

Kálahos



Revista Interdisciplinaria

Volumen 4 / Número 2

INDICE

ARTÍCULOS

- Dr. Ángel L. Vélez Oyola – *Reacción a la Conferencia de lo visible a lo invisible de Juan José Santiago*
- Dr. Isaac Lausell - *Teaching Philosophy*
- Nancy Guinette Oyarzún Millar – *Representaciones sociales sobre embarazo adolescente y sexualidad responsable en jóvenes de dos comunas de la región de la Araucanía*
- Naychaly Rivera Nieves - *Apuntes históricos de la consejería psicológica: Una mirada al desarrollo internacional a nuestra especialidad*
- Dr. César Augusto Salcedo Chirinos - *Midiendo con distintas varas: Las representaciones del honor en la vida cotidiana del Puerto Rico del siglo XIX*
- Dra. Angie Vázquez - *La muerte de la Universidad y la lucha de Urayoán*
- Dra. Angie Vázquez - *Rocío Neurológico: Divagaciones matutinas sobre lo digno y lo indigno*
- Dra. Angie Vázquez - *Lucy, Prudencia y la Madeja Social Contemporánea*
- Prof. Armando J. Martí Carvajal, Ph.D. – *Contrapunteo Etnológico: El Debate Aculturación o Transculturación Desde Fernando Ortiz Hasta Nuestros Días*

PRESENTACIÓN DE LIBROS

- Dr. Rafael Aragunde – *Presentación del libro Reflexiones sobre lo existencial cotidiano I, de Noel Allende-Goitia*
- Dr. Dinah Kortright Roig – *Los Poemas circunstanciales de Noel Allende Goytia*
- Dr. Miguel Cubano – *La Enseñanza de la Música en Puerto Rico*

CRITICA DE ARTE

- Prof. Myrna E. Rodríguez Vega – *Murakami, Versailles - Versión Español*
- Prof. Myrna E. Rodríguez Vega – *Murakami, Versailles - Versión Inglés*

ENTREVISTA

- Alba Gómez Escudero – *Soy un poeta de palabras, no de sentimientos*

RESEÑA DE LIBROS

- Dra. Carmen Mora - *El Mundo de las Palabras, de Jesús Manuel Pérez*

ARTÍCULOS

Reacción a la Conferencia de lo visible a lo invisible
de Juan José Santiago

Por: Dr. Angel L. Vélez Oyola
Director Escuela de Teología
Inter Metro
13 de agosto de 2010

Saludos a los amigos nuevos y viejos aquí presente para mí es un honor poder compartir en la tarde de hoy con ustedes pero muy en especial con el padre Juan José Santiago, Dr. Pedro Fernández Castela y el Prof. David Hernández Lozano.

Pensando en Juan José Santiago me llega de repente a Facundo lo siguiente:

“El oficio de Juan José es cosa maravillosa, caray que hay que decir que en casa nació una rosa, o que vino del oriente una nueva mariposa o que Dios y la verdad viven en todas las cosas.” Por esto se convierte Juan José en un espía del tiempo.

Cuando conocí hace dos años al autor de esta conferencia el padre Juan José Santiago, reconocí en él, al menos en un sentido a una persona del siglo XIX (no por su edad) y paso a explicarlo.

Si quedara solamente un seguidor del ideal de las grandes místicas y entendimiento religioso ese sería el Padre Santiago.

En aspectos fundamentales, de su existencia se nota claramente su condición, al mismo tiempo, de puertorriqueño de hombre universal.

Mi primera conversación con Juan José Santiago se convirtió rápidamente en un diálogo instructivo sobre historia, teología y religión. No terminó de hablar sin mencionar una larga serie de datos sorprendentes, sobre diferentes tópicos de cultura general demostrando su gran capacidad como investigador.

Se convirtió muy pronto en lo que podría ser un nuevo mentor intelectual para mí, todo en una sola noche como lo había hecho años antes con los amigos Carlos Rom y Luis Flaman. Estos tres componen un triunvirato muy interesante. Carlos presenta el idealismo, Luis el realismo y Santiago la razón. Tres elementos conciliados en el Quijote.

Muy pronto era Santiago quien controlaba, muy gentilmente, la conversación en aquella noche para referirse a la historia y religión, temas que evidentemente dominaba con su conocimiento del fenómeno religioso,

impresionaba a cualquier interlocutor. Sobresalía en sus palabras un amor esencial por las diferentes tradiciones religiosas.

No me sorprendió que escogiera a la Universidad Interamericana como cede de su magnífica colección ya que desde el principio pasó a ser parte de nuestra familia académica.

Ahora la vida me concede la oportunidad de reaccionar a una de sus muchas conferencias la cual nos llena de esperanza, comprensión y valoración de otras culturas, tanto de occidente como de oriente.

A pesar de que mi relación académica con Santiago ha sido de diálogos en estudios teológicos e historia religiosa no puedo evitar al observar algunas piezas de su colección regresar mentalmente a las conversaciones con un amigo, un especie de padre para muchos de sus alumnos, que podía darle más importancia a una estatuilla, a un comentario antropológico y sobre todo a un nuevo dato sobre religión que a lo que pudiera pasar en world street.

Para entender esto plenamente, bastaría con pensar en que el micenas de estas obras fundamentales de tradiciones religiosas es capaz, dentro de la ética y la buena conducta, de hacer cualquier cosa ni imaginable por conseguir la última pieza que surge de una excavación en oriente.

Aunque no faltan en su colección de piezas la antigüedad mesoamericana y que puede, en determinados momentos intentar compararlos con algunos de la Edad Media, y sobre todo, en los primeros siglos del descubrimiento, la conquista, la colonización y la evangelización de nuevos continentes a partir de la época moderna.

Las ciencias de las religiones nacen en el siglo XIX con la pretensión de explicar desde criterios muy influidos por el racionalismo, la naturaleza, el origen y la evolución de ese fenómeno humano, presente pero diferentes en todas las culturas e identificado por categorías, occidentales y orientales en su origen y en su contenido, dentro de las religiones.

Los primeros estudiosos del fenómeno religioso tuvieron la visión y el mérito de acumular un extraordinario número de datos variados de manifestaciones religiosas.

Como nos dice Martí Velazco en su introducción a la fenomenología de la religión:

...“la variedad de las formas, puso de manifiesto la existencia en todas ellas de un aire de familia que permitía identificarlas como pertenecientes al mismo género y susceptibles de ser inscritas en un mismo mundo: el mundo de la religión”.

Para estimular esta nueva corriente, desde finales del siglo XIX se ha acuñado el término “fenomenología” con el fin de describir detalladamente los hechos que se pretendía, explicar de manera más científica, inspirada en la filosofía husserliana, como procedimiento metódico de captar la esencia de la religión.

Desde sus primeros años la fenomenología de la religión surgió con una relación muy cercana con otras disciplinas académicas aplicables al fenómeno religioso como lo son la etnología, sociología, psicología, filosofía y sobre todo, la historia de las religiones.

Según y cito Gómez Caffarena y J. M. Mardones en su libro materiales para una filosofía de la religión.

“El desarrollo de la nueva disciplina dará lugar a diferentes corrientes de acuerdo con la mayor o menor proximidad a la historia, la filosofía o el resto de los saberes aplicados al estudio de la religión.”

Desde que surge la fenomenología de la religión surgió también tensiones entre la forma de estudio que ésta representa y la representada por otras especializaciones y como ha de esperarse con la madre de las disciplinas, la historia de las religiones.

Según Mircea Eliade: “Tales tensiones siguen presentes en los estudios actuales. Eso hace que la ciencias de las religiones, constituyan un campo de saberes con un estatuto epistemológico no perfectamente definido, en el que las fronteras metodológicas no son claras y en el que, con frecuencia, alguno de esas saberes cae en la tentación de atribuirse una especie de monopolio.”

La historia de las religiones ha puesto a Juan José Santiago en contacto con una amplitud de símbolos. Pero su estudio sistemático, de esos datos desde la categoría de lo sagrado le ha permitido, además descubrir que la ciencia religiosa funciona simbolizando (como menciona el estudioso) Cassirer, “en la apertura a lo sagrado en una dimensión de la conciencia, ésta, la existencia humana, aparece como constitutivamente simbólica”. Se confirma entonces “que el hombre es un animal simbólico”.

Estos símbolos mantienen comunicación con las culturas, aunque no se explican claramente. El símbolo es una forma originaria, una dimensión de la conciencia. Por esto es que lejos de oponerse a la razón, contiene su propia identidad, generando racionalidad y promueve el pensamiento.

Al perseverar en la ardua tarea de coleccionar sobre el tema de la religiosidad, antigua, medieval, moderna y contemporánea el padre Santiago ha tenido ante sí algunas realidades que pasarían inadvertidas en otras geografías.

Sería casi imposible imaginar un esfuerzo superior al realizado por Juan José Santiago si tenemos en cuenta que la adquisición de piezas tan valiosas del periodo que comprenden desde la prehistoria hasta el siglo XX. Esto ha implicado un alto grado de sacrificio personal.

No hemos tenido acceso a ninguna otra colección en Puerto Rico que ofrezca mayor número de manifestaciones religiosas, con a la vez mayor número de fuentes de todo tipo. En realidad, este bien pudiera ser la primera colección con un énfasis, en el estudio del fenómeno religioso realmente multiconfesional y sin propósitos propagandísticos presentado a una facultad universitaria, con relación a los temas que nos ocupan esta noche.

Considero que sería muy difícil, incluso para todo un equipo de trabajo financiado por alguna fundación, ir más allá de lo que aquí se nos ofrece.

Se trata de una materia que todavía está en proceso. Por lo tanto, serán otras generaciones las que tendrán todos los elementos sin prejuicios y de juicio para analizar una de las materias más complicadas en la historia de las religiones y el fenómeno religioso en un continente como el nuestro donde todavía estamos intentando abrir veredas y buscar pistas para

investigaciones que prescindan de lo puramente apologético, hagiográfico y sectario.

Creo que las palabras del padre Santiago son sensatas y equilibradas representando una contribución sobresaliente a la interpretación del tema, lo cual siempre debe demandarse de una colección como esta.

Retomando nuestras palabras iniciales, más allá de estas explicaciones acerca del fenómeno religioso, creo y estoy seguro como todos aquí, que el camino al entendimiento del pluralismo religioso ya dio sus primeros pasos en Puerto Rico de la mano de Juan José Santiago el cual con su ejemplo me recuerda las palabras de Shaku Soyen y cito:

Unámonos, los verdaderos discípulos de Buda, los verdaderos discípulos de Jesús, los verdaderos discípulos de Confucio, los verdaderos discípulos de Brahma y los verdaderos discípulos de Mahoma, con el fin de ayudar a los desfavorecidos y llevar una vida gloriosa de fraternidad bajo el control de la vida.”

Muchas gracias y que Dios les siga bendiciendo.

Teaching Philosophy By Dr. Isaac Lausell

Trough this brief statement I would like to share my thoughts on education and what is directly pertinent to my professional experience as a music educator.

Pedagogy is the science of instruction and mentoring while accurately evaluating the progress of the pupil in order to ensure the success of the educational activity.

As a premise it is required an area of vast expertise in order to become a good teacher. A music teacher should be first and foremost a strong and well-rounded musician. His/hers expertise should by far surpass that of the average musician and should be in accordance or above the level of a professional musician. Possessing such knowledge is a crucial factor however it does not guarantee success in the pedagogical field. When entering an educational activity the teacher needs a plan. Such plan should be the product of careful thought, research and most importantly professional experience.

There are three kinds of teachers:

1. Pedagogues who passionately advocate educational methods, theories and programs.
2. Natural teachers who rely almost exclusively on intuition and observation
3. Those who incorporate research and personal experience.

At times those who fit the first category idealize theories and established systems to teach. Some even are so passionate about the pedagogical side of their professional output that they neglect to pursue activities that will enrich their primal area of expertise. Education is a field that continues to grow every day as well as music does. The groundwork set by those who preceded us should be held as a departing point for new developments. Each educator/musician is responsible for contributing to the field. It is not acceptable to permanently coast off the work done by others. The works done by Orff, Kodály and other should inspire us to:

- a) Learn from established research
- b) Conduct our own experiments
- c) Arrive at our conclusions
- d) Develop and implement new and more effective ways to teach

The second category is an interesting one. Natural teachers are those who possess an innate sense in how to mentor a pupil. They provide solutions based on observation, experience and practicality. Many performer/teachers fall under this category. For many still being engaged in a constant professional activity provides them with a well-trying perception on what works and what does not. Unfortunately many who see themselves as natural teachers are not even teachers at all. In a music department you will often hear students say, "He's a wonderful player, but an awful teacher". A responsible pedagogue should be aware of his strengths and flaws and should address them properly. It is not necessary to re-invent the wheel to be a good teacher. Working in hand with well-trying

evaluation systems can help the teacher monitor his student's progress and his effectiveness. Reading about education philosophy and methods is the most obvious way to start working on this.

The third category is what I feel describes my way of teaching. I have learned from the work of those who preceded me but I have my own ideas as well. Since I was a teenager I thought private music lessons. While in College I explored the music field from the perspective of a performer, student, educator, and composer/arranger. With each activity and area of study I gained insight pertinent on how different factions inside and outside the music world view the field. As a teacher working in public schools, universities and churches have amplified my perception even further.

I believe *100% in real life applicability of knowledge*. The knowledge I have been able to retain in my long-term memory has real life application. I have found this to be truth for my students as well. This is why everything I teach has a real life application. If it is a musical or theoretical device I show my students ways they can relate and use the information I am teaching them on a daily basis. This is why "cramming" does not work and is a waste of time. If a student learns a device as a means to jump through a hoop for an exam he will only be training his short-term memory. In order to ignite progress *100% real life applicability of knowledge* is a must. Sometimes the applicability of knowledge is not literal. Finding a way the student can relate to the information that would be pertinent to his daily life can be just as effective. In a way Zoltán Kodály's ideas to use folk music for teaching is compatible with this concept. Teaching the foundations of music to children using folk songs was a way to convey the material discussed in a context they could relate to. Such context comes from real life, from folklore. This is why this knowledge can go beyond merely teaching children. It is applicable to anyone.

I believe in teaching through discovery in a similar fashion to Jerome Bruner's *Discovery Learning* concept. I do not merely transmit the information in a conductive way as it is often done in a theory class. I rather create controlled scenarios through which the student will discover the required information and relate to it in a personal way. This is similar to when jazz students transcribe improvised solos from records. Of course one could go to a music store and buy transcription books of Charlie Parker's Solos, yet having the student go through the process of discovery allows him to relate to the information in a unique way which imbeds it in deeper levels of consciousness.

When it comes to evaluation I believe in *quantifiable approximation*. When we are evaluating performance-based tests such as a chamber music group or a solo performance there is a great deal of subjectivity. Unfortunately many regard this as a green card to evaluate art on a "feel good basis". The class should prepare the student to develop a specific set of skills that are going to be evaluated in a specific manner. In a performance based class the evaluator can set a fixed form of parameters: phrasing, rhythm, dynamics and interpretation. The next step should be assigning a value to each parameter. I am aware that music performance test is not as quantifiable as an algebra exam. Evaluating specific aspects of the performance provides the teacher with a tool to monitor the student's progress in a detached and non-emotional way. This is what we achieve through

quantifiable approximation; we bridge the gap between what is subjective and what is tangible. For the student this highly beneficial because he/she can pin point specific areas to improve instead of receiving unspecific criticism such as “ it didn’t feel right”, “you didn’t have it tonight”.

I have saved the last and most important for the end. *Integrity* should be departing point for anything period. I believe in disclosing at first hand what I expect from the student, how and when he will be evaluated. I expect from the student to be vocal about his/her needs and interests, to be responsible and to be ethical. It is in human nature to test the boundaries of an activity, students are not the exception. This is why I disclose everything up-front so there are no surprises and we can all work toward the common goal, the quest for knowledge and wisdom.

