, cuáles no están a la altura que deberían haber alcanzado son preguntas recurrentes que tanto en nuestro archipiélago, como en los Estados Unidos, América Latina, Europa, África y Asia no se responden fácilmente. Nosotros en PR menos porque clausuraron la agencia que los licenciaba y en algún momento los acreditaba, el llamado Consejo de Educación Superior (CES), y han herido de muerte a su heredero, conocido como Consejo de Educación (CE), a cargo ahora tanto del ámbito escolar como universitario.

Como sabemos, en el resto del mundo las instituciones universitarias se mueven entre los *rankings* que a cada una le interesa y que desde luego solo traen a colación quienes aparecen altos en ellos, pero que son despreciados por la mayoría de las IES porque les parecen caprichosos, o porque aparecen muy abajo. De todos modos, a falta de criterios y procedimientos de acreditación

elaborados colectivamente, en Puerto Rico, como en tantos otros lugares, el sentir de algunos es que las universidades ya no son lo que eran antes, que los estudiantes no reciben la formación que antes recibían y que las calificaciones de hoy sufren de inflación, lo que lleva al desprestigio progresivo de ciertas profesiones.

Lo que se hace evidente es que ya no podemos hablar en singular de la universidad. Hoy tenemos que referirnos a universidades porque las hay de todo tipo y porque, a nuestro parecer, aún hay otras que están por llegar. En Puerto Rico durante décadas solo hablábamos de la Universidad y todo el mundo sabía que la referencia era a la Universidad de Puerto Rico. Esto pasó a mejor vida no solo por la proliferación de instituciones post secundarias que acabamos de señalar. Ya no es posible porque también han proliferado las perspectivas desde las que se juzgan. Con la transformación epistemológica que hemos experimentado no podemos pensar en una fuente de veracidad absoluta o en lo que sería su manifestación en la dinámica académica, un único currículo del que todos los estudios tendrían que partir y lo universitario, debo insistir, es una metáfora epistemológica.

La transformación epistemológica - me refiero a los modos de conocer de los que nos valemos - que hemos experimentado en los últimos dos siglos no puede dejarse fuera cuando especulamos sobre lo que hoy es y mañana será la educación, tanto escolar como superior. Se trata de una teorización, pero constituye un evento más real que tantos otros que decimos que tienen gran impacto sobre la civilización y la cultura.

Si la comprensión aristotélica le sirvió de base a la universidad medieval y si los ideales ilustrados fueron el punto de arranque de la universidad liberal, es el reconocimiento y respeto de la pluralidad hermenéutica o interpretativa que se va zanjando a partir de pensadores de estos últimos siglos como Friedrich Nietzsche (1844-1900), lo que posibilita la coexistencia de múltiples

universidades en nuestro mundo actual. Al plantear la “muerte de Dios”, la metáfora de la que se vale el anterior para reiterar con el dramatismo que corresponde a un cambio de tales proporciones, Nietzsche apunta hacia un momento inicial que ciertamente puede describirse como de confusión. “¿Cómo hemos podido vaciar el mar? ¿Quién nos ha dado la esponja para borrar completamente el horizonte? ¿Qué hemos hecho para desencadenar a esta tierra de su sol”¹³? Esto es lo que expresa el llamado loco que Nietzsche presenta como portavoz de aquel evento traumático que vivimos a partir de la Modernidad y que es, metafóricamente, la muerte de la divinidad cristiana. Pero el mismo loco pronto anunciará que las consecuencias del “acontecimiento” que es la muerte de Dios, “no son en modo alguno entristecedoras ni ensombrecedoras, sino más bien como una especie de luz, una felicidad, un alivio, un regocijo, una confortación, una aurora... Ahí está el horizonte despejado de nuevo”¹⁴.

La interpretación que hace en la actualidad en múltiples escritos el pensador italiano Gianni Vattimo (n. 1936) de la muerte de la metafísica, según supuestamente la planteara el filósofo alemán Martín Heidegger (1889-1976), va en la misma dirección. ¿Cómo pensar que hay una sola manera legítima de ver la realidad? Así fue que nos pensamos a nosotros mismos y a la realidad durante más de dos milenios. En esta había claramente un norte y un sur, un este y un oeste, una sola explicación. Cuando se conversa sobre la desaparición de la verdad, o de una verdad que construimos todos, ¿acaso no nos referimos precisamente a la capacidad que hemos ido desarrollando a partir de una hermenéutica que iniciara Martín Lutero cuando solicitaba que cada cristiano, por su cuenta, interpretara las escrituras? Ya nada permanecería igual pues la libertad interpretativa que consiguiera aquel sacerdote agustino padre de la Reforma Protestante, aunque

¹³ “Nietzsche, Friedrich, *La gaya ciencia*, Madrid: M.E. Editores, 995, aforismo 1995, p. 139.

¹⁴ *Ibid.*, aforismo 343, p. 214.

tardó siglos en cuajar, conduciría eventualmente a la extraordinaria variedad de acercamientos teóricos, aunque no solo teóricos, que hoy tenemos a nuestra disposición.

Naturalmente, esta variedad que se nos plantea a la vez que sugiere que no hay una sola manera de entender lo que la universidad o los estudios superiores significan, asusta a la comunidad de extramuros, a aquellos que no sienten este entusiasmo por el estudio que nos lleva, tan pronto lo descubrimos, a la pasión por lo universitario. El político, aun el mejor de ellos, desea ver los números que le revelan la cantidad de egresados que “produce” la universidad. En otros países se está atento también a las investigaciones que se llevan a cabo y cómo éstas generan tecnología que impacta la economía. Pero nosotros, por la escasez de fondos nativos o porque las líneas de investigación de las grandes fundaciones estadounidenses, la principal fuente de nuestros dineros para la investigación, son determinadas por los intereses de Washington, no por los nuestros, con muy notables excepciones apenas hemos desarrollado esta imprescindible cultura investigativa. Y cuán a menudo ocurre que nuestros colegas tienen que caminar con sus *grants* de institución a institución hasta acabar en los Estados Unidos, porque aquí no les creamos las condiciones para que se puedan dedicar a investigar en ambientes adecuados. Todos recordamos colegas claustrales que han tenido que emigrar porque no los tratamos como correspondía. Algunos se van a la Florida; otras a Boston; otros sobreviven en los fríos de Michigan; aun otros se mudan a California, Washington DC, e Indiana. Pero las investigaciones de estos claustrales dejan un gran hueco, pues para el ambiente universitario, son tan importantes como lo fue transmitir el conocimiento durante siglos. A la enseñanza era a lo que exclusivamente se dirigían las Instituciones de Educación Superior (IES), exceptuando desde luego las grandes universidades alemanas, francesas, estadounidenses e inglesas, donde investigaron universitarios como Albert Einstein y Max Planck.

Pero hoy no es así. La riqueza de la enseñanza superior hoy en día tiene mucho que ver con lo que se investiga en laboratorios que quedan contiguos a las aulas.

Para llegar a contar con esto se necesita paciencia. No podemos atender la dinámica universitaria adecuadamente sin pensar a largo plazo, sin hacer las inversiones de rigor si queremos contribuir a la economía del país, sobre todo en épocas como esta, a servirle como se nos exija, y a graduar estudiantes de calidad. Necesitamos detenernos y pensarnos con seriedad como universitarios.

Mientras, en el resto del mundo hay una lucha entre IES por lo que ellas significan para el desarrollo económico y el bienestar nacional. Por ejemplo, en la China se fundan instituciones exclusivamente para los llamados genios y en el Mediano Oriente, como también en el Oriente, se hacen acuerdos con universidades prestigiosas occidentales para asegurar capital tecnocientífico.

Pero en nuestra sociedad en estos momentos brilla por su ausencia una articulación que pudiese eventualmente garantizarnos cierto acceso a estos acuerdos que sobre todo nos proveyeran una coordinación entre investigación y actividad económica. Admitamos que no es esto lo único que nos debe interesar, pues cómo perder de vista la preparación de maestros, la investigación sobre la salud y el servicio a ella, el estudio de la transformación ambiental que nos espera para volver a hamaquearnos, pero sobre todo en una situación como la que Puerto Rico atraviesa se debería estar trabajando inteligentemente en múltiples facetas de innovación tecnocientífica entre nosotros o aliados a sociedades en donde se está dando. Y no lo estamos haciendo.

La incertidumbre en la que se encuentran tanto IES públicas como privadas en Puerto Rico es preocupante. Ya se vaticinaba desde hace algunos años que un 20% de las IES en los EEUU desaparecerían, allá donde la crisis económica del 2008 se superó pronto y donde la población continúa creciendo. Entre nosotros, la crisis de entonces todavía está presente; la reducción de la

población continuará; prevalece la política económica neo liberal que no le permite al Estado recaudar más fondos y por lo tanto condena al debilitamiento toda la gestión pública; hay además una tendencia a pensar entre los políticos, porque así lo han visto en muchos estados de los EEUU, que las IES deben depender cada vez menos del gobierno. Todo esto nos debería conducir a llevar a cabo una campaña entre la ciudadanía sobre la importancia de lo universitario, pero de para alertarla sobre lo una acción urgente haber preparado para lo que estamos viviendo, pero no ha sido así.

Los universitarios puertorriqueños hemos aprendido muy poco de nuestra historia. Previendo el crecimiento de la población a partir de los llamados *baby boomers*, la universidad del Estado, la UPR, crea el sistema de colegios regionales con el fin de que nuestra población rural y la de pequeños pueblos tuviera acceso a la educación superior. Los jóvenes podían comenzar sus estudios en estas unidades y posteriormente transferirse a los grandes recintos. Pero rechazando la posibilidad de un plan integral que nos pedía la Ley de 1966, muchos hicimos lo posible por convertirnos en pequeños recintos calcados de Río Piedras, sin prestarle mucha atención a la repetición de programas académicos idénticos en las nuevas instituciones. Ni trabajamos el *Plan Integral* que exigía la Ley ni le hemos dado seguimiento al documento *Diez para la Década* que intentó atender el asunto en la primera década de este siglo. Pero además, las universidades privadas hicieron lo mismo más o menos en los años setenta: añadieron colegios que también fueron descritos en sus comienzos como regionales. Pero ahora que no hay *baby boomers* que atender, ¿de dónde vendrán los estudiantes para satisfacer las expectativas de todos lo que deseamos continuar trabajando en la educación superior, tanto en IES públicas como privadas? Tanto las públicas como las privadas tendrán que reinventarse. ¿Pero cómo?

Se tiene que convocar a los políticos para explicarle lo que es una IES de calidad y la importancia que tiene para un país si se pretende dejar atrás el subdesarrollo. ¿Sería posible que lo entendieran? Así lo hicieron los autores de la Ley Universitaria del 1942, quienes plasmaron allí elementos muy valiosos de la universidad liberal de aquellos tiempos. Claro, las nuestras ya no son las universidades liberales de la Modernidad; las nuestras son las múltiples universidades de esta Modernidad más reciente que como ocurría con los estudiantes medievales de Bolonia, acompañan a los estudiantes, donde quiera que estén, en este caso a través de sus teléfonos celulares y *lap tops*. Pero, ¿qué tendremos que hacer para que nos tomen en serio? La estrategia que utilizábamos hace ya algunas décadas y que vi personificada en el gran filósofo francés argelino Jacques Derrida y la conferencia que ofreció entre nosotros, titulada sintomáticamente “la universidad sin condiciones”, no es la adecuada. Si nos dejamos llevar exclusivamente por el título, nunca ha habido universidades sin condiciones. Siempre se han ofrecido razones para evidenciar la necesidad de centros de estudios superiores. Siempre ha habido negociaciones por ver cuáles son los tipos de universidades que se pueden gestar; en el caso de la Modernidad tardía, universidades en plural que respondan a la multiplicidad cognitiva que nos caracteriza.