Dr. Isaac Lausell is currently a faculty member at the Interamerican University of Puerto Rico and part of the visiting faculty of the Institute for the Advancement of the Aural Arts. He currently alternates his career as an educator with a demanding music performance schedule across several genres including jazz, classical, gospel and early music.

<http://www.freewebs.com/isaaclausell/>

<http://www.myspace.com/isaaclausellguitar>

REPRESENTACIONES SOCIALES
SOBRE EMBARAZO ADOLESCENTE Y SEXUALIDAD RESPONSABLE EN JÓVENES
DE DOS COMUNAS DE LA REGIÓN DE LA ARAUCANÍA

Universidad de la Frontera de Temuco, Chile

Nancy Guinette Oyarzún Millar

Prof. Licenciada en Educación

Resumen

Se presentan los resultados de una investigación cuyo objetivo fue reconstruir las Representaciones Sociales del “*Embarazo adolescente y la Sexualidad Responsable*” de jóvenes entre 15 y 16 años de una comuna de la novena región de la Araucanía, Chile. Fueron encuestadas 80 jóvenes; varones y mujeres. Las encuestas fueron tabuladas textualmente y analizadas según los procedimientos metodológicos planteados por Valdez (1998) citado Denegrí (2009, pág. 12). Asimismo, se comparan los datos con un estudio reciente sobre la misma temática de la comuna de Villarrica, al mismo nivel de escolaridad.

Los resultados más relevantes obtenidos muestran que los sujetos hacen una diferenciación clara entre conceptos como *Embarazo adolescente*, puesto que coinciden en su núcleo figurativo (“Irresponsabilidad”), en la que se observan similitudes entre los estudiantes. En cuanto a la Representación Social de *Sexualidad responsable* el estudio realizado en el Liceo de Lautaro el núcleo figurativo (“Responsabilidad”) en el que se observan también coincidencias entre los estudiantes de ambos colegios. Estas representaciones estarían evidenciando claramente el significado que los jóvenes les asignan a ambos constructos.

Palabras claves: Representaciones sociales; Embarazo adolescente; Sexualidad responsable

Introducción

La investigación se ha situado en la vertiente cualitativa de las representaciones sociales, en proximidad con las reflexiones de Jodelet (1997) y de Banchs, (2000). Concibe la representación social una modalidad de pensamiento práctico que sintetiza la subjetividad social. Está orientada hacia la comunicación, la comprensión y el dominio de su entorno social, en estrecha cercanía con la propuesta original de Moscovici (1986). Se centra en los procesos

cognitivos o mentales de carácter individual y en los procesos de interacción en un contexto social. Quintero, (2009).

En el sentido clásico las representaciones sociales son un mecanismo explicativo, y se refieren a una clase general de ideas o creencias (ciencia, mito, religión, etc.), para nosotros son fenómenos que necesitan ser descritos y explicados. Fenómenos específicos que se relacionan con una manera particular de entender y comunicar, manera que crea la realidad y el sentido común. Para enfatizar esta distinción Moscovici, 1984; Perera, (1999) citado Pérez, (2006) utilizó el término “social” en vez de colectivo.

Para Moscovici “Representación social es un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales”. La representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979 pp.17-18) citado Mora, (2002. pág.7).

El modelo de representaciones sociales de Moscovici ha generado una de las vertientes modernas de investigación psicosocial y que todavía trabaja por convertirse en una tradición de investigación al igual que movimientos como el constructivismo social. Se trata de una de las propuestas que permiten el diálogo permanente con las distintas disciplinas de interpretación de la vida cotidiana y del sentido común, es decir, de la cultura urbana. Mora *ibíd.*

Estas proposiciones, reacciones o evaluaciones están organizadas de maneras sumamente diversas según las clases, las culturas o los grupos y constituyen tantos universos de opiniones como clases, culturas o grupos existen. (Moscovici, 1961/1979, Perera, M., 2005) citado Pérez, (2007).

El embarazo adolescente es un fenómeno que se presenta a nivel mundial; cada año 15 millones de jóvenes se convierten en padres y madres antes de cumplir los 19 años; de los cuales alrededor del 80% pertenecen a países en vía de desarrollo indicando una estrecha relación entre la tasa de fertilidad adolescente de los países, y su nivel de desarrollo (Ruiz, 2002).

Chile si bien posee una de las tasas más bajas de fertilidad adolescente de toda la región (Ruiz, 2002), ésta aún bordea los 50 de cada 1.000 embarazos (Servicio Nacional de la Mujer, SERNAM, 2001), lo que se traduce en una cifra actual cercana a los 14.000 embarazos adolescentes entre 15 y 19 años (Delpiano, 2003). Número, que ha experimentado una alarmante alza durante las últimas dos décadas, especialmente entre estos grupos étnicos el que coincidentemente ha aumentado la tasa de fecundidad (Centro de atención Psicológica de la Universidad de Chile).

A las cifras anteriores se suman los embarazos adolescentes que no llegan a término producto de abortos. De acuerdo a las cifras del año 2000, de mil mujeres que manifestaron su intención de

abortar, un 36,3% correspondió a adolescentes de entre 16 y 19 años, y un 16% a menores de entre 12 y 15 años. Los dos grupos sumaron más del 50% de las personas que llaman enfrentando un embarazo no deseado. Fundación Chile Unido, (2001)

El embarazo en la adolescencia es un fenómeno altamente complejo que está condicionado por una serie de factores. Desde distintos planteamientos teóricos han propuesto una serie de variables biosociales implicadas. Como factores psicológicos se mencionan ciertos rasgos de personalidad que facilitarían su ocurrencia y el involucramiento de los (as) adolescentes en relaciones sexuales por razones no sexuales (Castillo et al., 1992) citado Winkler, (2005). Otros estudios refieren a factores predisponentes familiares, como disfuncionalidad, entre otros aspectos, Hamel (1993); Montenegro y Guajardo (2000). Entre los factores de riesgo sociocultural se incluye condiciones sociales y económicas desmejoradas, de hacinamiento y/o marginalidad, como al incremento de publicidad comercial asociada a contenidos eróticos (Hamel, 1993; Castillo et al., 1992; Centro de Análisis de Políticas Públicas, Universidad de Chile, 2000).

En la actualidad existe un consenso entre investigadores en que el embarazo adolescente es un fenómeno social que debe ser evitado, debido a sus múltiples consecuencias biomédicas, como mayores riesgos de morbilidad y mortalidad de la adolescentes y su hijo (Montenegro & Guajardo, 2000; Maida et al., 1996) citado Winkler op.cit., pág. 20, efectos socioculturales (deserción escolar y rompimiento del proyecto de vida); en la salud mental (síntomas ansiosos y depresivos) y consecuencias económicas. Estas últimas adquieren mayor relevancia en tanto gran parte de los embarazos adolescentes surge en situaciones de desmedro económico, factor que contribuye al mantenimiento y profundización de la desigualdad social, así como la transmisión intergeneracional de la pobreza (SERNAM, 2001).

A juicio de la psicóloga de la Universidad de Chile, Irma Palma, una maternidad tan temprana afecta gravemente el futuro de las jóvenes.

En la adolescencia el proyecto de vida es sólo una posibilidad, es algo en construcción, se están descubriendo y formulando un conjunto de fines y aspiraciones personales. Un embarazo es un acontecimiento que cancela o limita seriamente la posibilidad de desarrollar todas las potencialidades y aspiraciones que forman parte del proyecto de vida de una joven. Asimismo, se señala que un 48% de las madres adolescentes son pobres, y una gran mayoría de ellas asume la maternidad en solitario. Por eso, muchas se ven obligadas a ingresar al mundo laboral para poder mantener a su hijo, con lo cual abandonan definitivamente la educación formal y, de paso, reducen sus posibilidades de encontrara un trabajo bien remunerado.

En Chile la edad promedio de iniciación sexual entre los jóvenes va entre los 15 y los 17 años, e incluso algunos estudios hablan de los 13 y 14 años para los jóvenes hombres, según el estudio Factores Psicosociales Asociados al Inicio de la actividad Sexual en Adolescentes, realizado por

Cemera (Centro de Medicina Reproductiva y Desarrollo Integral del Adolescente) de la Facultad de Medicina de la universidad de Chile.

Se estima que aproximadamente entre 35% y 52% de los embarazos adolescentes en la región no son planificados.

De acuerdo con un estudio del Centro de Biología Reproductiva de la Universidad Católica de Chile, el 88,6% de los escolares y el 96,6% de los universitarios que han tenido una relación sexual conocen los anticonceptivos. Sin embargo, sólo el 53% de los universitarios, y tan sólo el 23%, de los escolares afirman utilizar algún método para prevenir el embarazo.

En nuestro país, pese a las acciones emprendidas por diversos organismos públicos y privados, no se ha logrado revertir el alarmante incremento del embarazo precoz. Tales acciones, basadas en estudios estadísticos sobre factores de riesgo al embarazo adolescente (de carácter demográfico y socioeconómico), se han centrado en la implementación de programas de educación sexual y promoción del uso de preservativos. Sin embargo, estos programas al parecer no han dado los resultados que se esperaban.

En países más avanzados que el nuestro, es estima absolutamente necesaria la educación sexual en los establecimientos educacionales para así, poder prevenir los embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual, en los cuales se demostró que ese tipo de educación retrasa el inicio de las relaciones sexuales y favorece el aprendizaje de una sexualidad responsable. Roldán, (2006).

Nuestra investigación abordó el estudio del *“Embarazo adolescente y Sexualidad responsable”* a partir del concepto de Representaciones Sociales (Moscovici, 1991; Quintero 2009; Mora, 2002) como herramienta teórica; ello con el fin de acceder, de manera más profunda y detallada, a los significados que los propios (as) adolescentes han construido respecto del embarazo y la sexualidad responsable en esta etapa de la vida, utilizando este marco de comprensión para el estudio del fenómeno.

Lo anterior, debido a que la separación tajante entre ciencia y sentido común parece cada vez menos sostenible y pone de manifiesto la necesidad de considerar, como teóricamente válidos, tanto el conocimiento popular como el científico si se quiere lograr un enriquecimiento mutuo (Jodelet, 1991) citado Winkler (2005) que aporte a una mayor comprensión de estos constructos en la sociedad actual chilena, y provea información útil para el diseño de futuros programas de prevención en estos temas.

Nuestra investigación tuvo como objetivo general: Reconstruir las Representaciones Sociales que los adolescentes varones y mujeres, entre 15 y 16 años, habitantes de la comuna de Lautaro poseen respecto de las temáticas mencionadas y comparar dichos resultados con los del colegio Santa Cruz de Villarrica Particular subvencionado con financiamiento compartido.

Método

Participantes

Se trabajó con una muestra de 80 jóvenes escogidos intencionalmente, ambos sexos pertenecientes a dos cursos de 2° año medio, y que se encuentran matriculados en el Liceo Politécnico de la comuna de Lautaro, Región de la Araucanía, Chile. Establecimiento Municipal; Urbano Modalidad Técnico Profesional el 60,6 % de los alumnos provienen del sector rural de la comuna, son de ascendencia mapuche y de nivel socioeconómico bajo. El nivel de vulnerabilidad alcanza a 83 %. El índice de embarazo adolescente alcanza a un 3,9% año 2009. Los padres son de bajo nivel cultural (enseñanza básica incompleta); el nivel socioeconómico el 70% no supera el sueldo mínimo. (PEI) Proyecto Educativo Institucional, (2010).El Liceo cuenta con una matrícula de 716 alumnos.

Diseño

El diseño utilizado fue de tipo Transeccional Descriptivo- Comparativo utilizando metodologías empírico cuantitativa y cualitativa, empleando el Método de Redes Semánticas Naturales.

Instrumento

Se utilizó la técnica de las redes semánticas naturales en base a criterios propuestos por (Valdés, 1998), citado Denegrí, (2009) la cual ofrece un medio empírico de acceso a la organización cognitiva del conocimiento, aproximándose al estudio del significado de forma “natural”.

Procedimiento

La recogida de los datos se realizó en dos etapas por tema. Para la primera se usó la técnica de redes semánticas naturales en el total de los jóvenes estudiantes a los que se les pidió que: “Definan con un número de diez palabras sueltas que pueden ser adverbios, verbos, sustantivos, adjetivos, etc., sin usar partículas gramaticales como proposiciones o artículos, a cada una de las palabras estímulo” (Valdez, 1998). “Las palabras y frases estímulo fueron: Embarazo adolescente, Sexualidad responsable. Posteriormente se pidió que jerarquicen cada una de las

palabras que se dan como definidoras, asignándoles el número 1 a la palabra que consideran que estuviera más cerca, más relacionada o mejor defina a la palabra estímulo, el número 2 a la que sigue en relación, el 3 a la siguiente y así sucesivamente hasta terminar de jerarquizar todas las palabras definidoras generadas” (Valdez, 1998), el tiempo promedio estimado que los jóvenes demoraron en contestar fue de 35 minutos.

Luego, se compararon los resultados con una investigación paralela a ésta, utilizando la misma metodología con un colegio particular subvencionado de la comuna de Villarrica.

Resultados

Los resultados corresponden en primera instancia, a la muestra del Liceo de Lautaro. Se exponen los resultados totales de la muestra para cada palabra estímulo por tema, mostrando los valores J obtenidos y describiendo los conjuntos SAM para cada estímulo. Luego se comparan los resultados con la muestra del Colegio Santa Cruz de la comuna de Villarrica, en base a los resultados de los conjuntos SAM.

Teniendo en cuenta los valores FGM de los conjuntos SAM para cada palabra estímulo se puede exponer lo siguiente:

1. Embarazo adolescente.

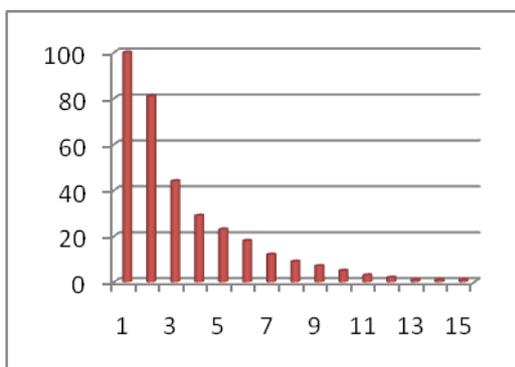
En cuanto al significado encontrado para cada estímulo “*Embarazo adolescente*” se observa que fue definido fundamentalmente como: Irresponsabilidad, siendo este el núcleo de la Red Semántica Natural, siguiendo a éste Problema, con un 81%, Inmadurez, con un 44%, Responsabilidad, con un 29%, Descuido con un 23%, Tristeza con una distancia semántica de 18%, Aborto 12%, Preocupación 9%, Decepción 7% y Apoyo, con un 5%, estos últimos con una distancia semántica bastante importante del núcleo figurativo, como son Pobreza con un 3%; Desorientación con un 2%; Culpabilidad 1%, y Enfermedad 1% e Ignorancia 1%.

Resultados obtenidos para la Representación social Embarazo adolescente Jóvenes de 15-16 años de 2° año medio Liceo Politécnico de Lautaro, arrojó los datos representados en la siguiente tabla.

Tabla 1. Conjunto SAM para Embarazo adolescente del Total de la Muestra Lautaro

Palabras definitorias		Valor M	FMG	
SAM	1	Irresponsabilidad	489	100%
	2	Problema	395	81%
	3	Inmadurez	216	44%
	4	Responsabilidad	142	29%
	5	Descuido	111	23%
	6	Tristeza	89	18%
	7	Aborto	59	12%
	8	Preocupación	44	9%
	9	Decepción	36	7%
	10	Apoyo	26	5%
	11	Pobreza	17	3%
	12	Desorientación	8	2%
	13	Culpabilidad	7	1%
	14	Enfermedad	6	1%
	15	Ignorancia	5	1%

Gráfico 1.



Conjunto SAM= Son las primeras diez palabras definidoras con mayor valor M.

Valor M= Indicador del peso semántico de la palabra

Valor FMG= Distancia semántica que hay entre las diferentes palabras definidoras.