Tenemos que hacer lo posible porque las decisiones que se tomen se caractericen por el más riguroso análisis. Pero no vivamos de ilusiones pues podría ocurrir que las autoridades políticas no deseen conversar. Y nosotros, ¿hemos estado dispuestos a ello en años recientes? El mundo externo no funciona como lo hacen algunas universidades. Quisiéramos que el fenecido filósofo francés Jean Baudrillard no tuviera razón cuando, en contra del alemán Jürgen Habermas, escribía que “jamás ha habido ni siquiera la sombra o el embrión de un sujeto colectivo responsable ni la posibilidad misma de un objetivo de ese tipo¹⁵. Urge hacer un esfuerzo por ofrecer explicaciones

¹⁵ Ver Baudrillard, J., *Las estrategias fatales*, 4ta. edición, Barcelona: Anagrama, 1994, p.79.

porque así es que los universitarios siempre hemos pretendido comportarnos entre nosotros. Tenemos que hacerle quedar mal y exigir que sea por argumentos que se decida lo que se va a hacer con las universidades privadas de Puerto Rico y la Universidad de Puerto Rico, y el rol que en el nuevo contexto deben desempeñar cada una de ellas.

Si no hay diálogo a la luz de la transformación epistemológica que se vive, ¿qué va a ocurrir? Las grandes universidades de Estados Unidos, con el poder que han llegado a tener, extenderán sus monopolios y muy pronto se quedarán con nuestros estudiantes en línea, como lo harán con los estudiantes de todo el orbe. ¿Pero se podrán trabajar las diferencias según corresponde?

Desaparecerá entre nosotros una fuente de reflexión crítica que ha sido fundamental para el desarrollo de nuestra civilización puertorriqueña. Sin instituciones universitarias sembradas en nuestra realidad se condenará a nuestro país a ser una parada turística más, sin proyecto histórico que nos entusiasme y le dé sentido a nuestra convivencia social. Ha sido la Universidad pública quien frecuentemente nos alertó. Así debería continuar siendo, con una gran diferencia desde luego.

Y es que las IES privadas tienen que aportar a todo lo anterior. Tienen un rol importante que desempeñar y hacerse sentir, según lo hacen ya en ciertas ocasiones. Deben identificar un espacio particular propio que tienen que desarrollar con excelencia. Y no pueden estar exclusivamente atadas a los fondos federales que le permiten crecer cuando se incrementan, pero que las lleva al borde del precipicio, como ahora, cuando las arcas del gobierno federal se dirigen a atender otros asuntos.

El ámbito universitario es amplísimo y siempre habrá múltiples formas de vivir lo universitario: el ratón de biblioteca como el investigador que colabora con la industria, el buen enseñante como el genio que no sabe transmitir nada en un salón de clases, pero que es autor de valiosas teorías. La

solución a los retos que enfrentamos no radica en que cada uno siga por su lado absorto en su pequeña parcela. Lo que se necesita es poner el oído en tierra y dialogar no sobre cómo cerramos programas, sino cómo abrimos otros que debimos haber abierto antes para estos tiempos nuevos de múltiples universidades. Necesitamos más pasión por lo universitario para atender los retos que están frente a nosotros.

HISTORIA

EN CONTRA DE LA INVISIBILIDAD HISTORIOGRÁFICA: UNA INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE LA VIDA DE LOS ESCLAVOS INGLESES EN PUERTO RICO

Héctor R. Castrillón Costa¹

RESUMEN

Este artículo es una introducción a los estudios sobre la vida de los esclavos ingleses en Puerto Rico durante el siglo XIX. A manera de introducción presentamos una breve revisión historiográfica de los principales trabajos investigativos que se han realizado sobre la esclavitud negra en Puerto Rico. Luego detallamos las diferentes políticas públicas que implantó la Corona Española a finales del siglo XVIII y principios del XIX con la intención de fomentar la economía agrícola y aumentar la población de Puerto Rico. Además, señalamos como estas provocaron diversos conflictos con el gobierno de Gran Bretaña. Finalmente, presentamos los hallazgos que nuestra investigación ha producido acerca de las experiencias de vida de los esclavos ingleses en Puerto Rico.

Palabras Claves: esclavos ingleses, historiografía, comercio de esclavos, tratado diplomáticos, experiencias de vida.

ABSTRACT

This article is an introduction to the studies of the life of the English slaves in Puerto Rico during the 19th century. As an introduction, we present a brief historiographical review of the most relevant investigations related to the black slavery in Puerto Rico. Then the detail the different public policies that the Spanish Crown apply at the end of the 18th century and the beginning of the 19th in order to promote the agricultural economy and the population grow in Puerto Rico. Also we study how this policies cause diverse conflicts with the Great Britain government. At the end, we present the findings that our investigation has produce about the life experiences of the English slaves in Puerto Rico.

Keywords: English slaves, historiography, slave commerce, diplomatic treaty, life experiences.

¹ El autor es Maestro de Ciencias Sociales en la escuela Fulmore MS en Austin, Texas. Posee un Bachillerato en Ciencias Políticas y una Maestría en Historia de América, ambos de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Actualmente estudia una Maestría en Educación Bicultural & Bilingüe en la Universidad de Texas, Recinto de San Antonio. hectorcastrillon@yahoo.com, hector.castrilloncosta@austinisd.org; ORCID: 0000-0001-5814-278x

INTRODUCCION AL ESTUDIO DE LA ESCLAVITUD NEGRA EN PUERTO RICO: UNA BREVE REVISION HISTORIOGRÁFICA

Afortunadamente, en la historiografía sobre la esclavitud negra en Puerto Rico se han desarrollado diversos trabajos investigativos que nos han permitido conocer diferentes perspectivas sobre el tema. Por ejemplo, Luis Díaz Soler (1952) en su obra *Historia sobre la Esclavitud Negra en Puerto Rico*, realizó el primer trabajo especificado en cuatro temas sobre la esclavitud negra en la isla. Comienza su estudio desarrollando la historia de la trata africana en Puerto Rico partiendo de los primeros años de la conquista española a principios del siglo XVI hasta que cesó en 1866. Utilizando en su mayoría documentación oficial del gobierno español y otras fuentes primarias y secundarias publicadas, el autor divide en tres etapas el desarrollo del comercio esclavista en América y sus efectos en Puerto Rico. La primera etapa transcurre entre los años 1595 y 1695 cuando la Corona española otorgó “Asientos” o contratos a mercaderes portugueses para que realizaran expediciones en las costas occidentales de África, compraran esclavos negros y los transportaran a los territorios españoles en América donde serían distribuidos (Díaz Soler, 2005, 75-83). Luego discute como España entre los años 1696 y 1791 implantó un “Régimen de Compañías” bajo el cual otorgó contratos y licencias a mercaderes franceses, ingleses y catalanes para que introdujeran esclavos africanos a sus territorios (Ibidem, 84-99). Durante la segunda etapa, transcurrida entre los años 1791 y 1866, ocurrió la “liberación del comercio negrero” en parte porque los monopolios establecidos por el Régimen de Compañías no habían podido suplir la mano de obra que España necesitaba y requería para continuar la explotación de sus territorios y porque la Corona española no podía contener el interés que las potencias europeas como Francia, Inglaterra, Holanda y Dinamarca tenían en conquistar territorios en América. Fue durante esta etapa que Puerto Rico experimentó un aumento considerable en su población esclava (Ibidem, 101-124). Finalmente, en la última etapa

titulada “Abolición de la Trata” el autor ausculta como los cambios políticos en España, las presiones tanto militares como diplomáticas ejercidas por Gran Bretaña y las influencias de varias organizaciones abolicionistas en Puerto Rico contribuyeron al fin del comercio esclavo en 1866 (Ibidem, 125-141).

En la segunda parte de su libro, Luis Díaz Soler utilizó fuentes primarias como los Reglamentos de Esclavos, las Cartas Circulares del gobierno español y las crónicas de algunos viajeros y obispos que visitaron la isla para analizar las condiciones de vida de los esclavos en Puerto Rico. Clasificando los esclavos en relación a los trabajos que realizaban en las haciendas agrícolas, construyó tres categorías; los esclavos domésticos quienes estaban encargados de los cuidados de la Casa Principal de la hacienda, los esclavos de tala quienes eran los trabajadores de los cultivos y los esclavos jornaleros a quienes sus propietarios alquilaban a otros hacendados o al gobierno para trabajar en las obras públicas (Ibidem, 150-161). Además analizó aspectos de la vida cotidiana de los esclavos tales como su educación, sus matrimonios, sus diversiones, sus viviendas y su alimentación.

En la tercera parte discute dos temas; las rebeliones de los esclavos y la vida de los negros libres. Sobre las revueltas de esclavos, el haber entendido de forma literal la información vertida en la documentación oficial y la imposibilidad de auscultar otras fuentes que no se encontraban disponibles en la época en que redactó su investigación lo condujeron a concluir que en Puerto Rico los esclavos negros, debido a su disposición al trabajo y su aceptación de los condicionamientos culturales que los españoles les habían impuesto, nunca desarrollaron un sentimiento de venganza contra sus amos ni un deseo de liberarse de la institución que los esclavizaba. De esta forma concluye que los escasos alzamientos de esclavos ocurridos en la isla fueron en su mayoría producto de las intervenciones de extranjeros que buscaban derrocar el

gobierno español para conquistar la colonia y nunca producto de las iniciativas de los esclavos negros (Ibidem, 201-224). Estas conclusiones han sido reconsideradas y hasta cierto punto contradichas por investigaciones posteriores que más adelante discutiremos en esta breve reseña historiográfica. Sobre los negros libres concluye que aun cuando desde finales del siglo XVIII ya eran la mayor parte de la población en Puerto Rico, muchos de ellos trabajaban en las mismas haciendas donde habían sido esclavos antes y continuaban siendo discriminados por los europeos blancos que no los reconocían como muy distintos a los esclavos (Ibidem, 225-261).

La última parte del libro titulada “Abolición con Indemnización” explica los planteamientos sociales, los acuerdos económicos alcanzados entre el gobierno español y los propietarios de negros esclavos y los procesos políticos ocurridos en España que condujeron a la abolición de la esclavitud en Puerto Rico el 23 de septiembre de 1873 (Ibidem, 265-375). Para concluir, aun cuando algunas de las conclusiones más contundentes de su obra han sido superadas o corregidas por trabajos investigativos posteriores, *Historia de la Esclavitud Negra en Puerto Rico* de Luis Díaz Soler continua siendo considerada lectura obligada y punto de partida para historiadores y público en general que desea conocer los pormenores generales de la institución esclavista en Puerto Rico.

Otro trabajo que es considerado lectura obligada para los interesados en estudiar la dimensión política-diplomática de la institución esclavista en Puerto Rico es *Auge y Decadencia de la Trata Negra en Puerto Rico (1820-1860)* de la autoría de Arturo Morales Carrión (1978). El autor recopila la documentación oficial de los gobiernos de España, Gran Bretaña, Francia y los Estados Unidos para construir el desarrollo de la institución esclavista en Puerto Rico partiendo de las interacciones e intervenciones de las potencias europeas y norteamericanas en la isla durante la mencionada época. La cronología del libro está enmarcada en los mandatos de los

gobernadores españoles y describe al detalle como estos lidiaban con las presiones de Inglaterra y su cruzada por eliminar el tráfico de esclavos desde las costas de África hacia las colonias caribeñas. Es importante señalar que, como menciona explícitamente el título, entre las décadas de 1820 y 1840 Puerto Rico experimentó un aumento considerable en la población esclava mientras que entre los años 1850 y 1860 el comercio esclavo dirigido hacia la isla decreció hasta su virtual cese. La investigación plantea las contradicciones entre las políticas diplomáticas y los acuerdos internacionales firmados entre España y Gran Bretaña y las políticas públicas implementadas en Puerto Rico por los gobernadores españoles. Por un lado en los años 1820 y 1835 los gobiernos españoles y británicos acordaron cesar el comercio transatlántico de esclavos mientras que por el otro la Corona Española fomentó el comercio esclavo mediante la implantación de varias cédulas que otorgaban ventajas a los colonos extranjeros para que se mudaran a Puerto Rico con sus esclavos. Más adelante en este trabajo detallaremos algunas de las principales medidas que fomentaron la entrada de esclavos a Puerto Rico durante las mencionadas décadas. Además, discutiremos algunos elementos relacionados a los esclavos ingleses en Puerto Rico y como las autoridades británicas intentaron liberarlos de la esclavitud.

Durante la década de 1980 surgió en la historiografía puertorriqueña un giro importante al comenzarse a recopilar y estudiar las fuentes documentales de los municipios de la isla. En un sentido, estos accesos a nueva información dieron paso al desarrollo de la microhistoria de Puerto Rico. Dos autores nutrieron sus trabajos investigativos de estas nuevas fuentes primarias y marcaron significativos cambios en los entendidos que se tenían hasta el momento sobre la vida de los esclavos en Puerto Rico. Luego de que Luis Díaz Soler en su obra antes mencionada presentara a los esclavos como personas sumisas, pasivas, sin motivación a la rebeldía y culturizadas al trabajo en las haciendas agrícolas y a los tratos recibidos por sus propietarios y

por las instituciones de poder, Guillermo Baralt (1982) en *Esclavos Rebeldes: conspiraciones y sublevaciones de esclavos en Puerto Rico (1795-1873)* y Benjamín Nistal (1984) en *Esclavos, Prófugos y Cimarrones: Puerto Rico, 1770-1870* evidenciaron el valor y la astucia de los esclavos en Puerto Rico. Guillermo Baralt utilizó la documentación de los municipios de Ponce, Manatí, Vega Baja, Bayamón y Guayama para evidenciar como los esclavos de distintas haciendas agrícolas organizaban sus revueltas mediante comunicaciones clandestinas en las letras del baile de bomba (Baralt, 2006, 174). Además, planteó el conocimiento táctico-militar que exhibieron los esclavos al planificar complejas revueltas que incluían la quema de los cañaverales, la toma de las armas que se encontraban en las guarniciones y la liberación de los esclavos detenidos en las cárceles. Sin embargo, debemos mencionar que ninguna de las revueltas estudiadas por Guillermo Baralt tuvo éxito, en gran medida porque el gobierno español, como estrategia para evitar rebeliones de esclavos, ofrecía 500 pesos macuquinos y la Carta de Libertad a los que delataran cualquier conspiración, esto según lo dispuesto en el Reglamento de Esclavos de 1826 (Ibidem, 172-175). Finalmente, el autor concluye que el aumento en las rebeliones de esclavos durante las décadas de 1820 y 1830 y luego su resurgimiento a mediados de la década de 1840 se debió a la entrada a Puerto Rico de considerables cantidades de esclavos bozales y al deterioro económico que sufrió la isla debido a las fluctuaciones en el precio del azúcar, el aumento en el costo de las tarifas aduaneras, la falta de nueva tecnología que ayudara al fomento de la agricultura y la escasez de mano de obra diestra para los trabajos agrícolas (Ibidem, 171-172).

Por otro lado, Benjamin Nistal, estudiando la documentación de varios municipios y los anuncios de esclavos cimarrones publicados en el periódico oficialista La Gaceta Oficial de Puerto Rico, evidenció que los esclavos conocían la geografía de la isla y las ventajas que esta

ofrecía en cuanto a lugares de escondite y rutas marítimas de escape (Nistal, 2004, 5). Argumenta que entre las décadas de 1770 y 1820 la carencia de caminos y rutas que permitiesen la movilización de tropas militares en la espesura de los montes provocó que las capturas de los esclavos cimarrones representaran un verdadero suplicio para las autoridades españolas y para los propietarios de esclavos. No fue hasta la década de 1830 cuando la deforestación de los montes y la política pública de entregar terrenos baldíos a interesados en cultivarlos provocó que las vías de comunicación comenzaran a mejorar en la isla y las fugas de esclavos a disminuir debido a la destrucción de los lugares naturales de escondite (Ibidem, 9-14). En conclusión, ambas obras tuvieron un impacto determinante en la historiografía sobre la esclavitud negra en Puerto Rico y sobre cómo se habían comprendido los esclavos hasta el momento. Atrás quedaron los señalamientos que los entendían como sumisos, pasivos, culturizados y desconocedores de su medio ambiente y de su realidad social para dar paso a unos esclavos rebeldes, activos, mantenedores de algunos de sus aspectos culturales y conocedores del mundo natural y social en el que vivían.

El último libro que mencionaremos en esta breve revisión historiográfica es *Puerto Rico Negro* (1986) de la autoría de Jalil Sued Badillo y Ángel López Cantos. Al momento de publicarse esta obra la historiografía sobre esclavitud negra en Puerto Rico no contaba con muchos estudios sobre la institución esclavista y la vida de los esclavos entre los siglos XVI y XVIII. En la primera parte del libro, Sued Badillo construye un análisis prosopográfico de los negros libertos, de los negros esclavos y de los negros esclavos cimarrones utilizando los Protocolos Notariales, los libros de contabilidad, los inventarios de riquezas y las crónicas obispaes. El autor aplica las metodologías economicistas para explicar la vida social y las interacciones con las instituciones de poder de los individuos que habitaron en la isla durante el

siglo XVI. La aportación más relevante de su escrito es el descubrimiento de la primera rebelión de esclavos ocurrida en América entre las fechas de 22 de septiembre y el 23 de noviembre de 1514, contradiciendo la creencia de que fue en La Española donde se había suscitado el primer levantamiento en el año 1522 (Sued Badillo, López Cantos, 2007, 178-179). En la segunda parte, López Cantos recopila documentación de los siglos XVII y XVIII para estudiar la vida social de los esclavos a través de tres narraciones que describen las terribles condiciones en que llegaron algunos esclavos entrados por la bahía de San Juan el 14 de diciembre de 1624, como en ocasiones los esclavos terminaban envueltos en las problemáticas de los blancos y como la justicia funcionaba con lentitud ante el asesinato de un esclavo (Ibidem, 203-235). También presenta un ensayo titulado *Aproximación al hombre de color puertorriqueño: Siglo XVIII*, donde analiza los conceptos de persona esclava y persona blanca, estudia las actitudes de los blancos hacia los esclavos, las prácticas matrimoniales de los esclavos y las formas en que estos luchaban por adquirir su libertad (Ibidem, 241-310). Para concluir López Cantos asegura haber recopilado toda la información existente en el Archivo de Indias de Sevilla referente a los esclavos durante el siglo XVII (Ibidem, 201), presunción que nos parece peligrosa pues nunca se sabe de dónde ni quien pueda encontrar alguna información nueva.

Existen en la historiografía sobre la esclavitud negra en Puerto Rico otros trabajos investigativos que merecen ser mencionados. Por ejemplo, Raúl Mayo Santana y Portillo Mariano Negrón (2007) en su artículo *La Esclavitud Menor: la esclavitud en los municipios del interior de Puerto Rico en el siglo XIX. Estudio del Registro de Esclavos de 1872* estudiaron los aspectos demográficos de la población esclava un año antes de producirse la abolición de la esclavitud. También en su obra *La Esclavitud Urbana en San Juan* (1992) utilizaron el método prosopográfico para analizar algunos de los habitantes de la capital de Puerto Rico durante el

siglo XIX y sus interacciones sociales con sus esclavos urbanos. Por otro lado, David Stark (2005) en su artículo *Aprovechándose de las oportunidades: buscando el momento oportuno para contraer matrimonio entre la población esclava de Puerto Rico a través del siglo XVIII*, explica como los calendarios litúrgicos y las temporadas de cultivo, zafra y recogido determinaban los momentos en que los propietarios permitían a sus esclavos casarse y comenzar una familia. Así mismo Andrés Ramos Mattei (1986) en su artículo *Las condiciones de vida del esclavo en Puerto Rico: 1840-1873*, sostiene que la vida de los esclavos fue impactada dramáticamente por tres etapas en el desarrollo de la industria agrícola. Estas fueron entre 1815 y 1849 cuando en las haciendas agrícolas predominaba la mano de obra esclava como elemento principal de producción, de 1849 a 1870 cuando aumentó considerablemente la participación de trabajadores libres o jornaleros y entre 1870 y 1876 cuando comenzó y se completó el proceso de abolir la esclavitud. Un trabajo más reciente titulado *Ponce y los Rostros Rayados: Sociedad y esclavitud 1800-1830* de la autoría de Fernando Picó (2012) utiliza el método prosopográfico para analizar la participación de los hacendados menores y de las mujeres hacendadas en el municipio de Ponce en las primeras tres décadas del siglo XIX. Además, concluye que las marcas distintivas en los rostros de muchos de los esclavos entrados por Ponce durante esta época son evidencia de que estos no eran nativos de las islas de Guadalupe y Martinica sino de las costas de África. Finalmente, no podemos concluir sin mencionar las importantes aportaciones que han realizado estudiantes graduados a través de la presentación de tesis de maestría y disertaciones doctorales, las cuales muchas de ellas lamentablemente permanecen inéditas. Muchas de estas han explicado los desarrollos económicos de las grandes haciendas agrícolas en los municipios, otras han concentrado sus esfuerzos en analizar los impactos del comercio de esclavos entre Puerto Rico y otras colonias caribeñas, otras han estudiado la

demografía de los esclavos y otras han buscado explicar la vida cotidiana de los esclavos fuera de los determinismos económicos.

Sin embargo, de esta amplia cantidad de trabajos investigativos son muy pocos los que han dedicado su atención al estudio específico de los esclavos ingleses en Puerto Rico. Con el propósito de atender esta carencia existente en la historiografía sobre la esclavitud negra en Puerto Rico nos planteamos las siguientes interrogantes como guías para nuestro estudio. ¿Cuál era la situación económica de Puerto Rico a mediados del siglo XVIII? ¿Qué medidas tomó el gobierno español para fomentar la entrada de hacendados y de esclavos a Puerto Rico durante la primera mitad del siglo XIX? ¿Cómo lidió el gobierno español su necesidad de mano de obra esclava con las presiones que ejercía sobre ellos el gobierno británico y su cruzada por erradicar el comercio esclavo de las aguas caribeñas? ¿Qué sabemos acerca de los esclavos ingleses que habitaron en Puerto Rico durante el siglo XIX? ¿Qué limitaciones metodológicas o investigativas han provocado el mencionado ausentismo de los esclavos ingleses en las investigaciones sobre esclavitud negra en Puerto Rico? ¿Qué elementos de la vida social de los esclavos ingleses hemos podido descubrir en nuestras investigaciones? ¿Cuáles eran los lugares de procedencia de algunos de los esclavos ingleses introducidos a Puerto Rico por las costas orientales? ¿Cuántas veces eran vendidos los esclavos ingleses a diferentes propietarios en el transcurso de su vida? ¿Cómo las familias de los esclavos ingleses lucharon por mantenerse unidas ante las constantes ventas de sus integrantes? ¿Cómo enfrentaron las injusticias de las instituciones de poder? ¿Cómo los hacendados criollos les cambiaban sus nombres y mentían acerca de sus procedencias con el propósito de esconderlos de las autoridades británicas? Antes de comenzar a contestar estas interrogantes debemos repasar algunas de las políticas públicas que adoptó la Corona

Española y que precisamente provocaron la llegada a Puerto Rico de los esclavos ingleses. Veamos.

CLANDESTINAJE Y PRESION POLITICO-MILITAR: LAS PARADOJAS DE LA DIPLOMACIA ENTRE ESPAÑA E INGLATERRA

En 1765, el Mariscal de Campo Alejandro O'Reilly visitó Puerto Rico y redactó un informe sobre el estado actual de la colonia al Rey Carlos III. En su escrito, O'Reilly señaló que para la fecha mencionada solo habitaban en la isla 39,846 personas libres y 5,037 esclavos, situación que sumada al clima sosegado que se disfruta en la isla, a la falta de educación básica que exhibían los pobladores y a la ausencia de motivación para emprender una producción agrícola con miras a la exportación, provocaba en la colonia un desperdicio de los recursos más preciados, un abandono de las tierras más fértiles y una erradicación de toda posibilidad de mejoramiento y desarrollo económico (Fernández Méndez, 1973, 239-241). Además, mencionó que los habitantes de Puerto Rico, particularmente los residentes de los municipios que se encuentran en las costas orientales, mantenían un constante comercio clandestino y de contrabando con las colonias danesas de San Thomas y Santa Cruz (Ibidem, 243-244). Ante este escenario, Alejandro O'Reilly propuso unas reformas específicas que promoviesen el poblamiento de la isla y su desarrollo económico. Algunas de estas fueron:

Para el pronto fomento de esta Isla, considero indispensable el establecimiento de algunos hombres de caudal que pongan ingenios. Un nuevo y proporcionado reglamento de derechos y de comercio; algunos artesanos y labradores inteligentes, y obligar al cultivo de los frutos que sean más útiles al comercio de España; que S.M. declare por el fisco, todas las tierras no cultivadas o pobladas como es de ley y condición es presa en la gracia. Con dar S.M. la propiedad de estas tierras a los que vinieron a establecerse, se animarían

muchos: convendría arreglarles la cantidad al número de negros y dependientes que tragasen, y dejar a los mismos habitantes de la Isla, poseedores actuales, tierras con justa proporción a sus fuerzas, señalándoles tres años para su cultivo. Se aplicarían a ello con fervor para no perderlas, y lo poco que se les dejaría les valdría entonces diez veces más, de lo que hoy les vale, su imaginaria propiedad. Convendría mucho a nuestros comerciantes acaudalados el enviar a esta Isla sus hijos o factores, en lo que influiría el ejemplo de los gremios en Madrid: harían en ello un servicio al estado, y ciertamente en ningún paraje del mundo daría su caudal tan segura y crecida ganancia (Ibidem, 247-248).