Valor J= Representa el total de las palabras definitorias, dio como resultado para el 2° año medio del Liceo de la comuna de Lautaro; 100 palabras

2. Sexualidad responsable

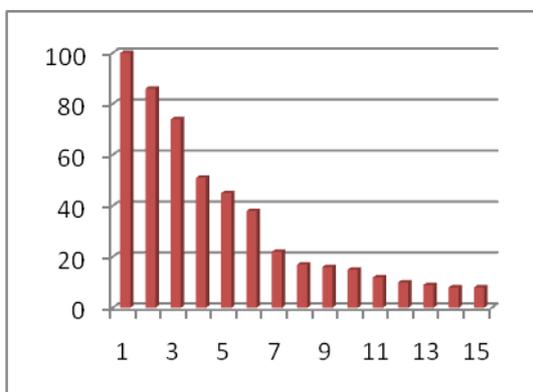
El significado encontrado para el estímulo Sexualidad responsable se observa que fue definido en los siguientes términos: Responsabilidad, siendo este el Núcleo de la Red Semántica Natural, siguiendo a éste se encuentra Amor, con un 86%, le sigue Preservativo con un 74%, Anticonceptivos con un 51%, a mayor distancia semántica se encuentra Respeto con un 45%, Madurez con un 38%, Conciencia con un 22%, Prevención con un 17%, Confianza con un 16%, Protección 15%; Seguridad con un 12%, Diálogo con un 10%, Prevenir con un 9%, Planeación con un 8% y finalmente Cuidado con un 8% muy alejado del núcleo figurativo.

Los resultados obtenidos se observan en la siguiente tabla

Tabla 2. Conjunto SAM para "Sexualidad responsable" del Total de la Muestra Lautaro

		Palabras Definitorias	Valor M	FMG
SAM	1	Responsabilidad	441	100%
	2	Amor	378	86%
	3	Preservativo	325	74%
	4	Anticonceptivos	226	51%
	5	Respeto	198	45%
	6	Madurez	168	38%
	7	Conciencia	99	22%
	8	Prevención	75	17%
	9	Confianza	71	16%
	10	Protección	68	15%
	11	Seguridad	54	12%
	12	Diálogo	42	10%
	13	Prevenir	39	9%
	14	Planeación	34	8%
	15	Cuidado	34	8%

Grafico 2



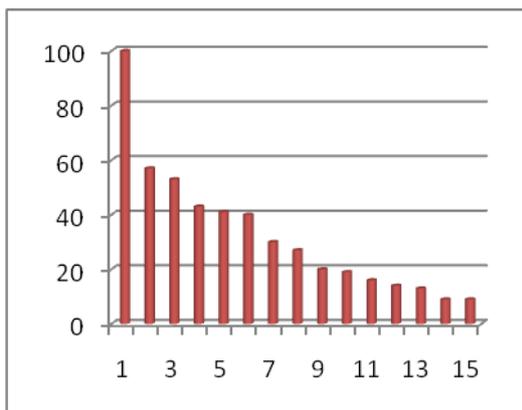
Valor J= Representa el total de las palabras definitorias, dio como resultado para el 2° año medio del Liceo de la comuna de Lautaro; 115 palabras

Los resultados obtenidos para la Representación social “Sexualidad responsable” en jóvenes de 15-16 años de la comuna de Villarrica, se observan en la siguiente tabla.

Tabla 3. Conjunto SAM para “Sexualidad responsable” Total de la Muestra Villarrica

Palabras Definitorias		Valor M	FMG	
SAM	1	Responsabilidad	500	100%
	2	Condón	287	57%
	3	Cuidado	267	53%
	4	Anticonceptivos	217	43%
	5	Madurez	205	41%
	6	Amor	200	40%
	7	Respeto	148	30%
	8	Conciencia	137	27%
	9	Seguridad	100	20%
	10	Información	97	19%
	11	Confianza	78	16%
	12	Cariño	68	14%
	13	Familia	63	13%
	14	Reflexionar	47	9%
	15	Tranquilidad	45	9%

Gráfico 3.



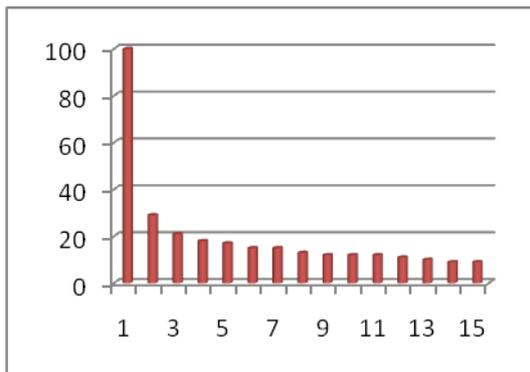
Valor J= Representa el total de las palabras definitorias, dio como resultado para el 2° año medio del Liceo de la comuna de Villarrica; 96 palabras.

Resultados obtenidos para la “Embarazo adolescente” en jóvenes de 15-16 años de la comuna de Villarrica se observan en la siguiente tabla.

Tabla 4. Conjunto SAM para Embarazo adolescente Total de la Muestra Villarrica

Palabras definitorias		Valor M	FMG	
SAM	1	Irresponsabilidad	647	100%
	2	Inmadurez	187	29%
	3	Cuidarse	134	21%
	4	Apoyo	117	18%
	5	Problemas	107	17%
	6	Asumir	98	15%
	7	Bebé	95	15%
	8	Anticiparse	86	13%
	9	Tristeza	79	12%
	10	Aborto	79	12%
	11	Amor	76	12%
	12	Felicidad	74	11%
	13	Miedo	67	10%
	14	Familia	60	9%
	15	Inconciencia	58	9%

Gráfico 4.



Valor J= Representa el total de las palabras definitorias, dio como resultado para el 2º año medio del Colegio Santa Cruz de la comuna de Villarrica 109 palabras.

Discusión

Las redes semánticas naturales resultaron ser una técnica útil para explorar los significados que los jóvenes tienen sobre el “*Embarazo adolescente y Sexualidad responsable*”; prueba de ello son los valores J obtenidos que permiten conocer la riqueza del conocimiento semántico de los grupos estudios. Por otro lado, el *valor J* de del grupo de jóvenes de Lautaro alcanzó un número de 100 palabras al estímulo *Embarazo adolescente* y el de ambos colegios un total de 209 palabras asignadas al mismo estímulo. (Véase Tabla 1 y 4 respectivamente). El valor J es muy impotente para la técnica, porque indica qué tanto se imaginaron los jóvenes sobre los referentes o *palabras estímulo*.

La utilidad de la técnica también se evidencia al obtener el valor M, o peso semántico de cada *palabra definidora* es decir las redes semánticas permiten detectar no sólo que y cuantos significados relacionan los sujetos con un determinado concepto, sino que revelan la importancia de estos en su red semántica. Por otro lado cabe señalar que el valor M (valor semántico) asignado a la palabra estímulo es inferior en el Liceo de Lautaro al Colegio de Villarrica, esto podría explicarse por el valor J, de cada colegio donde se obtuvieron los resultados.

Por su parte, el conjunto SAM muestra los quince conceptos con mayor peso semántico (valor M). El conjunto SAM sobre “*Embarazo adolescente*” da una primera representación de lo que los jóvenes imaginan del “*Embarazo adolescente*” en relación y de manera prioritaria idénticos con la “*Irresponsabilidad*”. De los significados restantes de un total de quince, un 40% de los significados coincidentes, en ambos estudios. Estos significados son coherentes con los modelos

de sociedad pre-establecidos para la etapa de desarrollo en el que se encuentran los jóvenes. A si mismo, al comparar las dos escalas; en la muestra de Lautaro se percibe una mayor aprensión a los significados otorgados a la palabra estímulo, pudiera explicarse por la proveniencia de los jóvenes del sector rural- campesino. (Véase tabla 1 y tabla 4).

En el concierto de los resultados de los significados otorgados a la *palabra estímulo* “*Sexualidad responsable*” podemos igualmente comparar los dos grupos. El valor J, del grupo de jóvenes de Lautaro alcanzó un número de 115 significados asignados a la palabra estímulo (véase tabla 2 y tabla 3), la sumatoria de ambos colegios alcanzó a 211 palabras al estímulo “Sexualidad responsable”.

El valor M, o peso semántico asignado a la palabra estímulo es levemente superior en el colegio de Lautaro, en sus primeros significados en comparación con el colegio de Villarrica; y éste superior en los restantes.

Por su parte el conjunto SAM, sobre “Sexualidad responsable” muestra igualmente quince significados con mayor peso semántico (valor M) respecto de la palabra estímulo. El conjunto SAM, sobre “Sexualidad responsable” da una primera representación de lo que los jóvenes imaginan de ésta palabra estímulo, en relación y de manera prioritaria, con la “Responsabilidad”, cabe señalar que la escala en los dos estudios son coincidentes. De la totalidad de los significados, un 66,6% son coincidentes, y un 33,4% son similares. Estos resultados muestran lo que los jóvenes conciben de la “Sexualidad responsable”. (Véase tabla 2 y 3).

Tales significados, agrupados en las categorías genéricas, permiten diseñar una representación más coincidente con los esquemas mentales de los grupos estudiados, lo que enriquece la interpretación de los datos. También es importante considerar el funcionamiento de las palabras estímulo, porque cada una tiene su propia lógica, según el grupo de personas con las que se trabaja. En nuestro caso, las palabras estímulo encontraron eco en los referentes de los jóvenes puesto que muchos de ellos han experimentado el embarazo adolescente, o vivenciado en sus pares o amigos y/o iniciado su actividad sexual. Además, aquellos jóvenes que no se han visto involucrados en este tipo de experiencias con algunos de los conceptos estudiados, tienen referencias sobre ellos a través de los Medios de Comunicación Social y por la convivencia con otros jóvenes.

Finalmente, podemos decir que en un estudio con redes semánticas naturales, detectar las particularidades en los valor J, en los valores M, así como de los conjunto SAM, subraya la utilidad de la técnica, porque potencia la construcción de hipótesis y de preguntas que lanzan hacia delante las explicaciones sobre los hallazgos. Los cuadros de resultados de las representaciones semánticas favorecen el surgimiento de preguntas sobre “por que”, se abren

caminos de interpretación, lo cual nos coloca en condiciones de construir mejores modelos teóricos.

De los resultados obtenidos, podríamos inferir que la “Irresponsabilidad” forma parte de las consecuencias de los embarazos en la adolescencia, junto con ello los efectos psicológicos más negativos que positivos, cuyas manifestaciones se evidencian en forma más acentuada en contextos más pobres de la población escolar, (liceo municipal de Lautaro), esto pudiera explicarse en un menor apoyo de los padres hacia los hijos para abordar la temática; relacionado con la baja escolaridad de los mismos el que dificulta la comunicación y la entrega de una información adecuada; convicción asociada a concebir el embarazo como “enfermedad”. Por otra parte, las adolescentes tienden a sustituir las carencias afectivas de los padres en la relación del pololeo. (Castillo et al.,1992) citado Winkler, (2005).

Asimismo, cabe señalar, que para los adolescentes el embarazo constituye un “problema”, que genera “tristeza”, y sentimiento de “culpabilidad”. Por otra parte, la joven que no estaba preparada para ser madre, tiende a rechazar la idea de tener un bebé, por esta razón el significado “aborto” aparece dentro de las 15 palabras en las escalas descritas.

Si bien, los adolescentes que asisten al liceo municipal coinciden en algunas conceptualizaciones de palabras definitorias con sus pares del colegio particular subvencionado, éstos últimos manifiestan mayores sentimientos afectivos al relacionar el embarazo con “felicidad”, “bebé” y “familia”. En tal sentido, se advierte una visión más positiva y de compromiso con el otro y con el hijo concebido.

Por su parte, la Sexualidad responsable es considerada como la “Responsabilidad” para abordar y manejar su propia sexualidad, junto a ello los resguardos que ellos mismos consideran importantes y necesarios. De igual modo, se observa una mayor instrumentalización de la forma en que conciben la sexualidad responsable los adolescentes que asisten al liceo municipal, al mencionar “prevenir”, “planeación”, y “diálogo” como las conceptualizaciones que se diferencian de sus pares que asisten al colegio particular subvencionado, quienes manifiestan en sus palabras definitorias “cariño”, “familia”, reflexionar” y “tranquilidad”. Todo ello, pudiera entonces explicarse que estos adolescentes cuentan con mayor información y apoyo para abordar el tema en cuestión.

En conclusión, hemos detectado similitudes y diferencias que existen en distintos contextos escolares al plantear las temáticas “Embarazo adolescente” y “Sexualidad responsable” en los jóvenes que asisten a nuestros establecimientos educacionales, y cómo estos resultados pueden contribuir en la búsqueda más eficiente y eficaz de mecanismos para afrontar ésta problemática que afecta a un gran porcentaje de los jóvenes de hoy. Roldan, (2006).

Bibliografía

PEREZ, (2007) La teoría de las Representaciones Sociales. Profesora de Psicología, Centro de Referencia para la Educación de Avanzada (CREA) Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría” Cuba. Artículo Formato Electrónico

www.psicologia-online.com/articulos/2007/representaciones_sociales.shtml

DENEGRI, (2009) Representaciones sociales sobre pobreza en estudiantes universitarios chilenos. Financiada por el Fondo de Ciencia y Tecnología (FONDECYT) N° 30. Departamento de Psicología; Centro Excelencia en Psicología Económica y del Consumo, CEPEC. Facultad de Educación y Humanidades universidad de la La Frontera. Chile.

FUNDACIÓN CHILE UNIDO, (2001) Corriente de opinión; Embarazo adolescente artículo N° 47.

ROLDAN, Y OTROS (2006) Análisis y estudio sobre el embarazo adolescente, entre los 12 y 20 años de edad. Universidad Nacional de La Plata-Extensión ISER; Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Seminario Permanente de Tesis.

WINKLER, (2005) ¿Embarazo deseado o no deseado?; Representaciones Sociales del embarazo adolescente, en adolescentes hombres y mujeres habitantes de la comuna de Talagante, Región Metropolitana. Sociedad Chilena de Psicología Clínica. Vol.23, N° 002. Santiago, Chile.

MORA, (2002) Las Representaciones Sociales de Serge Moscovici. Universidad de Guadalajara. México. Formato Digital Athenea Digital-num. 2 otoño 2002.

<http://antalya.uab.es/athenea/nm2/mora.pdf>.

QUINTERO, (2009) Representaciones Sociales sobre Salud, de algunos grupos de jóvenes de Manisales, Colombia. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Vol.7, núm. 1. Universidad de Manisales, Colombia. ISSN. Págs. 105-133. Formato Digital.

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdf.jsp?>

Apuntes históricos de la consejería psicológica: Una mirada al desarrollo internacional a nuestra
especialidad

Naychaly Rivera Nieves

Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano

Nota del Autor

Naychaly Rivera Nieves, Escuela Psicología, Universidad Interamericana. San Juan, Puerto Rico

Agradecimiento: A la Profesora Angie Vázquez por su tiempo y motivación para que este trabajo fuese posible. También, agradezco al Dr. Jaime Santiago por permitirme representar a la Escuela de Psicología ante otras instituciones de nuestro país y finalmente a mi esposo por su apoyo incondicional en todos mis proyectos.

Correspondencia concerniente a este artículo deberá ser dirigida a: Cond. Windsor Tower 410 C/
De Diego Apt 711 San Juan, PR 00923

Correo electrónico: naychaly@gmail.com

Resumen

A través de la historia la psicología ha tomado varios rumbos, con ello, ha adoptadas variadas modalidades y diversos caminos. Con el propósito principal de lidiar con las necesidades particulares de cada época y sus sujetos. La Psicología en Consejería no es la excepción, por tal razón es pertinente observar cambios significativos desde los tiempos de Rogers hasta el presente. Es nuestro interés identificar algunos de estos cambios y, además identificar, de forma reflexiva, algunos de los desafíos globales los cuales se enfrenta la Psicología en Consejería. Incluyendo la comparación por contraste entre los modelos de pensamiento de las culturas orientales y occidentales. Con ello, esperamos aportar hacia una mejor comprensión del desarrollo y crecimiento de la Psicología de Consejería en Puerto Rico.