Conforme a las sugerencias de Alejandro O'Reilly y de otros que visitaron la isla a mediados del siglo XVIII, en 1778 la Corona Española comenzó un proceso de liberación comercial para Puerto Rico con miras a atender su situación económica, la improductividad de sus tierras cultivables, la ausencia de maquinaria para la producción agrícola comercial a gran escala y su escasa población. La Real Cédula de 1778 dispuso que el gobernador:

...proceda al reconocimiento y visita ocular que comprende toda la isla, señalando las tierras más a propósito de labrar, y la clase o género de frutos que en cada una de ellas se halla de sembrar, según su respectiva calidad, dejando también como señalamiento formal los terrenos adecuados para los hatos y criaderos de toda clase de ganados, con preferencia a los más convenientes y útiles a la isla... con una justa proporción a la calidad de los terrenos propios y adecuados cada uno, para el mayor fomento del uno no debilite al otro. Y siendo informado que para la siembra de cañas dulces y establecimientos de ingenios de azúcar necesitan sacar de las colonias inmediatas

extranjeras algunos operarios inteligentes en todas sus materias y beneficios, y los aperos y utensilios correspondientes. Encargo estrechamente a mi Gobernador, Capitán General de la isla que solo pueda conceder las licencias necesarias para transportar el muy preciso número de operarios, con tal que sean católicos romanos, que me jure homenaje de fidelidad y vasallaje... a fin de que se logre el mayor fomento de la agricultura de la expresada isla y de su comercio con este reyno (Coll y Toste, 2004, vol. I, tomo II, 271-273).

Dos años después, se aprobó la *Real Orden permitiendo comprar negros en las Antillas Francesas y traerlos a Puerto Rico*, con la intención de aumentar la población esclava que serviría de mano de obra en las haciendas agrícolas que se pretendían desarrollar (Coll y Toste, 2004, vol. VI, tomo XI, 88-89). Sin embargo, la Corona Española entendió que los esclavos que pudiesen ser traídos de las colonias francesas no serían suficientes y por lo tanto en 1789 aprobó el *Real Decreto de 28 de febrero de 1789 y la Real Orden regularizando el tráfico negrero*. Estas dos medidas autorizaron la habilitación de los puertos marítimos de Fajardo, Ponce, Cabo Rojo, Mayagüez y Aguadilla. Además, permitió la introducción de esclavos procedentes de cualquier lugar en el Caribe o África (Ibidem, 89-92). Todas estas permisividades y autorizaciones sirvieron de antesala para la *Real Cédula de Gracias de 1815*, ordenamiento que se considera uno de los mayores factores que provocó el aumento en la población esclava, la llegada de hacendados interesados en cultivar las tierras, el despegue económico ocurrido en la isla durante las primeras décadas del siglo XIX y los enfrentamientos entre España y Gran Bretaña.

La Real Cédula de Gracias de 1815 constó de varios artículos que están relacionados directamente al aumento en la entrada de hacendados y esclavos a Puerto Rico. El Artículo 4 concedió por espacio de quince años la introducción de esclavos negros libre de impuesto. También permitió que los habitantes de Puerto Rico pudiesen irlos a comprar a las colonias amigas o neutrales. El Artículo 10 concedió a los hacendados que llegasen a Puerto Rico extensiones de tierra adicionales por cada esclavo que introdujesen en la isla. El Artículo 22 exoneró el pago de impuestos a los traficantes de esclavos que negociaran con hacendados en Puerto Rico. Finalmente, el Artículo 23 concedió permiso a los dueños de embarcaciones que estuviesen registrados bajo la bandera española a buscar y transportar esclavos procedentes de las colonias amigas o neutrales (Coll y Toste, 2004, vol. I tomo I, 297-307). Según Raquel Rosario, la Real Cédula de Gracia de 1815 produjo un cambio demográfico significativo en Puerto Rico al atraer inmigrantes de las Antillas Menores y del territorio de Luisiana. Además, provocó un desarrollo agrícola palpable al transformar los hatos ganaderos en haciendas agrícolas, fomentar el cultivo del café y el tabaco, desarrollar un comercio de exportaciones y mantener fieles a los españoles que escapaban de las revueltas bolivarianas (Rosario, 1995, 31-117). Sin embargo, otros investigadores han estudiado otros factores que también promovieron el desarrollo económico de Puerto Rico y el aumento en la población esclava durante este periodo. Francisco Scarano indica que la destrucción del territorio francés Saint Domingue y la caída de las económicas en las colonias británicas y danesas provocaron un alza en los precios del azúcar que benefició a los hacendados recién llegados a Puerto Rico. Segundo, la apertura de los mercados estadounidenses, quienes, debido a la cercanía geográfica, comenzaron a comprar azúcar a Cuba y Puerto Rico. Por último, el auge económico del puerto marítimo libre de San Thomas, una isla que aun cuando habría sido ocupada por los gobiernos daneses y británicos, se

había mantenido neutral y sin que se afectaran sus relaciones comerciales con Puerto Rico (Scarano, 1978, 54-68).

Finalmente, el último elemento que fomentó la entrada masiva de esclavos a Puerto Rico durante el siglo XIX fue la gobernación del Mariscal don Miguel de la Torre. Derrotado por las fuerzas revolucionarias de Simón Bolívar en la Batalla de Carabobo en Venezuela, don Miguel de la Torre llegó a Puerto Rico el 7 de septiembre de 1822 y asumió el poder militar y civil de la isla el 28 de mayo de 1825 (Altagracia, 1997, 7). Mediante la otorgación de “licencias especiales” (Picó, 2008, 183) autorizó la entrada masiva de esclavos procedentes de África y de las Antillas Menores en clara violación a los acuerdos diplomáticos firmados entre España y Gran Bretaña en 1820. Desde 1808 el Parlamento Británico había abolido la esclavitud en Gran Bretaña y le había declarado la guerra al tránsito comercial de esclavos procedentes de África y con destino al Caribe. Sin embargo, según Arturo Morales Carrión este primer tratado contra el comercio esclavo no tuvo el éxito que Gran Bretaña deseaba porque los tratantes de esclavos diseñaron múltiples tácticas para evadir la vigilancia de las fuerzas navales británicas en las aguas caribeñas. Por ejemplo, los contrabandistas de esclavos utilizaron el puerto libre de San Thomas para hacer escala, abastecerse de suministros y esperar el momento adecuado para zarpar con destino a Puerto Rico. Segundo, los capitanes de los barcos negreros llevaban consigo banderas francesas que intercambiaban por las españolas cuando se encontraban interceptados en alta mar por las embarcaciones británicas, debido a que entre Gran Bretaña y Francia no existían acuerdos para el registro de barcos sospechosos de contrabandear esclavos. Tercero, las autoridades españolas en Puerto Rico se beneficiaban del comercio clandestino al retener para sí un esclavo por cada cargamento que entraba en los puertos marítimos. Finalmente, las fuerzas navales británicas no disponían de suficientes embarcaciones como para

poder vigilar, perseguir y atajar todos los navíos sospechosos de transportar esclavos desde África o entre las colonias caribeñas (Morales Carrión, 2004, 34-35). No fue hasta la firma de un segundo tratado en 1835, la salida del gobernador don Miguel de la Torre en 1836 y la llegada a San Juan del cónsul británico John Lindegren en 1844, que la trata clandestina de esclavos en las costas de Puerto Rico comenzó a disminuir hasta finalizar, hasta donde conocemos, con el encallamiento de la embarcación Majesty en las costas del municipio de Humacao en 1859 (Ibidem, 217-227). Finalmente, para poder apreciar el aumento en la población de esclavos negros en la isla debemos mencionar los estudios demográficos realizados por Nelson Hernández Román quien ha encontrado que para el año 1820 habitaban en Puerto Rico 21,730 esclavos, cifra que luego de todos los factores que hemos venido mencionado aumentó a 41,318 para 1834 (Hernández Román, 1978, 102). Pasemos de inmediato a los esclavos ingleses en Puerto Rico.

¿QUE SABEMOS DE LOS ESCLAVOS INGLESES EN PUERTO RICO?

Luis Díaz Soler señala que, desde por lo menos finales del siglo XVII, los traficantes británicos introducían clandestinamente a Puerto Rico esclavos ingleses provenientes de las colonias en las Antillas Menores. En Puerto Rico, estos esclavos eran canjeados por productos y comestibles tales como carne salada, cerdos, tabaco y achiote (Díaz Soler, 2005, p. 83). Como hemos venido mencionado, en el siglo XVII y XVIII la mano de obra esclava escaseaba en Puerto Rico, situación que mantenía la colonia en estado de precariedad económica y que animaba a los hacendados a participar de este comercio clandestino a riesgo de ser atrapado por las autoridades. Como parte del Régimen de Compañías que España promulgó entre los años 1696 y 1791, firmaron en 1713 el Tratado de Utrecht el cual autorizaba a Inglaterra a introducir 144,000 esclavos negros en un plazo de treinta años, a razón de 4,800 anuales (Ibidem, 84). Sin

embargo, los conflictos bélicos entre ambos países, Francia, Austria y Holanda evitaron que lo acordado se cumpliera y para el año 1750 Inglaterra renunció a lo pactado en 1713 (Ibidem, 86). En adelante España liberaría el tránsito comercial de esclavos procedentes de África, realizaría las reformas que hemos mencionado en la sección anterior y Gran Bretaña comenzaría su cruzada contra la trata negrera a través del Atlántico y con destino al Caribe.

Por las razones que ya hemos mencionado Gran Bretaña, ante el incumplimiento y la ineffectividad del tratado de supresión de la trata negrera de 1820, se vio en la necesidad de firmar un nuevo acuerdo en 1835, de destruir los puertos marítimos de desembarco en las costas de África, de reforzar la vigilancia e interceptación de buques sospechosos de estar transportando esclavos africanos, de realizar continuas visitas navales a Puerto Rico y de enviar un cónsul a San Juan para velar que las acciones de los gobernadores españoles estuviesen acorde con lo pactado. Sin embargo, un año antes Gran Bretaña había abolido la esclavitud en sus colonias caribeñas e inmediatamente comenzó a recibir información acerca de secuestros de esclavos ingleses que pasaban a ser vendidos en Puerto Rico vía San Thomas (Morales Carrión, 2004, 64). Ante esta situación el gobierno británico declaró que a partir del 1 de agosto de 1834, todos los esclavos ingleses quedaban liberados sin importar donde habitaran ni a quien pertenecieran y exigió a las autoridades españolas su entrega. Este suceso histórico nos permite a nosotros los investigadores la posibilidad de identificar los esclavos ingleses que habitaban en Puerto Rico durante esta época. Una de mayores dificultades que enfrentamos los historiadores que buscamos estudiar la vida de los esclavos ingleses en Puerto Rico es que perdemos la pista investigativa, pues en los documentos que presentaban al gobierno español los propietarios les cambiaban sus nombres al castellano para así esconderlos de las autoridades británicas que los reclamaban. Nosotros creemos que esta es una de las razones por las cuales los estudios sobre la

vida de los esclavos ingleses en Puerto Rico no han proliferado en la historiografía puertorriqueña. Hace casi doscientos años los propietarios españoles se los escondían a las autoridades británicas y ahora nos los esconden a nosotros.