Palabras Claves: Consejerías Psicológica, Desarrollo Consejería Psicológica, Consejería, Historia Consejería Psicológica,

Creación de la Consejería Psicológica

La Consejería Psicológica puede ser considerada como una especialidad emergente que trabaja con los problemas de vida de sus participantes. A partir de la visión, o premisa, de que los conflictos del diario vivir son posibilidades, no necesariamente obstáculos, mediante los cuales se puede desarrollar madurez y crecimiento psicológico en los individuos. Esta disciplina utiliza la consejería como su herramienta primordial en la intervención con las personas. A través de la exploración y el diálogo aplica diversas modalidades terapéuticas tradicionales y otras innovadoras. Esta visión tiene sus raíces en la magna aportación que hiciera Carl Rogers en su trabajo, *Counseling and Psychotherapy* (1942, 1951) y en *Client – Centered Therapy* (1951) ya que estableció un nuevo paradigma sobre la importancia y necesidad, de ver al cliente como un individuo total y único. Esta visión se tiene como punto de referencia, el marco histórico de la Segunda Guerra Mundial y el retorno de los soldados. Los cuales confrontaron un difícil proceso de ajuste en relación a su vida profesional, social, familiar y psicológica. Los consejeros vocacionales se enfrentaron al reto de tener que ofrecerles ayuda en la selección de nuevas carreras, identificando nuevas metas e intereses para ello Abrey (1977). En opinión de Whiteley (1984) existieron cinco condiciones principales, o fuerzas propiciatorias, para el surgimiento de la Consejería Psicológica en ese momento, a saber; el llamado movimiento de la Reforma Social, el surgimiento de la orientación vocacional, el desarrollo de la psicometría, la elaboración de nuevas teorías, los enfoques psicológicos y los rápidos cambios sociales. Con esto en mente, podemos situar el nacimiento de la consejería psicológica en la segunda mitad del siglo XX, sin olvidar que una amalgama de otras especialidades de la Psicología aportaron mucho a su desarrollo –siendo la consejería vocacional una de las más prominentes Leong & Leach (2007).

Inicio de la coexistencia de la Psicología Clínica y la Consejería Psicológica

En la década de los 70's, la *American Psychological Association (APA)* acreditó aproximadamente 50 instituciones en los Estados Unidos con grados de Maestría en Psicología, Doctoral en Filosofía (Ph. D.) y programas con el grado de Científico Practicante (Psy. D). Estos tres currículos aceptaron un limitado y selecto grupo de estudiantes para quienes se creó un programa similar al del Ph. D., pero con énfasis en la visión de la Consejería. Quedó establecida así la diferencia entre los programas de psicología clínica y los de psicología en consejería, en la que se determinó que la Psicología Clínica se mantendría bajo el enfoque de la psicopatología y los correspondientes tratamientos del modelo médico. La Consejería Psicológica, por su parte, enfatizaría en aspectos vocacionales y de salud de los individuos que tienen problemas y dificultades de vida. Sin embargo, estas diferenciaciones, lejos de ayudar a definir mejor ambas especialidades, contribuyeron a nublar las diferencias de competencias entre ambas disciplinas. La realidad histórica muestra que tanto la Psicología Clínica como la Psicología en Consejería se han desarrollado trabajando en los mismos escenarios laborales y terapéuticos, usando modalidades iguales de intervenciones psicoterapéuticas.

Definiendo la identidad de la Consejería Psicológica a través de las aportaciones Internacionales

Para comprender, clarificar y conceptualizar la disciplina de la consejería psicológica debemos realizar un estudio consiente al trabajo de expertos en la disciplina que se ha estado realizando a nivel internacional. Con el propósito de depurar, refinar y examinarse a sí misma, la consejería psicológica inició un proceso de análisis profundo activado por la diversidad de las necesidades multiculturales que sus profesionales enfrentan en cada país donde se ejerce la profesión. Para ello, en apoyo y reconocimiento, *American Psychological Association (APA)* creó la División 16 de Consejería Psicológica. A su vez, la revista de la Asociación Internacional de Psicología Aplicada publicó un volumen

especial en el 2007, para describir el estatus actual de la consejería psicológica en diversos países. Con este volumen especial, se intentó promover una agenda común de trabajo a nivel internacional con el propósito estratégico de elaborar un plan que estimulará crear una definición internacional de la consejería psicológica, que contribuyera a la cristalización de una identidad propia de la disciplina a través de las aportaciones de las naciones participantes. El motivo final era estimular la construcción de modelos teóricos, métodos y materiales novedales, para trabajar y establecer la creación, de las competencias y tratamientos de dicha disciplina Savisckas (2007).

Posturas y diversas perspectivas entre naciones

En los Estados Unidos, Charles Gelso (2001) indica en su *Counseling* que la Consejería Psicológica debe estar enfocada en la perspectiva filosófica y estructural de la disciplina. Nuestra fortaleza es trabajar con la persona y el mejoramiento de su ambiente, con un fuerte componente de compromiso hacia la prevención, asuntos vocacionales y una aproximación científica de la psicología basada en la diversidad cultural y nacional. En Puerto Rico, la Dra. Wanda Rodríguez Arocho (2004), reflexiona en su libro “Consejería Psicológica en Puerto Rico” sobre las competencias de la Consejería Psicológica indicando que el uso de la psicoterapia se ocupa de ayudar a las personas a hacer ajustes en sus emociones, pensamientos y actos para adecuarlos a lo que se entiende como conducta normal o salud mental. Por otra parte, en Hong Kong, Leung, Chan / Leahy (2007) expresan que la consejería psicológica es entendida como la aplicación del conocimiento psicológico, psicoterapéutico y juicio profesional para facilitar el funcionamiento humano y su calidad de vida. En contraste, la consejería psicológica en Sudáfrica es vista como un enfoque positivo que da énfasis a la salud, bienestar y resolución de problemas Watson & Fouche (2007). De igual forma, en Australia se define la consejería psicológica a través de sus funciones en la sociedad tales como: servir a familias, individuos y organizaciones. Las tareas más comunes son la ayuda a solucionar de problemas relacionados al estrés, traumas y depresión. A su vez, se trabaja con problemas como el dolor crónico, el enojo, dificultades en las relaciones de pareja, manejo de dificultades sexuales, problemas de comunicación, divorcio, selección

de carreras y planificación de las mismas, entre otras Pryor Robert & Bring, Jim (2007). En Venezuela, la Consejería Psicológica confronta varios retos ya que la Consejería Vocacional es la vertiente con más aceptación en la actualidad y, de otra parte los centros de enseñanza como centros de trabajos son ampliamente limitados Montilla Esteban, Smith Robert (2009).

Desafíos y dificultades en la especialidad

En China, los autores Zhi- Jin Hou & Naijian Zhang, (2007), presentan un planteamiento interesante relacionado con el aspecto de traducción del concepto Consejería Psicológica, ya que por la composición lingüística del mandarín y otros dialectos como el cantonés, *hakka* y el *minnanhua* no existe un término literal que defina dicha palabra. De otra parte, para practicar la Consejería y Psicoterapia en China se exige ser médico y laborar en ambientes exclusivamente hospitalarios. De forma similar en Francia, Bernaud Jean – Luc et al. (2007) plantean que allí también existen dilemas lingüísticos por falta de una definición homogénea de la Consejería Psicológica y de un cuerpo profesional que la defina pues existe, un dominio profesional de la Consejería Vocacional. También existe una escasez de instituciones académicas con programas dirigidas a educar profesionales en psicología con base a la visión de la Consejería. En Israel, Benny A. Benjamin (2007), advierten que la prevalencia del modelo médico en la psicología, legislación y en las políticas públicas del Ministerio Israelí para regular la práctica de la psicología en el país, han eliminado la especialidad rehusando reconocer la Consejería Psicológica como disciplina válida para trabajar las necesidades de los individuos en su región. En India, la prevalencia sociocultural religiosa dominante presenta un complejo marco profesional para ejercer como especialista en consejería psicológica. Arulmani Gideon (2007), indica que la confrontación entre la visión científica de la psicología occidental versus la visión intuitiva oriental basada en la experiencia de los individuos crea una compleja disyuntiva sobre la visión sobre cómo trabajar con el ser humano. La cultura hindú tiene una riqueza filosófica y religiosa de más de 2,000 años, la cual trata aspectos psicológicos de los individuos a través de las sabidurías espirituales de Los Vedas. En

consecuencia, los efectos de la modernidad y la visión empirista occidental crean una división en los procesos vida del ser humano y, con ello, en sus diversas transiciones.

Reflexión sobre la identidad de la Consejería Psicológica

Luego de analizar los principales puntos de convergencia y divergencia internacional podemos afirmar, entonces, que los principales marco terapéuticos de la Psicología de la Consejería están relacionados a aspectos remediales, preventivos y psicoeducativos, trabajados desde la más amplia actitud profesional de sensibilidad en la práctica y aplicación de sus modalidades de terapia. Se debe partir, entonces, de una visión social y multicultural del aprendizaje y educación de la Consejería Psicológica, comprendiendo la necesidad de entender nuestra historia y fundamentos como especialidad. Es importante, además, continuar el proceso de clarificación y educación al público y otros profesionales de la salud sobre nuestras competencias y beneficios terapéuticos como especialidad. Finalmente, es necesario desarrollar y producir guías y procedimientos relevantes a nuestras intervenciones de forma transparente y estandarizada que aporten a forjar prácticas basadas en evidencia.

Conclusión sobre las posibilidades de la Consejería Psicológica en Puerto Rico

La Consejería Psicológica es una propuesta profesional, transformadora y visionaria en la que se gesta una posibilidad esperanzadora para trabajar con las problemáticas de la sociedad puertorriqueña, basada en nuestra particularidad e influencia multicultural. Por tal razón, debe ser considerada, para lograr una transformación social trascendente. El establecer una identidad sólida en la especialidad, nos puede llevar a elaborar un cambio paradigmático, de una visión psicopatológica de una visión de enfermedad mental hacia una visión hacia una visión de prevención y problemas de vida de los participantes. Ciertamente existen personas con problemas psicológicos crónicos que requieren ayuda psiquiátrica, pero, existe un alto número de participantes que con intervenciones psicoeducativas preventivas podrían evitar llegar a niveles crónicos. Permitiéndose a sí mismos, recibir herramientas para mejorar su calidad vida, mejorar sus relaciones interpersonales, tomar decisiones informadas sobre

temáticas como el divorcio y procesos de pérdida, selección de carrera, y tantas otras circunstancias inherentes a la vida humana. Las cuales en ocasiones se toman de forma ligera y que se minimiza el impacto que tendrá sobre el individuo, su familia y desarrollo a través del tiempo. La consejería psicológica, puede contribuir a atender esa otra las necesidades que enfrenta los seres humanos sin gravedad patológica, pero a su vez importantes para mejorar la estabilidad y buen funcionamiento de los mismos.

Es por esta razón que afirmamos que los profesionales de la Consejería Psicológica debemos, asumir posiciones de avanzada, que sean relevantes a los valores del ser humano, diversidad, relaciones familiares y de pareja, multiculturalidad y desarrollo vocacional entre tantas otras posibles temáticas donde el ser humano. Puesto que existe un sin número de persona ávidas a escuchar profesionales competentes que eduquen de forma integral y que puedan establecer nuevas posibilidades, a través de la investigaciones que atiendan sus necesidades de vida. Tales como el amor, el compromiso, la familia y otros tantos temas de los cuales se escribe y desinforma a los individuos, por falta de las bases necesarias de información veraz. Es amplia y ardua nuestra tarea como profesionales de la Consejería Psicológica, sin embargo, nuestro camino está lleno de oportunidades para aportar a que esta disciplina sea establecida y solidificada en nuestro país y el mundo, uniéndonos, así, a la meta internacional de crear modelos teóricos, métodos y materiales psicoeducativos que enriquezcan nuestro que hacer como profesionales de la salud mental que anhelamos el bienestar y prevención de aquellos males que impiden con la calidad de vida de una sociedad en constante cambio, transformación y movimiento.

Referencias

- Arrocho, W. R. (2004). *Hacia una practica Reflexiva de la Consejeria Psicologica en Puerto Rico*. San Juan: Publicaciones Puertorriquenas, Inc.
- Arulmani, G. (2007). Counseling Psychology in India: At the Confluence of Two Traditions. *Applied Psychology: An International Review* , 69-82.
- Benjamin, B. A. (2007). Counseling Psychology in Israel: A virtual Specialty in Transition. *Applied Psychology: An International Review* , 83-96.
- Bright, R. G. (2007). The Current State and Future Direction of Counseling Psychology in Australia. *Applied Psychology: An International Review* , 7-19.
- Charles Gelso, B. F. (2001). *Counseling Psychology*. Belmont CA: Earl McPeck.
- Crystal Easton, W. E. (2008). Emotional Intelligence and Implications for Counseling Self-Efficacy: Phase II. *Counselor Education & Supervision* , 218-232.
- Fouche, M. B. (2007). Transforming a Past into a Future: Counseling Psychology in South Africa. *Applied Psychology: An International Review* , 152-164.
- Leung Alvin S., C. C. (2007). Counseling Psychology in Hong Kong: A Germinating Discipline. *Applied Psychology: An International Review* , 51-68.
- Nicol, R. A. (2007). Counseling Psychology in Canada: Advancing Psychology for All. *Applied Psychology: An International Review* , 20-32.
- Savickas, M. L. (2007). Internationalisation of Counseling Psychology: Constructing Cross- National Consensus and Collaboration. *Applied Psychology: An International Review* , 182-188.

Institución Académica: Universidad Interamericana de Puerto Rico

Profesión: Estudiante Maestría de Psicología en Consejería

País de origen: Puerto Rico

Breve Biografía:

Mi nombre es Naychaly Rivera Nieves y tengo 28 años de edad. Desde edad temprana fui parte de grupos y programas de estudiantes orientadores recibiendo varios premios por mis aportaciones. Se me otorgó el premio Ramírez Collage por ser líder de la comunidad estudiantil para el beneficio de una mejor calidad de vida. También fui premiada por la Alcaldesa de San Juan para el año 2000 por promover el mejoramiento de la calidad de vida en San Juan. Realicé mi bachillerato en Psicología en la prestigiosa Universidad Carlos Albizu. Actualmente curso estudios graduados en la Universidad Interamericana de Puerto Rico. En la misma soy Presidenta de la Asociación de Estudiantes Graduados de Psicología además de ser parte del comité estudiantil dentro de la APPR. Al momento estamos trabajando con proyectos en búsqueda de la integración inter-universitaria de los estudiantes de psicología. Distintos Buscamos promover la unidad estudiantil y profesional con fin de crear una aportación nuevos modelos teórico atemperados a las necesidades de nuestro país. Al presente me concentro en crear y promover nuevas iniciativas estudiantiles que promuevan la investigación y apoyo social a nuestras comunidades.

**Midiendo con distintas varas:
Las representaciones del honor en la vida cotidiana del Puerto Rico del siglo XIX¹**

César Augusto Salcedo Chirinos

Resumen

En este artículo se aprovechan los conflictos cotidianos en el Puerto Rico de principios del siglo XIX para analizar la representación del concepto del honor. El estudio de los casos de dos mujeres de distintos grupos sociales es la ocasión para comprender como se negociaban las representaciones sociales en la Isla. Cada miembro de aquella sociedad se consideró una persona de honor, sólo que el concepto se manejó según el grupo social, la raza y el género al que se perteneciera. La medida del honor nunca fue la misma para todos.

Palabras claves: Honor, representación social, vida cotidiana, negociación, Puerto Rico en el siglo XIX, género, raza.

Abstract

This essay makes use of everyday conflicts at the beginning of nineteenth century Puerto Rico, in order to analyze the representation of the concept of honor. The study of two women's cases poses an opportunity to comprehend how social representations were negotiated in the island. Each member of such a society regarded himself as an honorable person, only that said concept was managed according to the social group, race and gender to which one pertained. The standard for honorability was never the same for all.