Uno de los sucesos que más se ha mencionado en la historiografía sobre esclavitud negra en Puerto Rico es los señalamientos que realizó David Turnbull luego de visitar la isla en 1838. Este informó a las autoridades británicas que bajo la gobernación de don Miguel López de Baños la trata de esclavos ingleses provenientes de las colonias caribeñas no había cesado y que tenía razones para pensar que en Puerto Rico podía haber entre cuatrocientos y quinientos esclavos ingleses (Díaz Soler, 2005, p. 119; Morales Carrión, 1978, p. 81). Las presiones británicas movieron a López de Baños a publicar un comunicado en el periódico oficialista *La Gaceta Oficial de Puerto Rico* donde se exhortaba a los hacendados que fuesen dueños de esclavos ingleses a traerlos a la bahía de San Juan para su entrega a las autoridades británicas a cambio de una compensación económica. El Comandante Hope del navío británico *The Racer* llegó a San Juan en 1838 con la intención de recoger la mayor cantidad posible de esclavos ingleses entregados por los propietarios de Puerto Rico, sin embargo solo encontró seis. Entre estos se encontraban Oliver y Phoebe Bradford quienes fueron cotizados a un precio tan alto que los británicos desistieron de realizar la transacción económica. Finalmente, todas las transacciones económicas fracasaron debido a que los británicos no contaban con el dinero para pagar por la liberación de los esclavos ingleses que trajeron hasta San Juan.

Joseph Dorsey en su obra *Slave Traffic in the Age of Abolition: Puerto Rico, West Africa and the Non-Hispanic Caribbean, 1815-1859*, presenta un listado de sesenta y siete esclavos ingleses que habitaban en dieciséis municipios de Puerto Rico entre los años 1834 y 1838 (Dorsey, 2003, 54-55). Sin embargo, la obra por no estar dirigida a este fin, carece de

información acerca de la vida de estos esclavos ingleses en Puerto Rico. Nuestra propuesta es comenzar a divulgar algunas de las experiencias vividas por los esclavos ingleses en Puerto Rico. Primero, veamos la metodología que aplicamos en nuestra investigación para luego presentar la información que hemos podido recopilar y analizar.

METODOLOGIA UTILIZADA EN NUESTRA INVESTIGACION: LOS ESCLAVOS INGLESES EN LAS COSTAS SURESTE DE PUERTO RICO

Nuestra investigación la realizamos en el Archivo General de Puerto Rico, específicamente estudiando los Protocolos Notariales de algunos de los hacendados que habitaron durante las primeras décadas del siglo XIX en los municipios de Naguabo, Humacao y Yabucoa. Hemos escogido estos tres municipios porque durante las primeras décadas del siglo XIX sus puertos marítimos estuvieron muy activos en el contrabando de esclavos provenientes de las Antillas Menores y porque en ellos se desarrollaron grandes y medianas haciendas agrícolas (Castrillón Costa, 2014). En cuanto al acercamiento teórico, nosotros nos enfatizaremos en el estudio de las experiencias de vida de los esclavos ingleses y no en los trabajos que realizaban en las haciendas agrícolas.

Durante nuestra investigación hemos localizado varios documentos que mencionan los nombres en castellano de algunos esclavos ingleses, sus características físicas, sus posibles procedencias, quienes los introdujeron clandestinamente a Puerto Rico y cuantas veces fueron vendidos a diferentes hacendados. Por ejemplo encontramos a Juan Luis, un negro esclavo hijo de Juan y Juana. Este tenía dieciocho años y había sido traído a Naguabo desde San Bartolomé por un francés llamado Bristi (sic). En Naguabo fue vendido a don José María de los Ríos de

Humacao y luego a don José Ortiz de Yabucoa (Archivo General de Puerto Rico, Fondo Gobernadores españoles de Puerto Rico, Esclavos, entrada 23, caja 65, 1838-39). También a Yecap, un niño que había sido sacado de Santa Cruz a los ocho años por don Juan Jaime. Introducido por Yabucoa, este lo vendió a don Genaro Navarro de Maunabo y este a don Joaquín Gallego y este a don Pedro José Fuentes y este a don Juan García, donde fue hallado (Loc. cit). También a Neri, una morena anciana hija de Jumón y Haní y nacida en Kin Yorbe, Tórtola. Neri había sido sacada de esta isla mediante engaño por don Antonio Arroyo, quien la entró por Naguabo y se la vendió a don Pancho quien después no le saldó la deuda y se la devolvió. Luego este se la cambio a don Juancho Díaz de Caguas por una junta de bueyes. Más adelante este la vendió a don Rafael Burgos del mismo pueblo y este al Presbítero don Andrés C. Rivera y este a Madame Luisa de Guayama y esta la canjeó por otra esclava con don Marcelino Cintrón y este se la vendió a don Antonio Carrasquillo del mismo partido y este a don Vicente Fuentes y este a doña Agneda de Rivera y está a don Francisco Lora y este al difunto don Antonio Lantibañez, en donde habitaba (Loc. cit). Finalmente, encontramos a Tanni, de treinta años, natural de Angola y que residía en Tórtola bajo la posesión de don Carlos (sic). Tanni narró en el documento que cuando Inglaterra declaró la abolición de la esclavitud, don Carlos no se la concedió, sino que por el contrario, la vendió en San Thomas a doña Mariela. Dijo también que “salió de San Thomas en momentos en que los ingleses recogían en dicha isla a los esclavos de su nación” para ser nuevamente vendida como esclava en Puerto Rico (Loc. cit). En otras palabras, cada vez que el gobierno británico llegaba a una de las islas caribeñas a liberar y recoger los esclavos ingleses, a Tanni la continuaban vendiendo como esclava en otra colonia, como si las circunstancias la llevaran a estar huyéndole a la libertad.

Encontramos además dos reclamaciones judiciales presentadas por esclavos ingleses. Primero presentamos el expediente de Casimiro, un cimarrón de veinte años y natural de San Thomas. Este se había escapado de la posesión de don Blaz el 12 de enero de 1827, siendo capturado seis días después. Estando detenido informó Casimiro, que en San Thomas vivía junto a su padre Llegot, su madre Salot y su hermana Faroli en posesión de Madame Sufro y que esta los había traído hasta Naguabo y los había vendido por separado. Los nuevos amos, para evitar que las autoridades inglesas los pudiesen identificar fácilmente, les habían cambiado los nombres a Esteban, Susana y María. A Casimiro y a sus padres los habría comprado don Antonio Monserrate Maldonado de Gurabo, mientras que María fue vendida a un catalán de Caguas llamado don Pepe. En la actualidad, Casimiro pertenecía a don Blaz, hijo de don Antonio Monserrate Maldonado, quien lo obligaba a trabajar en los días festivos, le ofrecía muy poca comida y lo castigaba constantemente y sin razón. Casimiro se había escapado seis días atrás en un intento por reunirse con su familia. El documento indica que las quejas de maltrato que levantó Casimiro en contra de don Blaz fueron desestimadas por las autoridades españolas (Loc. cit).

Finalmente encontramos el expediente judicial de María, cuyo caso fue atendido por las autoridades españolas el 21 de mayo de 1838. María, proveniente de San Thomas, había sido entrada ilegalmente por Naguabo junto a su hijo Luis y actualmente pertenecía a don José María Meléndez. María alegó tener “depositados siete pesos macuquinos, una potranca y diez reses, de las cuales tres son vacas, cinco novillas y dos terneras (que había conseguido) con su trabajo e industria”. Además, señalo que su hijo menor José de los Santos lo había procreado con don José María Meléndez, quien le había prometido otorgarle la Carta de Libertad y no había cumplido. María quería comprarle la Carta de Libertad a su hijo con las posesiones que tenía,

pero el propietario se reusaba a aceptarlas argumentado que se hallaba comprometido “con el número de los esclavos que reclama este gobierno (español) por ser de padres ingleses”. Finalmente, don José María Meléndez accedió a entregarle la carta de libertad el 21 de mayo de 1838 a nombre de José de Espiner Santos (Loc. cit).

CONCLUSIONES ALCANZADAS

La información que hemos presentado nos permite alcanzar varias conclusiones. Primero, es evidente que la costa sureste de Puerto Rico fue utilizada para la entrada clandestina de esclavos ingleses provenientes de las islas caribeñas más cercanas, específicamente San Bartolomé, Tórtola, Santa Cruz y San Thomas. Este descubrimiento nos anima a realizar futuras investigaciones en los archivos de los municipios de toda la costa este de Puerto Rico, así como en otras islas caribeñas. Segundo, la cantidad de veces que un esclavo inglés en particular era vendido a diferentes propietarios de varios pueblos evidencia la falta de mano de obra en las haciendas agrícolas de la isla y la vigencia que tenía el mercado interno de esclavos en Puerto Rico. Además, las constantes ventas de esclavos en diferentes municipios propiciaban el desmembramiento de las familias esclavas, situación que tomando en consideración las distancias y las condiciones de los caminos en Puerto Rico en las primeras décadas del siglo XIX, no podría resolverse fácilmente. Tercero, pudimos evidenciar como los propietarios de esclavos ingleses utilizaban la estrategia de cambiarles los nombres de pila a nombres en castellano para hacerlos pasar por esclavos criollos y no tener que entregarlos a las autoridades británicas ni contestar como ni de donde los habían traído. Además, este cambio de nombre ponía en jaque la posibilidad de reencontrarse con sus familiares quienes desconocerían los nombres en castellano que sus propietarios habrían utilizado para registrarlos. Finalmente,

pudimos observar en el caso de María evidencia de las relaciones que surgían entre las mujeres esclavas y sus propietarios y la forma en que muchos esclavos ingleses, luego de ser sacados de las islas donde vivían para ser introducidos clandestinamente a Puerto Rico, sacaban fuerzas para realizar trabajos adicionales y así comprar la Carta de Libertad de sus hijos. En fin, esperamos que esta breve introducción al estudio de la vida de los esclavos ingleses en Puerto Rico sirva de motivación para otros investigadores que se interesen por aportar a tan interesante tema.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Archivo General de Puerto Rico, Fondo Gobernadores españoles de Puerto Rico, Esclavos, entrada 23, caja 65, 1838-39.

Altagracia, Carlos (1997). “La utopía del territorio perfectamente gobernado: miedo y poder en la época de Miguel de la Torre, 1823-1837”. Tesis de Maestría, Río Piedras, Universidad de Puerto Rico, Departamento de Historia.

Baralt, Guillermo, (2006). *Esclavos rebeldes: conspiraciones y sublevaciones de esclavos en Puerto Rico, 1795-1873*. 6ta ed., Río Piedras, Ediciones Huracán.

Casimir, Jean (1997). *La invención del Caribe*. Río Piedras, Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

Castrillón Costa, Héctor R. (2014). “Esclavitud y Vida Cotidiana en Naguabo, 1815-1872”. Tesis de Maestría, Río Piedras, Universidad Interamericana de Puerto Rico, Departamento de Historia.

Coll y Toste, Cayetano (2004). *El Boletín Histórico de Puerto Rico*. Tomos I-XIV. San Juan, Ateneo Puertorriqueño, Ediciones LEA.

Díaz Soler, Luis (2005). *Historia de la esclavitud negra en Puerto Rico*. 3ra Edición, Río Piedras, Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

Dorsey, Joseph (2002). *Slave traffic in the age of abolition. Puerto Rico, West Africa and the Non- Hispanic Caribbean, 1815-1859*. University Press of Florida.

Fernández Méndez, Eugenio (1973). “Memoria de D. Alejandro O’Reilly Sobre la Isla de Puerto Rico, Año 1765”. *Crónicas de Puerto Rico: desde la conquista hasta nuestros días, 1493-1955*. Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 239-247.

Hernández Román, Nelson (1978). “La política económica de Miguel de la Torre, 1823-1837”. Tesis de Maestría, Río Piedras, Universidad de Puerto Rico, Departamento de Historia.

Klein, Herbert y Vinson III, Ben (2007). *African Slavery in Latin America and the Caribbean*. 2da Edición, Oxford University Press.

Mariano Negrón, Portillo y Mayo Santana, Raúl (1992). *La esclavitud urbana en San Juan*. Río Piedras. Ediciones Huracán.

_____, (2007). “La esclavitud menor: la esclavitud en los municipios del interior de Puerto Rico en el siglo XIX. Estudio del Registro de Esclavos de 1872”. *Centro de Investigaciones Sociales de la Universidad de Puerto Rico*, Recinto de Río Piedras.

Morales Carrión, Arturo (2004). *Auge y decadencia de la trata negra en Puerto Rico, 1820-1860*. Segunda reimpresión. San Juan, Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe.

Nistal Moret, Benjamín (2004). *Esclavos prófugos y cimarrones: Puerto Rico 1770-1870*. 2da Reimpresión, Río Piedras, Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

Picó, Fernando (2012). *Ponce y los rostros rayados. Sociedad y esclavitud, 1800-1830*. Río Piedras, Ediciones Huracán.

_____, (2008). *Historia General de Puerto Rico*. 4ta ed. revisada y aumentada, Río Piedras, Ediciones Huracán.

Ramos Mattei, Andrés (1986). “Las condiciones de vida del esclavo en Puerto Rico: 1840-1873”. *Anuario de Estudios Americanos*, 43, 377-390.

Rosario Natal, Carmelo (1979). *Historia de Naguado*. San Juan, Producciones Históricas.

Rosario Rivera, Raquel (1995). *La Real Cédula de Gracias de 1815 y sus primeros efectos*. San Juan, First Book Publishing of P.R.

Scarano, Francisco (1978). “Sugar and slavery in Puerto Rico: The municipality of Ponce, 1815-1849”. Ph. D. dissertation, Columbia University Press, Department of History.

Stark, David M. (2005, enero-junio). “Aprovechándose de las oportunidades: buscando el momento oportuno para contraer matrimonio entre la población esclava de Puerto Rico a través del siglo XVIII”. *Caribbean Studies*, vol. 33, no. 1, 177-203.

Sued Badillo, Jalil y López Cantos, Ángel (2007). *Puerto Rico Negro*. 2da Edición, San Juan, Editorial Cultural.

William, Eric (1970). *From Columbus to Castro: The history of the Caribbean, 1492-1969*. New York, Vintage Books.

PSICOLOGÍA

El Lado Oscuro del Reclutamiento y Selección en Línea: Un llamado al Psicólogo I-O

Ileana Meléndez Guzmán, Ph. D¹

Resumen:

La Psicología Industrial Organizacional (I-O) debe estar insertada en las dinámicas de un mundo laboral cambiante. El reclutamiento y la selección de empleados en línea son procesos claves de una organización por sus implicaciones legales y por su importancia para la estabilidad y la supervivencia de ésta. Los cambios tecnológicos e innovadores en estos dos procesos ocurren de forma muy acelerada y el impacto de éstos puede representar riesgo legal para la organización y una amenaza al bienestar del solicitante. El artículo ofrece una reflexión de los aspectos de mayor debilidad del reclutamiento y selección en línea. También presenta cómo la disciplina puede aportar al mejoramiento de estos procesos a través de las recomendaciones ofrecidas desde la perspectiva de la Sociedad para la Psicología Industrial- Organizacional (SIOP).

Palabras claves: psicología industrial organizacional, lado oscuro, reclutamiento, selección en línea

Abstract

Industrial Organizational Psychology (I-O) must be inserted in the dynamics of a changing working world. Recruitment and selection of online employees are key processes of an organization because of the legal implications and the importance for its stability and survival. Technological and innovative changes in these two processes occur very rapidly and their impact can represent a legal risk for the organization and a threat to the well-being of the applicant. The article offers a reflection of the aspects of the weakness of recruitment and online selection. It also presents how the discipline can contribute to the improvement of these processes through the recommendations offered from the perspective of the Society for Industrial-Organizational Psychology (SIOP).

Keywords: organizational industrial psychology, dark side, recruitment, online selection

Los cambios en las necesidades tecnológicas, sociales y económicas no son ajenos a la organización contemporánea. Estos cambios generan transformaciones significativas en procesos básicos de gran impacto para la estabilidad de la organización y para la promoción de compromiso y ‘engagement’ entre el personal (Bailey, Alfes & Fletcher, 2015). En los últimos

¹ La autora es profesora a tiempo parcial de la Escuela de Psicología, Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano. La correspondencia relacionada con este artículo debe dirigirse a: imelendez@intermetro.edu

años hemos observado diversos proyectos innovadores dirigidos a promover la efectividad y la eficiencia de la organización para hacer frente a las amenazas actuales. En este contexto, las iniciativas tecnológicas incorporadas en el reclutamiento y la selección de empleados/as son bienvenidas por la gerencia que ve en éstas una solución eficiente y efectiva. Esto genera que las prácticas en el proceso de reclutamiento y selección a través de la red se implementen de una forma acelerada sin ponderar aspectos relacionados a la calidad del proceso y la responsabilidad social en la iniciativa implementada. La tecnología resulta ser una gran inversión para dirigir algunas tareas en el proceso de reclutamiento y selección. Sin embargo, parece ser que se apuesta solo a las fortalezas de estos sistemas descuidando el interés y manejo preventivo de sus debilidades (Linstead, Maréchal & Griffing, 2014). Por ejemplo, una de estas debilidades está asociada al riesgo de discrimen de un solicitante y al riesgo de no atraer y perder a un candidato/a idóneo. Existen otros riesgos igualmente importantes y aunque no implique un riesgo legal también pueden ser considerados como parte del lado oscuro del proceso de reclutamiento y selección.

El impacto en la era de la tecnología no ha pasado desapercibido a los intereses de la Psicología Industrial Organizacional. Por tal motivo, urge reflexionar de forma profunda sobre las implicaciones legales, éticas, organizacionales y muy especialmente sobre la dimensión humana que puede verse subestimada en estos nuevos tiempos de respuestas rápidas y de incertidumbre laboral. El siguiente artículo explora las implicaciones del reclutamiento y selección del personal en línea a la luz de las perspectivas de la Sociedad para la Psicología Industrial – Organizacional (SIOP) y las experiencias obtenidas en mi práctica profesional y docente. Los planteamientos esbozados en el artículo, así como las recomendaciones ofrecidas sirven de base para la planificación, diseño, implementación y evaluación de iniciativas en la

práctica profesional y el establecimiento de nuevas líneas de investigación. Por otro lado, el tema que se discute a continuación es pertinente para la discusión y para el desarrollo de futuros profesionales de la Psicología Industrial - Organizacional y de los Recursos Humanos.

Psicología Industrial- Organizacional y Tecnología

La Sociedad para la Psicología Industrial- Organizacional (SIOP) comenzó a elaborar un discurso a finales de los años noventa sobre el rol que iba a tomar la disciplina en cuanto a la tecnología. El artículo publicado en su página titulado: *¿Debemos manejar las soluciones tecnológicas o solo seremos pasajeros del feroz viaje?* plantea el reto de la aceptación de la tecnología y la red cibernética de parte del psicólogo industrial- organizacional, así como también de la iniciativa y compromiso para desarrollar proyectos e intervenciones de carácter tecnológico. Los desarrollos de estas iniciativas han sido lentos dentro de la disciplina. No obstante, en los últimos tiempos se percibe un aumento en el desarrollo de soluciones tecnológicas en el área de adiestramiento y desarrollo del personal, en el área de evaluación de desempeño y en evaluación psicológica (Labatut, Aggeri, & Girard, 2012). Dentro de los adelantos más recientes se encuentra el desarrollo de soluciones en el área de selección de personal incorporando las entrevistas por el sistema SKYPE y las muestras de tarea grabadas en video para su posterior evaluación. Esperamos continuar con un rol protagónico en el desarrollo de soluciones tecnológicas como parte de la práctica profesional; pero también debemos tener presencia en la evaluación de iniciativas tecnológicas desarrolladas por otros escenarios y enfoques, los cuales son terreno común para la psicología industrial - organizacional.

En este sentido, el reclutamiento y selección se ha identificado como la mayor herramienta en línea para el mundo laboral (Hamilton, 2006). Las organizaciones pueden reclutar

al personal a través de su página Web, plataforma electrónica de trabajo, banco de resúmenes, anuncios en la red y periódicos digitales. La diversidad de los recursos en línea para realizar el reclutamiento y facilitar la selección del personal intenta acercar las posibilidades de trabajo para los candidatos/as potenciales. También, aumenta la probabilidad de atraer y seleccionar al mejor candidato/a bajo una modalidad económica. Es el tiempo donde la necesidad de ser contratado por una organización es una meta que puede representar un costo muy alto para el individuo y también para la organización sino evalúa sus procesos. Esta es la llamada que se le hace al profesional de la psicología industrial - organizacional. En el año 2010 SIOP realizó una encuesta corta a 80 miembros experimentados en la práctica de la disciplina. Uno de los hallazgos principales incluyó un llamado a no tomar un rol pasivo ante los cambios importantes que enfrenta la organización contemporánea y de no excluir al individuo como parte fundamental del sistema organizacional (Silzer & Cober, 2010). En este contexto, es pertinente plantear la perspectiva de la persona que se somete al proceso de reclutamiento y selección en línea además de las implicaciones del proceso para la organización. El solicitante se enfrenta desde un “simple” rechazo hasta la frustración al perder una oportunidad de trabajo para el cual está cualificado/a. Por otro lado, los patronos se enfrentan desde perder al candidato/a idóneo/a hasta la posibilidad de ser demandado por discrimen en cualquiera de sus formas. En medio de los dos extremos de cada una de las partes (individuo / organización) se encuentra una serie de riesgos que no deben ser subestimados por la disciplina.

El Lado Oscuro del comportamiento organizacional

Los avances tecnológicos que promueven la accesibilidad y efectividad del proceso de reclutamiento y selección. No obstante, también pueden reflejar el lado oscuro del comportamiento organizacional. Esto porque no parecen estar tomando en consideración las

dimensiones psicológicas y la responsabilidad social en este proceso. Estas dimensiones psicológicas están arraigadas en el contexto histórico social y laboral donde el trabajo escasea y el número de candidatos potenciales, posiblemente sobre cualificados, aumenta (Edlin & Phelps, 2009). El lado oscuro de las organizaciones se refiere al conjunto de efectos negativos que provocan las organizaciones a sus miembros, sociedad o al ambiente que les rodea (Patlán, Navarrete & García, 2011). El lado oscuro en este tema puede presentarse al no “cuidar” o “proteger” al candidato potencial a las implicaciones del proceso de reclutamiento en línea que puede detonar sentimientos de rechazo y frustración (Russel, 2018).

La perspectiva del solicitante a un puesto de trabajo puede resultar un área de escaso interés para el psicólogo I-O porque el enfoque está mayormente en el empleado contratado. Sin embargo, es necesario ampliar la visión de nuestra responsabilidad ética desde una perspectiva sistémica para prestar mayor atención al solicitante o candidato/a potencial. Esto representaría un acercamiento con una visión macro en la dinámica del proceso de reclutamiento y selección. La tecnología no puede cagar con toda la responsabilidad del proceso de reclutamiento y selección porque puede errar. Una prueba de ello fue el experimento realizado creando un candidato a un puesto que era falso y cuyo propósito consistió en observar cuán lejos llegaba en el proceso de reclutamiento y selección.

Vinnie Boombotz fue el nombre del personaje creado por los consultores Gerry Crispin y Mark Mehler a principios de los años 2000 para probar a las más prestigiosas de Estados Unidos en sus sistemas de reclutamiento y selección en línea. Este personaje poseía un grado en contabilidad y además del nombre inusual también ostentaba en su resumé algunos datos cuestionables como su internado en el “*Silician Olive Oil*” y su experiencia laboral por tres años en “*Bad a Bing Corporation*” (Feldman & Klass, 2002). Los resultados de este experimento

mostraron que las compañías variaban en cuanto a la disponibilidad de opciones para buscar trabajo, las que ofrecían el servicio “standard” o básico y aquellas que se distinguían por modelar buenas prácticas como entrada sencilla de datos y seguimiento a la solicitud de empleo. Uno de los aspectos más contundentes fue que Vinnie pasó varias etapas del proceso a pesar de su perfil poco convencional. Más revelador fue el poner de manifiesto la falta de toque humano por el exceso de automatización de este servicio a los solicitantes de puestos de trabajo. Las compañías en las que Vinnie solicitó no estaban ofreciendo mucha atención hacia cómo ellos estaban tratando a los solicitantes.