Keywords: honor, social representations, everyday life, negotiation, nineteenth century Puerto Rico.

1. Presentación

El 9 de agosto de 1824 el licenciado don Nicolás Alonso de Andrade, Provisor y Vicario General de la diócesis, ordenó al gobernador don Miguel de la Torre que expulsara de la ciudad de San Juan de Puerto Rico, para el pueblo de Patillas, a la parda liberta llamada Balbina Alonso, por estar acusada de prostitución (Deportación de Balbina Alonso, 1824). Balbina era una emigrada de Santo Domingo que trabajaba como nodriza en la casa de don Manuel Diego de Aldea. Ella vivía en los bajos de la residencia en donde don Manuel y doña Isabel Sanjurjo llevaban su reciente vida marital (Libro VI de matrimonios de blancos, 1822-1832). Doña Isabel fue quien acusó a la parda ante el Tribunal Eclesiástico por perturbar la paz y la tranquilidad de su matrimonio. El Provisor, como juez eclesiástico que era, debía velar por el recto desenvolvimiento de ese sacramento. [1]

Después de su investigación, pero sin instruir causa alguna, el licenciado Andrade consideró que la parda llevaba una vida licenciosa por tener dos hijos de padres desconocidos. Para prevenir el mal ejemplo que ella podría representar para el orden

¹ Este artículo recibió el 15 de junio de 2009 un diploma de reconocimiento como mención de honor en el Concurso de ensayos históricos de la Academia de las Artes y las Ciencias de Puerto Rico.

social, le aplicó lo estipulado por la ley para las mancebas de hombres casados: que fuera desterrada de la ciudad donde viviera. El Provisor omitió la pena que le correspondía al hombre involucrado, que incluía la pérdida de hasta un quinto de sus bienes (*Novísima Recopilación*, 1805, Lib. XII, Tit. XXXVI, Ley I). Sin embargo, Balbina no salió para Patillas, sino que se fue a una de las propiedades que su patrón tenía en Loíza, y desde allí le escribió al Provisor rechazando ser prostituta y pidiendo un juicio en el que pudiera defender su honor. Ella afirmaba en ese escrito que vivía “con la honestidad y recogimiento correspondiente a su sexo, estado y condición” (Petición de Balbina Alonso, sin fecha). Es decir, la parda manejaba una representación del honor que difería de la del Provisor, quien centraba su interés en la transgresión de la vida sexual de aquella mujer. Sin embargo, el honor que defendía Balbina no dependía de su origen familiar, de la legitimidad de su nacimiento, de la limpieza de su sangre, ni mucho menos del color de su piel. Ella se presentaba a sí misma como una mujer honesta, recogida y trabajadora. El recogimiento y el trabajo doméstico eran los elementos a partir de los cuales armaba su representación del honor. [2]

En este artículo se confrontarán estas formas de representar el honor en la vida diaria del Puerto Rico de principios del siglo XIX, con el principal interés de visualizar el concepto a partir de las nociones de género, clase social y raza (Rodríguez Shadow, 2000). Para analizar la forma en la cual la parda se defendía, su caso se comparará con el de doña María Belén de Andino y Casado, la hija menor de don Manuel Martínez de Andino, un Subteniente retirado de Infantería, vecino de la ciudad de San Juan. Ella, sin estar casada, había tenido un hijo de don Mariano Sixto, el Intendente del Ejército y de la Real Hacienda entre 1828 y 1838. El 26 de julio de 1830, don Manuel Martínez de Andino demandaba a don Mariano ante el Consejo de Indias por el crimen de seducir y fecundar a su hija y no querer reconocer al niño como suyo (Contra Mariano Sixto, 1830-1834). Lo que buscaba este desesperado padre era encontrar una manera para que su hija recuperara el honor perdido, ya que no podía casarla porque el hombre lo estaba anteriormente. Este estudio de casos se insertará en el contexto de una revisión general de las disputas, que por el honor, aparecen reflejadas en los juicios verbales y de conciliación de la primera parte del siglo XIX en San Juan de Puerto Rico. [3]

2. La cuestión del honor

En el proceso de estructuración de la sociedad colonial hispánica, los peninsulares reprodujeron unos sistemas de valores y códigos de comportamientos que les facilitó el manejo del poder. El honor fue uno de esos valores reproducidos. Definir este concepto no es una tarea fácil, sobre todo porque junto a él aparece una terminología que no necesariamente puede considerarse como sinónima: honra, reputación, vergüenza, honorabilidad, dignidad, entre otros. Ya Beccaria sostenía, en 1764, que aquella era una idea compleja, de la que no había sido posible fijar una significación estable y permanente (2006). Martínez Roche separa el honor del resto de esa terminología; para ella el honor era, desde las leyes medievales, el valor de la persona para sí misma, y la honra su reconocimiento externo. Esta distinción la establece a partir de la separación que hace Américo Castro del honor y la honra, percibiendo en el concepto una dimensión personal y otra social (1987). Seed, siguiendo a Peter Dunn, teoriza desde otro punto de vista; ella distingue en el mismo término dos significados diferentes, uno que se refiere a

la virtud, la integridad moral, y otro al prestigio, el estatus, la alcurnia. Es decir, es en el significado del término en donde ella identifica la doble dimensión del honor: era, entonces, tanto la estima que un individuo tenía de sí mismo, como la estima que le tenían los otros (1991). [4]

Mientras que en España el honor tuvo un carácter social, diferenciando a los nobles de los campesinos y de los pagadores de tributo, en América tuvo uno étnico, distinguiendo a los blancos de los indígenas, de los negros y los grupos mezclados. Lo que sí mantuvo en este continente fue su carácter de género, porque para los hombres su significado se asociaba con el respeto social, y para las mujeres con el control de la sexualidad (Lauderdale Gram, 1998). Este concepto terminó siendo importante en la representación que la sociedad colonial tenía de sí misma, a partir del cual se estructuró el sistema social y se concibió el comportamiento cotidiano de cada individuo. Sólo que no hubo una única referencia del término. [5]

A pesar de que los grupos socialmente importantes lo definían con carácter de exclusividad, cada individuo pudo considerarse digno de honor sin importar el grupo al que perteneciera. Para manejar esa representación del honor, los grupos de menor importancia social produjeron unos cambios en la forma de concebirlo. Estos cambios se relacionaban con las circunstancias particulares en las cuales transcurrían las vidas de aquellos individuos. Si bien es cierto que todos los grupos compartían el ideal de la virginidad y el matrimonio para la mujer y el respeto para el hombre, las circunstancias de los grupos dominados generó cambios en esa representación: la sexualidad se consideró desde otras perspectivas. Martínez Alier considera que las condiciones en las que vivía la gente negra o mulata en Cuba, terminaron dando menor importancia a la sexualidad en el concepto femenino del honor (1971). [6]

Desde la exclusividad con la que los blancos lo definían, el honor formaba parte de la noción de calidad, de una forma excluyente de representación social en donde intervenían elementos étnicos y sociales. La calidad de una persona dependía de su color, ocupación, riquezas, pureza de sangre, honor e integridad, y en algunos casos hasta de su lugar de origen (Ramírez Méndez, 2004). Una consideración de inferior calidad no impedía que algunos defendieran su honor. Pino Iturrieta presenta a una mulata de fines del siglo XVIII en la ciudad de Caracas, que logró hacer que el Provisor de la diócesis la oyera en un juicio para recuperar su honor. María Teresa Churión acusó al mulato Matías Bolcán de haberla deshonrado y no querer casarse con ella. En su defensa, la mulata se presentaba como una mujer recogida y trabajadora; fama que podían confirmar los mulatos de su comunidad. Aunque no se sabe si ella llegó a casarse, al menos el juez mandó reparar su honor mediante el matrimonio (1994). Caso contrario es el que presenta Inés Quintero. María de la Luz era otra mulata del mismo contexto anterior, quien pedía al Provisor que obligara al esclavo José Eusebio a casarse con ella para recuperar el honor perdido. Según la mulata, el esclavo le había tomado la virginidad bajo promesa de matrimonio. El juez falló en su contra porque no pudo demostrar que tuviera el recato y la moderación que decía tener. Los testigos la presentaron como una mujer que no llevaba una vida recogida (Quintero, 1994). [7]

La mayor parte de la producción historiográfica sobre el honor en el mundo colonial hispanoamericano se ha centrado en la cuestión femenina. Twinam ha estudiado las estrategias de las mujeres para recuperar su honorabilidad perdida después de transgredir los códigos sexuales coloniales (1991). Seed ha trabajado los conflictos que

existían en el México colonial para elegir pareja matrimonial, e identificó en ellos un giro en el significado del término honor; el cual pasó de significar virtud, para significar posición social (1991). Mannarelli muestra como la deshonra de la mujer limeña en el siglo XVII dependía siempre de la su jerarquía social; mientras más baja la clase social, menos importaba la ilegitimidad, por ejemplo (1994). Findlay identificó cómo la interrelación de la cuestión racial, social y sexual en el Puerto Rico de fines del siglo XIX, terminó representando a las negras que trabajaban en la calle como prostitutas (2005). Entre las investigaciones que se refieren al honor masculino están, por ejemplo, la de Cubano Iguina que relaciona las peleas de fines del siglo XIX en Puerto Rico con la defensa del honor (2006). En su artículo sobre la transgresión de los patrones amorosos en el Caribe colonial hispánico, Rodríguez Villanueva se pregunta por la subordinación de la importancia del honor en el Puerto Rico colonial español (2006). Pero tal subordinación no existió, el honor fue un elemento importante en la representación social que se tenía en la Isla. Esa importancia puede mostrarse en las continuas demandas atendidas por los Alcaldes en los juicios verbales y de conciliación. Los protagonistas de estas disputas por el honor solían ser hombres y mujeres blancos, de los altos estratos sociales; en ocasiones eran mujeres blancas de otros grupos, y raras veces eran las pardas o las negras las que reclamaban. Eso es lo significativo del reclamo de Balbina Alonso, porque ella era parda. [8]

3. Los reclamos del honor

Para visualizar la importancia que tuvo el honor en el Puerto Rico de principios del siglo XIX, se ha revisado la documentación relacionada con los conflictos de la vida diaria, especialmente los juicios verbales, de conciliación y los reclamos a las autoridades competentes (Matos Rodríguez, 1997). Como se ha dicho anteriormente, el honor era un valor cuyo significado se concebía marcado por las nociones de género, clase y raza. Por tener este concepto una dimensión social, es decir, ser necesaria la valoración de los otros para que contara socialmente, existía la posibilidad para que se afectara o se perdiera. En la organización jurídica colonial hispánica existían espacios legales para reclamar aquellas afecciones. A los grupos de menor importancia social, que la élite excluía de su representación del honor, no les quedaba más que apostar por una adaptación del concepto según las circunstancias que vivían. [9]

Las mujeres reclamaban fundamentalmente aspectos relacionados con su vida sexual y los hombres el respeto de los otros. Doña Margarita Hernáiz, vecina de la ciudad de San Juan, demandó al mulato Francisco Javier Sabat porque la había insultado públicamente. Ella lo acusó por infamador; es decir, por afirmar un aspecto de su vida sexual que no era cierto. La ley permitía aquel reclamo ante el Alcalde de la ciudad (*Novísima Recopilación*, Lib. XII, Tit. XXV, Ley I). El juicio de conciliación se realizó el 19 de mayo de 1842, en él doña Margarita alegó que aquella y otras expresiones habían perjudicado “su honor y su fama”. Ella pedía una retractación pública por parte del mulato infamador. Sabat se negó a retractarse porque sostenía que ella le había gritado ‘sodomita y bujarrón’; que cuando él fue a reclamarle porque sus hijos lo insultaban en la calle, gritándole palabras obscenas, ella lo insultó con las mismas palabras. Ante aquel par de insultos a la vida sexual de cada uno, sólo ella reclamó legalmente, aunque la ley le permitía al mulato hacer lo mismo. Demandó quien consideró ofendido su honor. Para

terminar la disputa, el juez les pidió a cada quien una retractación mutua (Cuaderno de conciliaciones, 1841-1842, Fols. 69v-70v). [10]

Así como para una mujer casada era una infamia una acusación de prostitución, para una doncella era lo mismo una acusación de aborto. Isabel Andino demandó a Antonio Barceló porque había dicho públicamente que ella, por haber abortado, ya no era doncella. Isabel protestaba legalmente porque consideraba que aquellas palabras habían ofendido “su delicadeza y honor”; ella pedía una satisfacción pública en el mismo lugar que fue injuriada, como lo disponía la ley. Antonio Barceló se defendió diciendo que todo se lo había dicho su mujer, quien le había dado los remedios a la joven para que abortara. El juicio de conciliación se realizó el 8 de junio de 1843, y terminó con un mandato a Barceló y su mujer para que dieran la satisfacción pedida; además de una amonestación para que no volviera hablar de aquellas cosas (Juicios verbales y de conciliación, 1842-1843, Fols. 173v-174). [11]

La deshonra que se producía cuando la vida sexual ilícita de una mujer de cierta importancia social llegaba al conocimiento público, no se quedaba para siempre con ella. En ocasiones, el matrimonio era utilizado para recuperar la honorabilidad perdida. Si una mujer deshonrada no se casaba con el autor de su desgracia, podía perder la posibilidad de hacerlo con otro de su misma calidad. Por eso cuando se hacía público el desliz, la familia de la muchacha luchaba por el matrimonio como forma de salvar su honor. En las peticiones de dispensa matrimonial es frecuente encontrar que el “comercio carnal” era el motivo expuesto para solicitarla, sobre todo cuando mediaban grados prohibidos de parentesco. En la bula de licencia matrimonial concedida en Roma, en 1851, a don Juan Ramón Pasalodos y a doña Luciana Fernández de Montoya, parientes en segundo grado de consanguinidad, se exponía el “trato carnal” como razón para permitir el matrimonio, a pesar de ir en contra de las disposiciones legales sobre el incesto. Don Juan Ramón “llevado por una liviandad insensata conoció a la dicha Luciana”, y si aquel matrimonio no se realizaba, ella corría el riesgo de quedar “gravemente infamada y sin casar y se originarían graves escándalos” (Licencia matrimonial, 1851). [12]

No siempre la actividad sexual ilícita terminaba en matrimonio, sobre todo cuando el hombre involucrado ejercía su poder para negarse o cuando la mujer no pertenecía a los grupos socialmente importantes. En el juicio de conciliación realizado el 16 de enero de 1822, don Vicente de Ayala se negó a casarse con doña Margarita Izquierdo, con quien había tenido un hijo bajo palabra de casamiento. El juez le propuso a Ayala que le diera “una dote que correspondiese a la clase y circunstancias de la actora”, pero él se negó rotundamente diciendo que jamás había ofrecido su palabra (Segundo libro de conciliación, 1822, Fol. 60). El 22 de diciembre de 1822, María Eugenia Fernández demandó al soldado Pascual García por haberle “estuprado” a su hija Juana de Dios, bajo palabra de casamiento. Pascual respondió que nunca había tenido amores con ella, ni mucho menos prometido matrimonio; él sostenía que había llegado a aquella casa porque la madre de Juana de Dios lavaba la ropa suya y la de su Teniente (Determinaciones de conciliación, 1821-1822, Fols. 64v-65v). Aunque en ocasiones no se realizaba el matrimonio ni se daba la dote a la mujer ofendida, al menos el hijo era reconocido por el padre. Manuel Jiménez se había negado tanto a casarse como a dar 600 pesos de dote a María Lorenza Malpica, después de haberla ‘estuprado y fecundado’; pero el 8 de febrero de 1822 reconoció a José Timoteo como hijo natural suyo, el cual

había nacido el 25 de enero de ese mismo año (Libro segundo de conciliación, 1821-1822, Fol. 14). [13]

La custodia del honor de la mujer de élite llegaba al extremo de ocultar su nombre cuando alguna de ellas era investigada como sospechosa de tener sexo con algún sacerdote. El nombre de la manceba no aparecía en el expediente elaborado por el tribunal eclesiástico. En el juicio por adulterio incestuoso seguido, en 1825, contra el presbítero don José Andrés de la Peña, párroco de Cangrejos, se omite el nombre de la mujer de los amoríos. Doña María de Sayas Villafañe era esposa de don Vicente Francisco Aruz, un rico propietario de Río Piedras. Aunque el nombre de doña María no aparece en el expediente, el de su esposo aparece como demandante a través de uno de sus hijos (Cartas y expedientes de personas eclesiásticas, 1796-1834). [14]

La custodia del honor femenino llevaba a limitar la vida pública de las viudas. En agosto de 1829, María Medina, residente en la ciudad de San Juan y viuda por once años, escribía al Alcalde para que no la obligara a recogerse en la casa de su madre, en el barrio Palo Seco. Ella afirmaba que si la obligaban a salir de la ciudad, los demás podían pensar que era por mala conducta. María se presentaba a sí misma como “una persona de vergüenza que vive honestamente...dedicada a su trabajo sin dar escándalo”. Que si se fuera a vivir con su madre no podría seguir lavando para mantenerse a sí misma y ayudar a su progenitora. Ella entendía que la intensión de su madre para recogerla en su casa era su estado de viudedad, por eso insiste en mostrarse como una mujer de vida recogida (Sobre reclamaciones y documentos de partes, 1844, Fols. 2-3). [15]

La custodia de la virginidad como forma de preservar el honor femenino fue el motivo por el cual don Augusto Cortés solicitó, en julio de 1848, el depósito de su hija en el convento de las Monjas Carmelitas. Después del compromiso matrimonial de doña Enriqueta con su primo don Félix O’neill, don Augusto la había depositado en casa de don Domingo García; pero que en su interés por un asilo más oculto, pidió al Gobernador de la Isla que tramitara aquel depósito con la Priora del convento. El estaba dispuesto a satisfacer los gastos de aquel encierro hasta el momento del matrimonio (Petición de don Augusto Cortés, 1853). [16]

Para las mujeres de los grupos de menor importancia social el honor no significaba prestigio o estatus; ellas no exigían matrimonio para guardar las apariencias después de algún encuentro sexual ilícito. El amancebamiento era común para ellas. La Iglesia comentaba frecuentemente en sus informes sobre la existencia del “vicio de la incontinencia”, y entre sus causas identificaba al clima, la ociosidad, el aislamiento en los campos y la falta de habitaciones en las casas (Informe obispado de Puerto Rico, 1852, Fols. 77-78). La disputa por el honor entre las mujeres de estos grupos sociales no es común encontrarla en la documentación investigada. En *La pecadora*, una novela de 1887, Brau describe la vida difícil que llevaba la mujer en el campo. Cocola, una campesina blanca y huérfana, queda embarazada del hijo de la dueña de la casa donde trabajaba para mantenerse. Apenas descubren su embarazo, la botan de la casa. Juan María Méndez, su primo hermano, la recoge y la ayuda a criar a la niña. Quisieron casarse cuando por el pueblo se corrió la voz de que ella era su corteja, pero no pudieron pagar la dispensa matrimonial por falta de dinero. Al morir Cocola, el sacerdote del pueblo, que vivía amancebado con doña Remedios en la misma casa parroquial, no permitió que fuera enterrada en sagrado porque ella había vivido en pecado (1975). [17]

Cuando las mujeres de los grupos de menor importancia social quedaban embarazadas, no necesariamente pedían el matrimonio; y si lo hacían, incluían en el reclamo judicial la alimentación del hijo. En el juicio de conciliación realizado el 27 de mayo de 1842, María Justa, la madre de Serafina Díaz, demandaba a Serafino Blero para que se casara con su hija o le pasara la alimentación de la niña. Serafino reconocía “el daño” que había causado a Serafina, pero decía que no podía cumplir con ninguna de esas peticiones por su situación económica. María Justa se conformó con dos reales diarios que el juez determinó le pasaran a la niña (Sobre cuaderno de conciliaciones, 1841-1844). [18]

El reclamo masculino por el honor iba en una dirección distinta al de las mujeres. Cuando los hombres de los grupos sociales de importancia reclamaban por su honor ante las autoridades, las situaciones tenían que ver directamente con el respeto de los otros. El 25 de enero de 1828, don Manuel Lazo de la Vega, el Capitán del Regimiento de Infantería de Granada, dirigía una protesta al Gobernador de la Isla; en ella pedía que se corrigiera a Fray Francisco García de Carvajal por haber insultado a los oficiales que vivían en el convento de los padres dominicos. Según el capitán de la Vega, este religioso había faltado al honor de los oficiales al gritarle unas expresiones denigrantes: “tunantes, pillos, indecentes, cochinos, perros y masones” (Carta de Manuel Lazo de la Vega, 1828). En un arranque de ira, al ver unos pasquines pegados en las puertas de las celdas, Fray García Carvajal salió al patio gritando aquellas palabras. Mientras pateaba el suelo, afirmaba que si él mandara en el convento los hubiera sacado a patadas. Este conflicto se desarrolló en el contexto de la estadía de un grupo de oficiales militares y sus ayudantes en el convento. Para ese momento, los frailes llevaban más de seis años compartiendo el edificio con los militares. Sin embargo, el capitán de la Vega no fue el único que se sintió injuriado; otros que se quejaron ante don Miguel de la Torre fueron don Manuel Diez de Mier, don Ramón Lazón y don José Zapata, todos miembros del Regimiento de Infantería de Granada. Don Manuel Diez de Mier decía que no se podía permitir que ningún religioso de aquel convento “vitupere los honores y delicadezas de los oficiales” (Carta de Manuel Diez de Mier, 1828). El 8 de febrero de ese mismo año, don Francisco Marcos Santaella informaba al Gobernador, que después de una investigación verbal se había concluido que no se había ofendido el honor de los oficiales, porque las expresiones del religioso se habían dirigido específicamente al autor de los pasquines. “Sus conductas y las de sus asistentes han sido correspondientes a sus respectivas clases y lugar en que se hallaban” (Carta de Francisco Marcos Santaella, 1828). [19]

Mientras más alta era la posición social del hombre, mayor era el respeto que esperaban de los otros. El 30 de marzo de 1826, el presbítero doctor don José Gutiérrez de Arroyo, ex-Provisor y Vicario General de la diócesis de Puerto Rico, y para aquel momento Arcediano de la catedral, quien había actuado como juez en la causa seguida en segunda instancia contra el presbítero don José Andrés de la Peña, en el Tribunal Eclesiástico de Cuba, demandaba la forma injuriosa con que lo había tratado el Promotor Fiscal de aquel tribunal. La injuria y la falta de cortesía que Gutiérrez de Arroyo reclamaba consistía en que el Promotor Fiscal lo había tratado como juez inferior y no como sufragáneo, y que había separado la palabra señor cuando lo designaba por su nombre, apellido o dignidad. Aquel era sin dudas un reclamo del honor. El 8 de noviembre de ese mismo año, el Fiscal del Consejo de Indias le respondía que no existía ninguna injuria en aquella forma de tratarlo; que el trato que recibió “responde al estilo

legal y forense como se ha predicado éste en la causa” (Cartas de personas eclesiásticas de de Puerto Rico, 1815-1834, Fol. 873). [20]

No todos los hombres que en Puerto Rico gozaban de posiciones de poder tenían el reconocimiento social que deseaban; reconocimiento que podía ser comprado. El 11 de septiembre de 1826, la Cámara de Indias le concedía a Manuel Coronado, escribano público y real de la ciudad de San Juan, que utilizara el término “don” delante de su nombre para firmar. Según el artículo 63 de la Real Cédula de Gracias al sacar del 3 de agosto de 1801, se debía pagar 1400 reales por aquel cambio; pero como Manuel no había presentado ninguna prueba de nobleza, debió añadir 200 reales al monto anterior (Petición de Manuel Coronado, 1826). Entre quienes gozaban del mismo reconocimiento social existían luchas por descalificarse mutuamente. En el juicio de conciliación realizado en la ciudad de San Juan el 27 de abril de 1841, don Manuel Martínez demandaba a don Román Carreras por haber proferido palabras infamatorias contra él en un lugar público. En un café, delante de varios amigos, don Román llamó “viejo chismoso y embrollón” a don Manuel. El injuriado pedía una satisfacción pública en el mismo lugar de la ofensa. Pero don Manuel no había dicho que él había difamado a don Román ante el Capitán del barco con quien la familia Carreras hacía sus negocios. A partir de la acción de don Manuel, la familia Carreras había perdido su crédito. Esa fue la razón de las palabras gritadas en público. No obstante la defensa de don Román, fue condenado a realizar la referida satisfacción (Libro segundo de conciliación, 1821-1822, Fols. 47-48). Quien sí podía calificarse de chismoso y embrollón era don José de Reyes. Este hombre había “proferido palabras ofensivas contra la buena reputación” de don Esteban García. En el juicio de conciliación del 13 de abril de 1840, don José desistió de la denuncia porque no podía contestarla. En ese juicio se supo que por hablador este sujeto había sido sacado de otros pueblos donde había vivido (Cuaderno de demandas verbales, 1840, Fols. 47-48). [21]

En ocasiones, los hombres ponían el honor por encima de la misma situación económica. El 31 de enero de 1815, don José Rafael Pizarro, residente en Loíza y Capitán retirado de las Milicias Disciplinadas, reclamaba epistolarmente al Rey porque la Junta Provincial de la Real Hacienda había reducido su sueldo a la mitad y el Intendente hacía caso omiso a sus reclamos. Don José Rafael decía que “aunque por él (reducción del sueldo) se atacan sus intereses, no es la cantidad de ellos lo que principalmente la provoca, y sí la vindicación de su honor”. El 8 de octubre de 1813, había escrito un informe al Ayuntamiento de Loíza en donde exponía su situación. Al no ser considerado ese informe, sintió “ennegrecido su honor con el feo borrón de falaz y embustero”. En su carta pedía al Rey que se le reintegrara su sueldo completo, se le concediera el Real Despacho de Teniente Coronel de Milicias Disciplinadas, se declarara injusto y temerario el acuerdo de la Real Hacienda, “así como desatento el silencio observado por el Intendente a su reclamación” (Carta de Rafael Pizarro, 1815). [22]

En la documentación analizada para este ensayo no se identificaron disputas por el honor entre hombres de los grupos de menor importancia social. Esos conflictos se resolvieron de una manera que no llegaron a ventilarse necesariamente en los juicios de conciliación. El trabajo de Cubano Iguina da pistas para pensar que los conflictos por el honor entre los hombres de estos grupos sociales pudieron resolverse a través de la violencia (2000-2001). La pelea había sido otra forma de defensa del honor masculino. En este caso el honor se relacionaba de nuevo con los conceptos raza, género y clase

social. Pelear era cosa de hombres honorables y blancos (Cubano Iguina, 2006-2007). Para la autora, la pelea del hombre de los grupos menos favorecidos socialmente, podía considerarse una práctica de nivelación social. [23]

4. Géneros, calidades y medidas

Doña María Belén de Andino y Casado, de 17 años de edad, blanca e hija legítima, pertenecía a una de las principales familias de la Isla. Sus padres eran don Manuel de Andino y doña María del Carmen Casado. Don Manuel había sido Subteniente del Ejército y miembro del Cabildo de la ciudad de San Juan; su padre, don Gaspar Martínez de Andino, Capitán de Infantería y Ayudante mayor de las milicias disciplinadas, había sido propietario de la hacienda la Campaña. Entre los hermanos de Manuel se cuenta a don Miguel Antonio, presbítero, doctor y canónigo de la catedral. Sus hermanas doña Juana, doña Antonia y doña Ana estaban casadas, respectivamente, con el Capitán de Infantería don Manuel Francisco, el Capitán de Infantería don Antonio de Medina y con el Teniente Coronel don Andrés de Vizcarrondo. En la hoja de méritos y servicios del canónigo don Miguel Antonio se afirmaba que “sus ascendentes procedían de limpia sangre, tenidos y reputados en aquella ciudad por familias de la principal nobleza y distinción, y que como tales ejercieron en sus tiempos empleos políticos, militares y eclesiásticos” (Relación de ejercicios literarios de Manuel Martínez de Andino, 1803, Fol. 183). La parte materna de la familia de doña María Belén no se desdibujaba frente a los Martínez de Andino, ya que don Fernando Casado, el padre de doña María del Carmen, un peninsular del arzobispado de Salamanca, había sido miembro del Cabildo de la ciudad y dueño del ingenio de Canóvanas; los miembros de ese Cabildo lo presentaban como un hombre de calidad y distinción, con porte, costumbres y demás buenas circunstancias (*Actas del Cabildo de San Juan de Puerto Rico, 1767-1771*). Doña Violante Correa de Matos, su abuela materna, era natural de partido de Arecibo y residente en el de Loíza, y era a su vez hija de don Francisco Correa y de doña María Manuela de Matos. Doña Juana y doña María Manuela, hermanas de María del Carmen, estaban casadas, respectivamente, con don José María Vertiz, Capitán de Fragata de la Real Armada, y don Felipe Antonio Mexía, Fiscal de la Real Hacienda y miembro del Cabildo de la ciudad. [24]

María Belén, sin estar casada, tuvo un hijo de don Mariano Sixto, quien se negaba a reconocerlo como suyo. Esa negativa dificultaba el bautismo del niño y la mitigación de la pérdida del honor de la madre. El 26 de julio de 1830, el padre de María Belén se dirigió al tribunal del Consejo de Indias, acusándolo de conducta inmoral y pidiendo que lo suspendieran del cargo. El elemento que permite relacionar las vidas de Balbina Alonso y María Belén de Andino es que ambas tuvieron que enfrentarse al problema de la defensa de su honor. Una por medio de su padre y la otra mediante amigos. El Consejo de Indias afirmaba, el 21 de enero de 1831, después de ver los reclamos de don Manuel de Andino, que a María Belén se le reservaba el derecho “para que lo use como la convenga en desagravio de los daños y perjuicios infundidos a su honor y buena reputación” (Contra Mariano Sixto). En cambio, Balbina luchaba para que le reconocieran su “notoria honradez”; ella sostenía que no llevaba una “vida licenciosa ni menos merecía la nota de mujer pública” (Petición de Balbina Alonso). En la primera se consideraba que el honor estaba dado por sentado, lo que debía hacer era producir unos

desagravios para reparar la falta cometida; pero a la segunda no se le reconocía nada, por eso lo reclamaba. La forma de concebir la representación del honor de estas mujeres estaba relacionada con la calidad que se le atribuía a cada una de ellas. A Balbina por ser parda, soltera, parida y trabajadora se le consideraba con menor grado de calidad que a María Belén. [25]

La prostitución no fue el único motivo que utilizó el Provisor para mandar a expulsar a Balbina de la ciudad, sino que también la consideró como una mujer manipuladora, calculadora y peligro para el orden social. Detrás de las ideas del religioso estaba la representación de la sexualidad de los negros y mulatos como elemento de intercambio. El presbítero don Dionisio González de Mendoza, Canónigo de la catedral, expresaba estas ideas de una manera particular en 1852: “Esta última (la esclavitud) induce a los esclavos a ser incontinentes, y proporcionan a los libres la ocasión de serlo. Los que viven en la esclavitud no rechazan faltar a la continencia siempre que por este medio facilitan la consecución de la libertad (único y constante objeto de sus deseos), o adquieren los recursos necesarios para redimirse” (Informe obispado de Puerto Rico). Como se ha dicho anteriormente, el honor de la mujer estaba relacionado con el control de la sexualidad, suponiéndose que la mujer soltera debía evitar las relaciones sexuales. Este dispositivo de control sólo permitía dos alternativas: virgen o casada. La soltera activa sexualmente corría el riesgo de ser considerada deshonorada y perdía la oportunidad para un futuro matrimonio con uno de su misma calidad. Lo que llama la atención en los casos estudiados es que Balbina, de la que sólo existían sospechas, es acusada de prostitución; mientras que de María Belén, la que tuvo un hijo fruto de sus devaneos, sólo se dice que fue víctima del crimen de un lobo rapaz. [26]