El hallazgo del experimento realizado por los consultores me motivó a explorar mi experiencia con el reclutamiento en línea. En mi “experimento” no inventé un personaje ficticio, sino que fui quien solicitó el puesto de trabajo. Decidí someterme al mismo proceso que realiza un aspirante virtual y así indagar sobre el tema. Lo primero que hice fue utilizar uno de los servicios que se ofrecen para analizar mi resumé y hacerlo competitivo. El promedio de revisión del resumé es treinta segundos según me indicó el sistema por lo cual debía acortar el documento y enfatizar los puntos principales de mi trayectoria laboral. En un término de 60 días solicité 35 posiciones entre Puerto Rico y Estados Unidos (Washington, Houston, Miami y New York). Utilicé para la búsqueda los términos: psicología industrial - organizacional, manejo de cambio, desarrollo organizacional, manejo de talento y liderazgo. La experiencia en general fue muy agotadora para la vista y para la mente. Uno de los hallazgos más sobresalientes fue la poca uniformidad en los procesos en las distintas organizaciones en las que solicité empleo. En ocasiones, estuve hasta 35 minutos completando una solicitud debido a la cantidad de pasos y la complejidad del sistema electrónico. El tiempo dedicado por día fue un promedio de tres (3)

horas. A continuación, resumo parte de los hallazgos de mi experiencia con el reclutamiento y selección en línea:

- **14%** organizaciones me solicitaron el número de seguro social (gobierno y universidades).
- **17%** realizó contacto telefónico.
- **25%** de las organizaciones que hicieron contacto telefónico verificaron mi perfil en la red social LinkedIn.
- **34%** ofrecieron seguimiento a la solicitud enviada.

Las probabilidades de obtener seguimiento a mi solicitud lo obtuve con organizaciones menos prestigiosas utilizando como base las organizaciones identificadas en la Revista Fortune 500. El seguimiento se observó en un promedio de diez (10) días luego del envío electrónico de la solicitud de empleo. Durante el proceso observé otros elementos en el proceso de automatización que pueden representar un riesgo potencial a las metas de la organización para seleccionar el candidato/a idóneo. Los riesgos potenciales pueden estar asociados a la apatía del solicitante hacia el aspecto electrónico o por la fatiga que pueda generar el proceso en sus distintas etapas. Otros riesgos potenciales están asociados a las siguientes acciones observadas durante mi experiencia con el sistema electrónico:

- No se observó acuse de recibo de envío de solicitud de empleo.
- Especificaciones muy estrictas para elegir la contraseña de la página.
- Pruebas de cernimiento muy al principio del proceso de evaluación de los solicitantes al puesto.
- Mensajes poco sensibles. Ej. “Después de revisar exhaustivamente su resumé hemos decidido dirigirnos hacia otros candidatos/as mejor cualificados”
- Petición “voluntaria” sobre información personal relacionada a diversidad sin explicación del propósito por el cual se estaba solicitando la misma.
- Redundancia de información (se adjuntaba el resumé se debía repetir la información en los encasillados de la solicitud en línea).
- Descripciones de puestos con destrezas y conocimientos avanzados y responsabilidad considerable que solo requerían bachillerato o experiencia relacionada.
- No se tomó en consideración las opciones planteadas en la solicitud. Ejemplo, Preferencia para contacto inicial: correo electrónico. Sin embargo, el primer contacto se hizo por vía telefónica.

- Correos electrónicos continuos con la misma sugerencia del puesto previamente solicitado.
- Desconfianza si se solicitaba el puesto mediante el perfil de red profesional (Linkedin) que incluye foto entre otros datos por el riesgo de discrimen en alguna de sus formas.

Esfuerzos realizados y recomendaciones

En el año 2004 la Comisión de Igualdad y Oportunidad en el Empleo junto a la Oficina de Manejo de Personal y Departamento de Justicia Laboral trabajaron con guías y recomendaciones de cómo el patrono debe definir “solicitante de empleo” y de qué hacer cuando el proceso de reclutamiento y selección es manejado de forma electrónica. Para tales efectos, un solicitante es aquel que: (1) el patrono ha llamado para ocupar una posición; (2) La persona ha seguido los procedimientos dispuesto para solicitar y; (3) La persona ha indicado su interés por dicha posición. La decisión final del proceso de revisión por estos cuerpos fue añadir preguntas y respuestas adicionales para cubrir el aspecto electrónico (94-98) en las Guías Uniformes en el Proceso de Reclutamiento y Selección para asegurar una práctica efectiva reduciendo la probabilidad de discrimen. Paralelo a esta iniciativa se incorporó un comité de la Sociedad para la Psicología Industrial – Organizacional el cual identificó varios aspectos que aumentaban la vulnerabilidad del proceso electrónico. La discusión y recomendaciones estuvieron relacionadas a los siguientes temas:

- Riesgo de tratamiento dispar (cuando una persona es tratada diferente de forma intencional basado en las características de su grupo o población).
- Inconsistencia en las interpretaciones de la definición de “solicitante del puesto”.
- Falta de equivalencia de los procesos de forma electrónica y cara a cara.
- Mayor elaboración de los requisitos «bonafide» para el puesto.
- Dificultad en probar relevancia al trabajo de algunos requisitos del puesto.
- Funciones de la plataforma y discrepancia con la definición de solicitante.

A pesar del esfuerzo realizado anteriormente, todavía se percibe muy poca divulgación de las recomendaciones y la implementación de prácticas legales o fundamentadas en la literatura

laboral. Esto representa un aumento en el riesgo de las organizaciones que dirigen las tareas de reclutamiento y selección mayormente de forma electrónica. La perspectiva de SIOP sobre el rol que debe tomar el psicólogo industrial organizacional ante la tecnología y los cambios en la fuerza laboral, la experiencia relatada y la necesidad de mantenernos vigentes en el mundo de los negocios nos invita a la acción. Ante este panorama, la Psicología Industrial Organizacional puede proveer recomendaciones prácticas al área de Recursos Humanos para reducir el riesgo que representan las manifestaciones del lado oscuro en el proceso de reclutamiento y selección en línea.

Una de las primeras contribuciones que la disciplina puede hacer es el trabajo de capacitación sobre la diferencia entre el proceso de reclutamiento y el proceso de selección del personal. El reclutamiento se enfoca en atraer a los candidatos/as idóneos a un puesto en particular mientras que en la selección se evalúa al candidato/a que solicitó el puesto. En este sentido, la tecnología puede resultar valiosa para el reclutamiento por la rapidez y el alcance de mayores prospectos para el puesto. Por otro lado, es pertinente hacer una valoración del método de reclutamiento tomando en consideración el tipo de organización, puesto, recursos y urgencia para llenar la vacante. Relegar la atracción de los candidatos/as solo a través de la red puede apelar a un perfil particular y excluir a algunos candidatos/as potenciales incluyendo el riesgo de discrimen en etapas muy tempranas del proceso. El proceso de reclutamiento en línea puede discriminar, aunque cumpla con un principio de diversidad por el alcance que puede tener geográfica y culturalmente. La modalidad del reclutamiento a través de una computadora y la conexión a internet pudiera estar apelando solo a la población que tiene acceso a lo anterior y dejando desprovistos a un segmento de la población cualificada para el puesto creando un sesgo poblacional con esta práctica (Wyld, 2005). Además, se ha especulado que las palabras claves

para buscar determinados ofrecimientos de trabajo, así como las destrezas de la persona para redactar el resumé y la carta de presentación pueden ser un tema de discrimen (Flynn, 2002).

En esta misma línea, otra área de aportación de la psicología industrial- organizacional lo conformaría el trabajo multidisciplinario en la capacitación para fomentar las buenas prácticas en la redacción de anuncios para atraer a candidatos/as potenciales a un puesto. Los patronos deben ejercer cautela en el proceso de reclutamiento y selección en línea desde el momento en el que se comunica la vacante por la red ya que la oficina de asesoría especial de la división de Derechos Civiles está monitoreando los anuncios de vacantes en cuanto al lenguaje utilizado y otros aspectos discriminatorios. Por ejemplo, el Acta de Inmigración y Nacionalidad prohíbe el discrimen por estatus de ciudadanía y origen nacional con respecto al reclutamiento y selección, promoción y terminación de empleo. En la página web del Departamento de Justicia de Estados Unidos se ofrece una lista de mejores prácticas en el reclutamiento en línea. A continuación, algunas frases que deben ser evitadas en los anuncios sobre vacantes para puestos de trabajo:

- “Solo ciudadanos de Estados Unidos”
- “*Requisito de Ciudadanía de Estados Unidos”
- “ Solo ciudadanos de Estados Unidos o portadores de tarjeta verde “green card”
- “Debe tener pasaporte de Estados Unidos”
- “Debe tener tarjeta verde (green card)”

*SOLO si la ciudadanía estadounidense es requerida por ley, regulación, orden ejecutiva o contrato gubernamental.

El proceso de reclutamiento termina cuando se logró atraer a cierto número de candidatos/as potenciales al puesto. De ese momento en adelante comienza el proceso de selección el cual introduce sus propios riesgos. Las tareas de selección incluyen la parte de evaluación del candidato/a potencial mediante diversos métodos comenzando con algunas partes de la solicitud

de empleo. El riesgo radica en la automatización del proceso que solo ofrece acceso a ciertos candidatos/as dependiendo de sus respuestas. Las preguntas de la solicitud deben estar validadas para la posición y alineadas con el análisis del puesto. De lo contrario, puede haber riesgo legal si el solicitante percibe que se le privó de la candidatura injustamente. El proceso de selección realizado de forma electrónica puede tener fallas al no contar con las recomendaciones de la literatura, las reglamentaciones y las guías sugeridas para determinar quién es el candidato/a más indicado. ¿Cuántos nuevos y buenos talentos o talentos potenciales pueden estar siendo “discriminados” o separados de la posibilidad de aportar a una organización? Es común encontrar en varias secciones de la solicitud de empleo en línea una frase que indica que no se discrimina. Sin embargo, esto no significa que en la práctica incurran en comportamientos discriminatorios con o sin intención. Principalmente porque el solicitante desconoce cómo es manejada la información que somete de forma electrónica. La tecnología debe ayudar y simplificar, pero no alejarnos de las prácticas éticas, legales y que fomenten el bienestar del solicitante. El trabajo en equipo entre el programador de sistemas y los profesionales de los Recursos Humanos y Psicología Industrial Organizacional es imperante. Se debe considerar desde las dimensiones psicológicas presentes en el solicitante hasta los límites de competencia del sistema electrónico para diferenciar a los candidatos/as durante las distintas etapas de la evaluación.

El aspecto de la privacidad de la información sometida por el solicitante es un tema que debe manejarse dentro del reclutamiento y selección ya que podría manifestar el lado oscuro del proceso en línea. Reynolds (2010) en el artículo titulado: *Lo que todo psicólogo/a I-O necesita saber sobre la protección de información* presenta la vulnerabilidad de los sistemas electrónicos que recopilan información sobre el personal y el desconocimiento de candidatos/as y empleados

sobre las garantías de la información que proveen. El artículo le ofrece algunas recomendaciones al profesional de la psicología industrial - organizacional y de los recursos humanos para reforzar el trabajo en el diseño de solicitudes de empleo y la incorporación de métodos de selección en línea. Una de las recomendaciones son los siete (7) principios de privacidad para la recopilación de información personal identificable (PII). Según McCallister, Grance & Scarfone (2010) los principios son las siguientes:

1. Notificación sobre cómo será utilizada la información provista.
2. Elección del solicitante para ofrecer o no determinada información personal.
3. Notificación y elección de la persona para transferir información a un tercero.
4. Acceso para manejar (borrar, añadir, cambiar) la información sometida en solicitud.
5. Seguridad en los sistemas para prevenir pérdidas o robo de información personal sometida en la solicitud.
6. Integridad de la información solicitada en término de la relevancia al puesto.
7. Hacer valer los procedimientos para que el solicitante pueda establecer una queja y los mecanismos adecuados para realizar mejoras al proceso.