La mayor o menor calidad con que se concebía a cada una de estas mujeres afectaba la representación de su honor; es decir, este concepto estaba relacionado con la problemática racial propia del mundo colonial hispanoamericano. En esa representación social colonial, la mujer blanca era la que se pensaba como poseedora del honor, porque se consideraba que era el distintivo que permitía explicar la existencia de la jerarquía (Twinam, xx); distinguiendo, de esta manera, la gente decente de la gente baja. Así que la blanca, la legítima, la de alcurnia era la dama honorable a pesar de lo sucedido, y la parda, la inferior, la sin honor, era la prostituta. Cualquier actividad desarrollada por esta última se comprendió desde ese presupuesto, por eso el Provisor interpretó la ayuda que ella buscó entre sus amigos como manipulación de sus antiguos amantes. A ella no se le consideraba digna de tener aquella red de amigos; eso era propio de mujeres de otra clase. El mismo Provisor sugiere que la libertad que había conseguido la parda pudo estar relacionada con el ejercicio de la prostitución. Sin embargo, el argumento de Balbina era sencillo, ella afirmaba que tenía una vida recogida y una ocupación decente; que aunque pobre, tenía una “notoria honradez”. El Provisor le reprochaba que se hubiese tomado seis días para salir de la ciudad, como si fuera una señora del “primer rango”. En la remisión del caso al Capitán General de la Isla, el Consejo de Indias reconocía la dignidad, la clase y la jerarquía de las personas involucradas en el caso denunciado por don Manuel de Andino. [27]

No todas las pardas contaron con una red de amigos que las ayudaran a luchar por asuntos relacionados con su honor. Martina Canales, por ejemplo, una parda del vecindario de Trujillo Bajo, se presentó ante el párroco del lugar para impedir el matrimonio de Juan de los Santos Rivera con Rosalía Rivera. Ella acusaba a Juan de los

Santos de haberle engendrado un hijo como consecuencia de una cópula ilícita. Por ser ella prima hermana de Rosalía, aquella relación podía clasificarse como parentesco de afinidad en segundo grado, y ser considerado, canónicamente, como un impedimento dirimente del matrimonio. El 3 de mayo de 1853, el padre Carlos Rola, preocupado por la seguridad del sacramento y por su propia conciencia, preguntaba al Provisor de la diócesis qué hacer en aquel caso. Como Martina no pudo probar legalmente lo que decía, el Provisor autorizó el matrimonio. Ella no pudo probar por el acta de bautismo que Juan de los Santos fuera el padre de su hijo, ni tampoco había evidencia anterior de una denuncia del hecho. El 19 de junio de 1853, el padre Rola informaba la realización del matrimonio protestado. Aunque Martina Canales no presentó el problema desde la perspectiva del honor, es evidente que no encontró quien la ayudara en su defensa (Situación de Martina Canales, 1853). [28]

Además de la raza y la clase social, el honor también estaba relacionado con el género. El trato que recibieron los hombres involucrados en las transgresiones sexuales estudiadas fue distinto al de las mujeres; su honor no se vio afectado. Aunque hay que destacar que el trato fue distinto según la raza y la clase social de la mujer involucrada. Mientras que don Mariano Sixto fue presentado como lobo rapaz devorador de la virginidad de María Belén, don Manuel de Aldea aparece como víctima de los acosos de la parda Balbina. En el fondo de todo puede estar presente la presunción de que la mujer blanca, la honorable, tenía más control sobre la sexualidad que la mujer parda o negra. [29]

Aunque don Mariano Sixto fue acusado de abusar de la confianza de la familia Andino, por embarazarle la hija menor, su honor no se puso en duda. Como él había deshonrado a María Belén, el padre le exigía “que diera el paso que dictaba el honor a favor de su víctima” (Contra Mariano Sixto); es decir, le pedía que como hombre remediara la situación que había originado. La deshonra de María Belén se mitigaría con el reconocimiento del niño. Don Manuel de Andino lo acusaba, además, de ser “enemigo del honor de otros hombres”, porque la deshonra de María Belén afectaba también su propio honor. Él, como padre, debía haber custodiado mejor la fama de su familia. Con don Manuel de Aldea la situación fue diferente, se le presentó más como víctima de Balbina, que como autor de una transgresión sexual. La esposa no lo culpó a él, sino a la parda. Hasta el Provisor lo presentaba como vecino pacífico y padre de dos hijos. En ningún momento se le acusó de llevar a Balbina a una de sus propiedades en Loíza. [30]

El orden con el que se representaba este mundo colonial se sostenía sobre un aparato legal negociable. El poder solía ser un elemento facilitador de la negociación. Balbina había sido sentenciada a ser expulsada de la capital según lo exigía la *Novísima Recopilación* para las mancebas de hombres casados, pero la intervención de su red de amigos con el Gobernador de la Isla, consiguió que se cambiara la orden del Provisor. El Gobernador dispuso entonces que fuera Loíza y no Patillas el lugar para Balbina, porque por una parte había suficiente distancia de la capital, y por otra, estaba criando a un hijo de don Antonio Cordero. A este último se le encargó el correspondiente recogimiento de Balbina (Disposición de Miguel de la Torre, 1824). Detrás de esa delegación de la custodia de la parda, estaba el discurso de la domesticidad en el que se concebía a la mujer como un ser inferior, jurídicamente menor y dependiente (Vasallo, 2005). En el caso de María Belén, la justicia intervino a su favor y obligó a don Mariano Sixto a reconocer al niño. El 20 de junio de 1831, el presbítero don Basilio Rodríguez, teniente

de cura de la catedral, asentaba el bautismo del niño en el libro de XIII de blancos. Manuel fue bautizado como hijo natural reconocido de don Mariano Sixto (Libro XIII de bautizos de blancos, 1827-1834, Fols. 200v-201). Después de este reconocimiento se pedía al Consejo que se concluyera el caso por tratarse de intereses y derechos privados. Pero no sucedió así, el proceso legal pasó a manos del Consejo de guerra en donde hubo un dictamen el 23 de febrero de 1832. Se desconoce el contenido de ese dictamen, pero lo que fuera quedó sin efecto el 27 de agosto de 1833 (Contra Mariano Sixto). [31]

A modo de conclusión puede decirse, que si bien los grupos de mayor importancia social definían el honor en términos de exclusividad, los miembros de los otros grupos sociales lograron adaptar ese concepto a las circunstancias de su vida particular. El recogimiento y el trabajo diario terminó formando parte de la representación del honor que decían tener las mujeres de estos grupos. Aunque se desconoce el desenlace de la lucha de Balbina Alonso por la defensa de su honor, el hecho de que saliera a defenderlo es una referencia de la representación que tenía de sí misma y de lo negociado de aquel concepto. [32]

Bibliografía

Fuentes primarias manuscritas

Bula de licencia matrimonial concedida a don Juan Ramón Pasalodos y doña Luciana Fernández, 1851. Archivo Histórico Nacional (AHN), Ultramar, Legajo 2036, Expediente 1, Portal de Archivos Españoles en Red (PARES).

Carta del Capitán don Manuel Lazo de la Vega, 25 de enero de 1828. Archivo General de Puerto Rico (AGPR), Fondo Gobernadores Españoles (FGE), Serie Asuntos Eclesiásticos (SAE), Caja 286.

Carta de don Rafael Pizarro, 31 de enero de 1815. Archivo General de Indias (AGI), Santo Domingo, Legajo 2330. Consultado en el Centro de Investigaciones Históricas, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (CIH-UPR-RP), Carrete 256.

Cartas y expedientes de personas eclesiásticas, 1796-1834. AGI, Ultramar, Legajo 503. Consultado en CIH-UPR-RP, Carrete 222.

Cartas y expedientes de personas eclesiásticas de la Provincia de Puerto Rico, 1815-1834. AGI, Ultramar, Legajo 501. Consultado en el CIH-UPR-RP, Carrete 219.

Carta del Oidor don Francisco Marcos Santaella al Capitán General de Puerto Rico, 8 de febrero de 1828. AGPR, FGE, SAE, Caja 286.

Carta del Teniente don Manuel Díez de Mier y de don José Prieto Tenorio al Capitán General de Puerto Rico, 14 de enero de 1828. AGPR, FGE, SAE, Caja 286.

Cuaderno de demandas verbales del alcalde del excelentísimo Ayuntamiento, 1840. AGPR, Fondo Documentos Municipales de San Juan (FDM), Serie Juicios Verbales (SJV), Legajo 73-E, Número 10.

Disposición del gobernador don Miguel de la Torre, 7 de septiembre de 1824. AGPR, FGE, SAE, Caja 285.

Informe de algunos puntos concernientes al obispado de Puerto Rico, 1852. AGPR, Fondo Archivos Italianos, Serie Archivo secreto del Vaticano, Caja 2, Carpeta 2, Expediente 25.

Libro VI de matrimonios de blancos, 1822-1832. Archivo Histórico Arquidiocesano (AHA), Fondo Nuestra Señora de los Remedios (FNSR), Sección sacramental (SS), Caja 76.

Libro XIII de bautizos de blancos, 1827-1834. AHA. FNSR, SS, Caja 48.

Petición de Augusto Cortés al Gobernador de la Isla, 1853. AHA, Serie Justicia (SJ), Sección Correspondencia (SC), Caja J-235.

Petición de Balbina Alonso. Sin fecha. AGPR, FGE, SAE, Caja 285.

Petición de deportación de Balbina Alonso. Puerto Rico, 9 de agosto de 1824. AGPR, FGE, SAE, Caja 285.

Petición de Manuel Coronado para utilizar el distintivo 'don' en la firma, 1826. AHN. Ultramar, Legajo 2013, Expediente 5, PARES.

Queja por la conducta del intendente Mariano Sisto, 1830-1834. AHN, Ultramar, Legajo 2013, Expediente 12. (PARES).

Relación de ejercicios literarios y méritos del doctor don Miguel Antonio Martínez de Andino, 1803. AGI. Ultramar, Legajo 498. Consultado en el CIH-UPR-RP, Carrete 213.

Situación de Martina Canales, 1853. AHA, SJ, SC, Caja J-235.

Sobre cuaderno de conciliaciones de la alcaldía segunda instancia, 1841-1844. AGPR, FDM, SJV, Legajo 73-E, Número 12.

Sobre juicios verbales y de conciliación, 1842-1843. AGPR, FDM, SJV, Legajo 73-E, Número 13.

Sobre libro Segundo de conciliación, 1821-1822, AGPR. FDM, SJV, Legajo 73-E, Número 14.

Sobre libro Segundo de conciliación empezado el mes de marzo de 1822. AGPR, FDM, SJV, Legajo 73-E. Número 5.

Sobre libro tomado de determinaciones de conciliación de la alcaldía de segunda nominación, 1821-1822. AGPR, FDM, SJV, Legajo 73-E, Número 1.

Sobre reclamaciones y documentos de partes, 1844. AGPRR, FDM, SJV, Legajo 73-E, Número 19.

Fuentes primarias transcritas

Actas del Cabildo de San Juan de Puerto Rico, 1767-1771 (1965) Puerto Rico, Publicación oficial del Municipio de San Juan.

Novísima Recopilación de las leyes de España. Madrid.

Fuentes secundarias

Beccaria, C. (2006). *De los delitos y las penas*. Madrid: Alianza Editorial.

Brau, S. (1975). *La vuelta al hogar y la pecadora*. Río Piedras: Edil.

Cubano Iguina, A. (2006-2007). Narraciones de violencia masculina en el Puerto Rico del siglo XIX. *Op. Cit.*, 17, 11-29.

_____ (2006). *Rituals of violence in Nineteenth-Century Puerto Rico. Individual Conflict, Gender, and the Law*. Gainesville: University Press of Florida.

_____ (2000-2001). Rituales violentos de masculinidad popular en el Puerto Rico de fines del siglo XIX. *Historia y sociedad*, XII, 49-71.

Findlay, Eileen J. (2005). La raza y lo respetable: las políticas de la prostitución y la ciudadanía en Ponce en la última década del siglo XIX. *Op. Cit.*, 16, 99-135.

Lauderdale Gram, S. (1998). Honor among Slaves. In Lyman L. Johnson and Sonya Lipsett-Rivera, *The Faces of Honor. Sex, Shame, and Violence in Colonial Latin America*. (pp. xx). Albuquerque: University of New Mexico Press.

Mannarelli, M. E. (1994). *Pecados públicos. La ilegitimidad en Lima, siglo XVII*. Lima: Ediciones Flora Tristán.

Martínez Alier, V. (1971). El honor de la mujer en Cuba en el siglo XIX. *Revista de la Biblioteca Nacional José Martí*, 62,2, 29-61.

Martínez Roche, M. (1987). Entre la pasión y las normas. *Ceiba*, 11, 11-26.

Matos Rodríguez, F. (1997). La mujer y el derecho en el siglo XIX en San Juan, Puerto Rico (1820-1862). En Pilar Gonzalbo Aizpuru (Ed.), *Género, familia y mentalidades en América Latina*. (pp. 227-251). San Juan: Universidad de Puerto Rico.

Quintero, I. (1994). Esclavo, pero en casta compañía. En Elías Pino Iturrieta (Coord.), *Quimeras de amor, honor y pecado en el siglo XVIII venezolano*. (pp. 259-290). Caracas: Planeta.

Pino Iturrieta, E. (1994). La mulata recatada o el honor femenino entre las castas y los colores. En Elías Pino Iturrieta (Coord.), *Quimeras de amor, honor y pecado en el siglo XVIII venezolano*. (pp. 185-217). Caracas: Planeta.

Ramírez Méndez, L. (2004). Amor, honor y desamor en Mérida colonial. *Otras miradas*, 4.2. Consultado en <http://redaly.uaemex/redalyc/pdf/183/18340202.pdf> Diciembre 2007.

Rodríguez Shadow, M. J. (2000). Intersecciones de raza, clase y género en el Nuevo México. *Política y cultura*, 14. Consultado en <http://redaly.uaemex/redalyc/pdf/267/2670140.pdf> Diciembre 2007.

Rodríguez Villanueva, C. (2006). Amor lícito e ilícito: un escape a los patrones amorosos establecidos. [Historio socio-sexual en el Caribe Hispánico: Cuba, Santo Domingo y Puerto Rico]. *Revista Instituto de Cultura Puertorriqueña*, 6.13, 9-21.

Seed, P. (1991). *Amar, honrar y obedecer en el México Colonial. Conflictos en torno a la elección matrimonial. 1574-1821*. México: Alianza Editorial, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Twinam, A. (1991). Honor, sexualidad e ilegitimidad en la Hispanoamérica colonial. En Asunción Lavrin (Ed.), *Sexualidad y matrimonio en la América Hispánica. Siglos XVI-XVIII*. (pp. 127-171). México: Grijalbo.

Vasallo, J. (2005). Modelo de mujer y discurso de domesticidad en los alegatos judiciales de la Córdoba dieciochesca. En M. Mónica Ghirardi (Ed.), *Cuestiones de familias a través de las fuentes*. (pp. 199-213). Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.

Datos biográficos

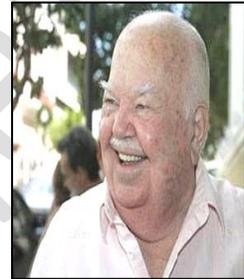
César Augusto Salcedo Chirinos tiene un doctorado en historia de la Universidad de Puerto Rico y una maestría en filosofía de esta misma universidad. Posee dos licenciaturas, una filosofía, de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santo Domingo, y otra en teología, de la Universidad Santa Rosa, Caracas, reconocida por la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Sus temas de investigación giran en torno a la transgresión y la vida cotidiana en el Puerto Rico decimonónico. Trabaja como profesor de historia a tiempo parcial en el Recinto Metropolitano de la universidad Interamericana de Puerto Rico.