Los principios éticos de los psicólogos (Asociación Americana de Psicología, 2002) junto a los Estándares de la Evaluación Educativa y Psicológica (AERA, APA, NCME, 1999) también puede ofrecer una base sólida para recomendaciones en esta dirección. A continuación, se resume algunas sugerencias a ser consideradas por los profesionales de la psicología industrial – organizacional y recursos humanos cuando se trabaja en proyectos donde se recopila información personal identificable.

- Definir la política de privacidad con anterioridad.

- Diseñar sistemas de recopilación de información con controles basados en los 7 principios de privacidad.
- Evitar recopilar información que no se necesita.
- Ser prudente con la transferencia de información a terceros.
- Revisar que las prácticas de seguridad están resultando efectivas.

Los aspectos relacionados al sistema electrónico y la privacidad de la información deben estar acompañados de la evaluación de cuánta relación tiene el método de selección utilizado con el puesto vacante. En mi experiencia con el proceso de selección en línea pude observar pruebas y preguntas que a mi parecer no estaban relacionadas de forma alguna con la posición que estaba solicitando. En una ocasión, el contestar que NO ante la pregunta de tener licencia válida de conducir me dejó fuera del proceso de solicitud automáticamente. Hay que destacar que tras la intervención gubernamental en las organizaciones a partir de la Carta de Derechos del 1964 se pone especial interés bajo el Título VII en las prácticas discriminatorias de los patronos hacia los solicitantes a puestos de trabajo y empleados/as en general. Existe vasta jurisprudencia que muestra demandas por discrimen basados en el método de selección utilizado. La literatura en este tema resalta los siguientes casos como precedentes en la importancia de establecer un método de selección relacionado al puesto, así como la importancia en el manejo adecuado del personal.

- *Albermarle Paper Co. v. Moody*, 422 U.S. 405 (1975)
- *Griggs v. Duke Power Co.*, 401 U.S. 424 (1971)
- *McDonnell Douglas Corp. v. Green*, 411 U.S. 792 (1973)
- *Wards Cove Packing Co. v. Antonio*, 490 U.S. 642 (1989)
- *Watson v. Ft. Worth Bank & Trust*, 487 U.S. 977, 986 (1988)

La Psicología Industrial Organizacional puede proveer el enfoque metodológico adecuado para validar los métodos de selección identificados partiendo del análisis de puesto que se debe realizar como una primera etapa. Los resultados del análisis de puesto sumado a los intereses de la organización y a las leyes y reglamentos que aplican deben ser la fuente principal que guíe el

proceso de validación. Las estrategias deben incluir la validación de contenido, constructo y criterio. Lo anterior representa un llamado a trabajar con los predictores de éxito de un puesto y a valorar la importancia de la evidencia estadística en la toma de decisiones en la organización.

Los argumentos hasta ahora discutidos deben plantearse tomando también en consideración la crisis económica que enfrenta Puerto Rico. La misma no debe separarse del impacto que tiene en la estabilidad de las organizaciones y en el ciudadano en general. El aumento en el nivel de desempleo facilita el aumento de candidatos/as a un puesto y puede llevar a la organización a descansar en la demanda de candidatos/as. Esto puede fomentar un descuido en la calidad y la humanidad percibida en el proceso de reclutamiento y selección más aún si los mismos son dirigidos de forma electrónica. Urge revisar el contenido de los comunicados que se envían a los solicitantes en todas las partes del proceso especialmente cuando se retira a una persona de la candidatura a un puesto de trabajo. Es importante humanizar la comunicación enviada a los solicitantes para no atentar contra su dignidad y bienestar en general como parte de la responsabilidad social de las organizaciones. El patrono no debe perder de perspectiva que detrás de la computadora hay una persona posiblemente desempleada, con necesidad económica y con la esperanza puesta en su organización para obtener un trabajo y mejorar su condición de vida.

Los temas relacionados a las reacciones de los solicitantes con el proceso en línea no deben excluirse de la discusión presentada. Por ejemplo, la forma en que las personas manejan el rechazo puede ser un tema de gran impacto a la organización y no debe subestimarse en este proceso. No conocemos las dinámicas psicológicas que puedan dispararse tras el rechazo de una solicitud o candidatura a un puesto y las consecuencias que puede traer a la organización. En el artículo publicado en SIOP bajo el título: *Lo que sabemos de las reacciones de los solicitantes* se describe varias prácticas exitosas que debemos considerar en la base de justicia distributiva y de

procedimiento. Si un candidato/a potencial no percibe justicia en proceso de reclutamiento y selección puede generar una visión negativa de la organización, retirada del proceso si lo encuentran muy invasivo, actitudes negativas en el trabajo si logran ser seleccionados, acciones legales por discrimen y efectos negativos en el bienestar del candidato/a. Chapman, Uggerslev, Carroll, Piasentin & Jones (2005) realizaron un meta análisis con 667 coeficientes de 71 estudios con el fin de establecer la relación de varios predictores con la atracción hacia el puesto, intención de lograr el empleo, intención de aceptar y elección del puesto. Los resultados mostraron que la atracción del solicitante hacia el puesto se podía predecir de acuerdo a las características de la organización, el comportamiento del reclutador, percepción de justicia en el proceso de reclutamiento, percepción del solicitante sobre si es apropiado para el puesto y expectativas del proceso.

Es importante destacar que si la organización desea reclutar a candidatos/as de alto rendimiento de forma virtual debe atender especialmente los aspectos de justicia en el proceso que puede alejar a candidatos idóneos. Anderson, Salgado & Hulsheger (2010) realizaron un metaanálisis que identificó la percepción de justicia sobre los diversos métodos de selección encontrando diferencias culturales. Los resultados mostraron que la técnica de entrevistas y muestra de tareas fueron favorecidas por los participantes. Sin embargo, estas dos técnicas son las menos incorporadas en los sistemas electrónicos de selección de personal lo que puede aumentar la defensividad de los solicitantes en línea y una disminución en la satisfacción con el proceso. Este hallazgo representa la oportunidad para evaluar cada aspecto de este proceso electrónico y reforzar aquellas partiendo del balance y la equivalencia entre el proceso electrónico y el cara a cara. La oportunidad radica en identificar prácticas exitosas y generar información relevante para el desarrollo de guías y protocolos para fomentar mayor uniformidad.

Bauer, Mc carthy, Anderson, Truxillo & Salgado (2012) ofrecen algunas recomendaciones para reforzar los sistemas de reclutamiento y selección en línea y promover prácticas justas en los procesos:

- Ofrecer oportunidad a los solicitantes de expresar lo que conocen (competencias).
- Utilizar métodos de selección relevantes al puesto.
- Consistencia en el proceso en todas sus etapas.
- Ofrecer retroalimentación informativa y en un tiempo prudente.
- Comunicación en dos vías.
- Tratamiento respetuoso en todo el proceso.
- Honestidad en el trato con los solicitantes.

Finalmente, la psicología industrial -organizacional a través de sus métodos, herramientas y su enfoque en el comportamiento humano puede servir de puente para conectar los puntos y obtener una visión más efectiva y eficiente del proceso de reclutamiento y selección de empleados en línea. Este llamado representa la oportunidad de trabajar con la necesidad de cerrar la brecha entre la investigación en la psicología industrial- organizacional y la práctica profesional de la disciplina. Es crucial que las nuevas líneas de investigación estén orientadas a la solución de los problemas de las organizaciones en la post modernidad. Los planteamientos discutidos en esta reflexión sugieren diversas líneas de investigación futura como: percepción de privacidad, actitudes y comportamientos del solicitante, efectividad de los sistemas electrónicos, honestidad/integridad del solicitante, validación de requisitos, responsabilidad social y bienestar del solicitante y manejo de riesgo legal entre otros temas. Los hallazgos generados de estas investigaciones pueden brindarnos fuentes importantes de conocimiento para reforzar las buenas prácticas de la organización en sus procesos de reclutamiento y selección en línea. Urge además enfocar en metodologías robustas que permitan establecer hallazgos sólidos para una práctica fundamentada en la ciencia. Estudios longitudinales, meta- análisis y modelos multicausales deben ser considerados para ampliar la visión y el alcance que podemos tener en las

intervenciones con estos procesos. También es importante introducir la perspectiva cualitativa para profundizar en las experiencias de los implicados en el proceso.

La tecnología llegó para quedarse y para infiltrarse en los diversos aspectos del escenario organizacional. Por tal razón, la Psicología Industrial- Organizacional asumió el reto de adoptar la tecnología en sus procesos e intervenciones para mantener su competitividad y arraigo. Sin embargo, ante lo antes expuesto, es oportuno decir que la práctica profesional no debe perder de vista la evaluación crítica de la implementación de la tecnología en los procesos medulares como el reclutamiento y la selección. Debemos contribuir a la efectividad y a la eficiencia en estos procesos desde una visión sistémica (individuo- grupo y organización) y a través de una práctica basada en la evidencia. Ese es mi llamado.

Referencias

- American Educational Research Association, American Psychological Association, and National Council on Measurement in Education. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Psychological Association.
- American Psychological Association. (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 57, 1060–1073.
- Anderson, N., Salgado, J. F., & Hülsheger, U. R. (2010). Applicant reactions in selection: Comprehensive meta-analysis into reaction generalization versus situational specificity. *International Journal of Selection and Assessment*, 18, 291-304.
- Bailey, C., Madden, A., Alfes, K., & Fletcher, L. (2015). The meaning, antecedents and outcomes of employee engagement: A narrative synthesis. *International Journal of Management Reviews*, 19(1), 31-53.

- Bauer, T.N., Mc Carthy, J., Anderson, N., Truxillo, D. M., & Salgado, J. (2012). Applicant reactions to selection: HR's best practices. *SHRM-SIOP Joint White Paper Series*
- Best Practices for Online Job Postings. (2013). Justice.gov. Recuperado en 28 de enero de 2015 de: http://www.justice.gov/crt/about/osc/htm/best_practices.php
- Chapman, D. S., Uggerslev, K. L., Carroll, S. A., Piasentin, K. A., & Jones, D. A. (2005). Applicant attraction to organizations and job choice: A meta-analytic review of correlates of recruiting outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 90, 928-944.
- Edlin, A. & Phelps, E. (2009), Getting Serious about Job Creation: Part I, *The Economists Voice*, Vol. 6,(5).
- Feldman, D. C., & Klass, B. S. (2002). Internet job hunting: A field study of applicant experiences with on-line recruiting. *Human Resource Management*, 41, 175-192.
- Flynn, G. (2002). E-recruiting ushers in legal dangers. *Workforce*, 81, 70-73.
- Hamilton, B. (2006) Internet becomes primary hiring source. *Expansion Management*, 21,(3), 4.
- Labatut, J., Aggeri, F., & Girard, N. (2012). Discipline and Change: How Technologies and Organizational Routines Interact in New Practice Creation. *Organization Studies*, 33(1), 39-69.
- Linstead, S., Maréchal, G., & Griffin, R. W. (2014). Theorizing and Researching the Dark Side of Organization. *Organization Studies*, 35(2), 165-188.

- McCallister, E., Grance, T., & Scarfone, K. (2010). *Guide to protecting the confidentiality of personally identifiable information (PII)*. Gaithersburg, MD: NIST (Special Publication 800-122).
- Patlán, J., Navarrete, D.M & García, M. (2011). El lado oscuro de las organizaciones y el comportamiento organizacional). *Revista del Centro de Investigación*. Universidad La Salle, 9(34) 71-86.
- Reynolds, D. H. (2004). EEOC and OFCCP guidance on defining a job applicant in the internet age: SIOP's response. *The Industrial-Organizational Psychologist*, 42(2), 127–138.
- Russel, C. (2018). Rejection and Your Candidate Experience. HR Tech Insider. Retrieved on December 9, 2019 from: <https://blog.hrtechnologyconference.com/rejection-and-your-candidate-experience>
- Silzer, R. F., & Cober, R. T. (2010). The future of I-O psychology practice, part 1: Future directions for I-O practice identified by leading practitioners. *The Industrial Organizational Psychologist*, 48(2), 67–79.
- U.S. Department of Labor. (1978). Uniform Guidelines on Employee Selection Procedures. Recuperado 20 de enero de 2015 de www.dol.gov/dol/allcfr/title_41/Part_60-3/toc.htm.
- Wyld, D.C. (2005). Bits and paper: The emerging employment market in cyberspace. *American Business Review*, 16, 64-71.