La muerte de la Universidad y la lucha de Urayoán

Dra. Angie Vázquez
Catedrática Asociada
Psicóloga Clínica, M.S.
Psicóloga Social-Comunitaria, Ph. D.
Septiembre 2010

Dedicatoria

En memoria al incansable gladiador por la independencia de Puerto Rico, rescatista de la dignidad de la ciudadanía puertorriqueña, fundador de movimientos y escuelas (como la Escuela de Derecho Eugenio María de Hostos), profesor, formador de ciudadanos, fundador del MPI, PSP y MINH, gran escritor, periodista, ensayista, ideólogo, padre, abuelo, hostosiano de convicción y conocimiento, digno ejemplo de una vida realizada al servicio del trabajador puertorriqueño; El magno ejemplo de vida en lo que toda universidad y sociedad aspira, la formación de un verdadero hombre de estado. En memoria al ilustre hombre de nuestra historia patria, Lcdo. Juan Mari Brás (1926-2010) Q.E.P.D.



Resumen:

A pesar del valor intelectual del conocimiento, de la educación superior así como de la aportación histórica que las instituciones educativas han tenido en el desarrollo de las civilizaciones y, con ello, de la humanidad, enfrentamos en el siglo XXI la posibilidad de que las instituciones de educación superior, las universidades, pierdan este privilegiado lugar, a juzgar por diversos eventos, señales y movimientos que observadores van recogiendo, en nuestro presente, los cuales parecerían sugerir que la sociedad posmoderna prescindirá de esta institución como paso formativo importante de sus futuros ciudadanos adultos. Las nefastas implicaciones de la muerte de las universidades plantean uno de los más graves y serios retos que la sociedad haya enfrentado en tiempos recientes, sobre todo, en la ausencia de otros espacios y dispositivos para la formación humanística del sujeto social.

Vocabulario:

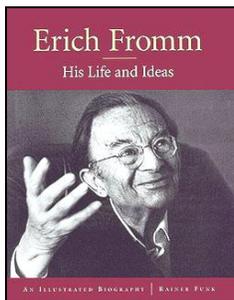
Aprendizaje- Enseñanza- Educación- Universidad- Escolaridad- Analfabetismo- Sociedad sin trabajo

Introducción:

En la historia humana sobresale una evidente condición, de entre muchas otras, que define caracterológicamente nuestra especie. Nos referimos a la capacidad y necesidad social humana de producir y aplicar conocimientos, hechos que han contribuido a promover su hominización y el desarrollo de civilizaciones. En función a esta condición dual (capacidad-necesidad), el ser humano desarrolló mecanismos sociales para estimular y promover el conocimiento cultural y social, siendo la escuela, en sus múltiples expresiones, uno de los principales promotores institucionales del aprendizaje desde bastante temprano en la historia. Ciencias como la Antropología y la Historia documentan las

confluencias y divergencias de los avances, retrocesos y transformaciones de la humanidad en sus distintos procesos y niveles de educación social. Es, principalmente desde estas dos ciencias, que podemos identificar la escuela como uno de los más efectivos, y significativos, dispositivos sociales en la transmisión del conocimiento acumulado, sus particulares elementos paradigmáticos e ideológicos así como sus propuestas de búsqueda prospectiva sobre el conocimiento nuevo (de las palabras “neo” y “novo o nova” que significan novel o novedoso).

El nacimiento y desarrollo de las escuelas ha tenido un lugar antropológico-cultural protagónico esencial en la evolución social humana. Históricamente, la escuela ha sido una institución social “prima donna”, caracterizada por la aportación activa y fundamental que ha tenido en la formación intelectual, vocacional, técnica, social, psicológica y existencial-moral de los seres humanos en cada sociedad. La instrucción y la educación han sido motivos sociales determinantes para la trascendencia cultural de las etnias así como de sus complejos, y multivariados, grupos sociales. Todo esto apunta, clara y sencillamente, hacia una definición genotípica de la naturaleza humana: El humano es un ser que aprende, produciendo simultáneamente, de forma activa y creativa, el conocimiento que necesita para la supervivencia propia y social, la construcción de significados psicosociales que viabilizan sus intercambios humanos y, con ello, la planificación de la trascendencia (Erick Fromm, 1900-1980) antropomórfica a la que tanto aspira. Toda sociedad ha promovido alguna forma de instrucción y aprendizaje. El contenido y la forma, obviamente, varían de acuerdo a las circunstancias socio-históricas de una civilización en su particular nivel de desarrollo, de sus paradigmas culturales así como de otras variables no menos importantes, como la clase social en la que nace el sujeto que determina el acceso socialmente estipulado para cada tipo de conocimiento por posición y clase social.



Instruir no es lo mismo que educar. Los diccionarios coinciden en definir la instrucción como el proceso de impartir, compartir y transmitir conocimientos de algún tipo particular en alguna área específica. La educación, de otra parte, es mucho más amplia ya que forma parte de un proceso socializador complejo encaminado a estimular el desarrollo intelectual y ético-moral del sujeto social. En la instrucción se aprende conservadora y convergentemente, en tanto que en la educación se estimula la formación integral, expansiva y progresista que lleva al sujeto hacia transformaciones, posibles y necesarias, estimuladas por el pensamiento divergente y complejo (Morín, 1921-al presente).



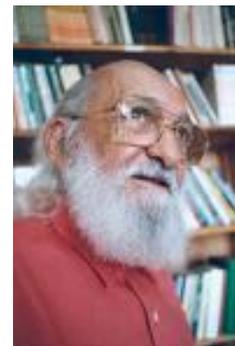
“Hoy, el quinto siglo de la era planetaria permite que las ciencias físicas, biológicas y humanas no aporten ya la última palabra en el saber antro-po-bio-cosmológico, sino que, lejos de eso, reconozcan la complejidad del sapiens-demens, la complejidad de lo viviente, la complejidad de la Tierra, la complejidad cósmica. A pesar de la formidable resistencia de las estructuras mentales e institucionales, hoy es posible que el pensamiento complejo dé sus primeros pasos... La antropología compleja puede esclarecer la antropolítica. El hombre no tiene la misión soberana de dominar la naturaleza. Pero puede perseguir la hominización.”- Tierra-Patria- Edgar Morin- 1993

En la instrucción se espera que el sujeto conozca lo existente, pero en la educación se espera que supere y trascienda la realidad inmediata y el conocimiento acumulado. La instrucción es ejemplo de aprendizaje operacional (el saber cómo se hace algo en un momento dado) en tanto que la educación es aprendizaje cognitivo superior (la consideración analítica sobre otras posibilidades transformadoras además de la

aprendida). Usted aprende, por ejemplo, a guiar un automóvil por instrucción pero aprende a analizar y solucionar problemas sociales de movilidad, y todos los elementos envueltos en la transportación, mediante las herramientas que le provee la educación. Otro ejemplo nos ayudará a diferenciar, sin dudas, una de la otra. No es lo mismo llenar y someter la planilla anual de contribuciones sobre ingreso al estado que hacer una aportación ciudadana. Ambas acciones surgen de dos nociones cognitivas diferentes, aunque culminan en el mismo acto. En la primera usted aprende a llenar los espacios de un formulario a una fecha calendarizada por el gobierno. Usted aprende a hacer los cálculos determinados sobre su salario, retención, devolución o pago porque ha aprendido la forma operacional de cumplir con una regulación oficial de su país (proceso impuesto externamente con el que se cumple para evitar el castigo). En cambio, una persona educada somete su planilla, racionalmente, como una responsabilidad de su condición ciudadana (proceso escogido internamente que constituye un auto-refuerzo y una motivación intrínseca). No es lo mismo llenar la planilla, a regañadientes, para no ser multado que someterla voluntariamente como aportación justa de su responsabilidad ciudadana. Una persona instruida paga; una persona educada, aporta.

En la instrucción es inevitable cierta tecnicidad sobre las cosas, particularmente la reproducción del conocimiento consensuado sobre la forma de hacer las cosas; en tanto que, en la educación, es deseable la creatividad y la imaginación (“pensar fuera de la caja”) así como el análisis dialéctico y hermenéutico para optimizar las posibilidades del pensamiento y las acciones humanas. El educador brasileño Pablo Freire (1921-1997) diferenciaba estas dos formas de aprender en educación bancaria (automatizada, reproductora y memorizada) y educación problematizadora (analítica y transformadora). En ambas, sin embargo, el ser humano ha demostrado la capacidad de inventar, transformar, claudicar o renovar el conocimiento y sus productos. La realidad es que el ser humano aprende de muchas formas distintas: informalmente, mediante sus experiencias de la vida cotidiana inmediata; y formalmente, a través de las experiencias estructuradas, desarrolladas y mediatizadas en escuelas, academias, institutos, gremios, universidades y otros. Freire decía, muy sabiamente: “Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre.”

Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho- Paulo Freire



Por tanto, debemos reconocer que todo conocimiento es importante, en su momento, porque todo conocimiento contesta una interrogante humana y se produce con lo que el sujeto tiene a su alcance en la coyuntura histórica en la que lo produce. Pero el conocimiento tiene que renovarse, revocarse, radicalizarse, mutar, revestirse y atemperarse a nuevas necesidades y realidades porque, igual que su productor y arquitecto humano, tiene la virtud de transformarse para optimizar la supervivencia y la evolución humana hacia su máximo potencial. Esto es necesario para enfrentar los cambios del mundo natural, pero, sobre todo, los del entorno social. Por eso, debemos entender que la debilidad del sistema educativo de cualquier país es un terrible y grave problema social. El desconocimiento, el estancamiento, la censura y la falta de producción de nuevo conocimiento ha evidenciado, profusamente, ser la mejor, fértil y nefasta semilla destructiva de cualquier sociedad, incluso aquellas que en un momento dado fueron poderosas, hegemónicas y aparentemente indestructibles e invencibles.

Personalmente afirmo, y así lo llevo haciendo por más de cuatro décadas, que un país sin un sistema educativo sólido, claro, organizado, reconocido, desarrollado, valorizado y bien atendido no puede aspirar al progreso ni a un futuro esperanzador o positivo. Un pueblo sin un buen sistema formal educativo queda

excluido de las glorias humanas y está condenado al pauperismo, al salvajismo (que no es lo mismo que analfabetismo) y a la paulatina extinción socio-cultural. La amenaza de la posible extinción de las instituciones de educación superior agrava el problema de la educación ciudadana y opaca las proyecciones y aspiraciones de una buena calidad de vida social que incluye el logro de la felicidad del individuo. Aunque la educación universitaria contemporánea es una experiencia elitista cuyas limitaciones clasistas excluyen injustamente a muchos ciudadanos del beneficio que brinda una educación superior universitaria, no es posible solucionar este problema de exclusión planteándose la extinción de las universidades, sino con su transformación, incluso hacia la consideración de una educación universitaria pública libre de costo. Coincido con las palabras poéticas de Juan Antonio Corretjer en su poema *Profecía de Urayoán* que planteaba el conocimiento como una necesidad para la libertad humana; decía: “Mataréis al dios del miedo; solo entonces seréis libres”. Una sociedad bien educada y bien desarrollada ofrece a todos sus ciudadanos la educación como un derecho.



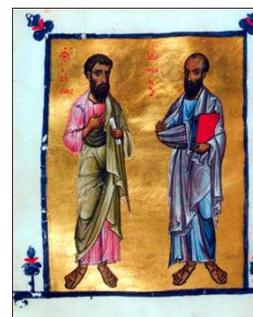
*La historia de los humanos
es una historia de guerra,
de hombres y mujeres
luchando contra la selva;
es el pueblo que se alza,
es la lanza y la poesía,
es llanto, es alegría,
es el indio Urayoán
de pie frente a la muerte:
¡Mataréis al dios del miedo;
sólo entonces seréis libres!...*

*(Extracto de la poesía La Profecía de Urayoán por el líder nacionalista puertorriqueño
Juan Antonio Corretjer)*

El significado de la palabra escuela y universidad

La procedencia etimológica de la palabra escuela revela diversas acepciones históricas. En su origen del latín proviene de la palabra “schola-ae” (pronunciado “eskolé”) que significa estudio, lección, o escuela. Interesantemente, en la Grecia clásica se le conocía como σχολή (equivalente al ocio) que se refiere al tiempo libre que permitiera a la aristocracia griega cultivar actividades de reflexión filosófica y metafísica estimulando su sabiduría en actividades consideradas como recreativas, esto es, en el ocio filosófico¹.

La palabra escuela, sin embargo, también se refiere a un conjunto de ideas que conforman una perspectiva o modo de abordar y explicar la realidad, el universo y el ser humano. En ese caso, escuela es casi sinónimo de modelo o teoría. En tiempos antiguos, en la época clásica, Sócrates (470 a. C. - 399 a. C.) formó su grupo “escolar” conocido como la escuela socrática; Platón (427 a. C.-428 a. C. – 347 a. C.) su propia escuela conocida como La Academia y Aristóteles (384 a. C.-322 a. C.), su escuela llamada El Liceo y así, sucesivamente. Ninguna estaba confinada a espacios físicos ni a paredes sino a reuniones en las que se impartían conocimientos que giraban sobre matemática, cosmología, filosofía, medicina, letras, derecho y política, entre otros.



Hoy día, la palabra escuela ha quedado reducida al nombre que damos al espacio físico o la estructura arquitectónica dedicada al proceso de enseñanza que puede ser de naturaleza pública o privada (aunque el sector educativo privado tiende a diferenciarse del público usando motes como Colegio o Academia, en

alusión y directa referencia a las escuelas clásicas de la antigüedad dirigidas por sectores filosóficos o religiosos, no por el estado, como es el caso de la educación pública).

La palabra universidad proviene del griego “universitas” y significa universo. La expresión medieval lingüística de la palabra universidad se origina de la expresión latina “universus-a-um”, donde “universo” se concibe como un todo o entero, y donde la palabra “um” resalta el significado del uno (una sola unidad)ⁱⁱ; en otras palabras, un solo universo que recoge la totalidad integrada del todo. La palabra universidad adquiere, eventualmente, un significado metafórico que alude a aquel lugar donde nace el conocimiento y donde deben estar representadas todas sus posibles versiones. Surgen palabras latinas adicionales relacionadas con las universidades y escuelas, aún usadas en documentos oficiales, himnos, escudos, logos y diplomas, como la de “alma mater” (madre que pare y nutre un sujeto conocedor).

El primer Estatuto orgánico universitario, fue emitido por el legado papal Roberto Courcón a la universidad de París en 1215. En 1231 el sentido sociológico corporativo del término "universitas" fue reconocido jurídica y académicamente por la Bula "Parens Scientiarum" del Papa Gregorio IX; en 1261 aparece en la historia como nombre concreto la expresión "Universitas Parisiensis", Universidad de París, término próximo ya al sentido actual.ⁱⁱⁱ

En diversos momentos de la historia, la visión de la universidad como ese gran universo donde se debaten todas las ideas sin temor, coerción, ni represiones se ha encontrado seriamente influenciadas y, a la vez, amenazada por dogmatismos religiosos, políticos y económicos; pero la crónica de la debacle anticipada en el siglo XXI es diferente: algunos vaticinan su total desaparición. “Universities won’t survive. It is as large a change as when we first got the printed book” (Drucker, 1997).^{iv}

El origen de las escuelas y las universidades

El nacimiento de escuelas está establecido desde tiempos antes de la era de Cristo y, en opinión de algunos historiadores, su origen está directamente asociado con el desarrollo de alguna forma de escritura.

Las primeras escuelas conocidas datan de 2.000 años a. de C., en Sumeria. Su objetivo era enseñar la escritura cuneiforme a una clase social privilegiada, a unos "especialistas": los escribas. Un uso político-económico del lenguaje escrito que también puede hallarse en China o Egipto. En las culturas orales, el aprendizaje era fruto de la experiencia en las actividades de la vida cotidiana.^v

En distintos países y regiones, las religiones crearon los monasterios en los cuales la educación religiosa era impartida a sus frailes y aprendices desde ellos mismos (China, India, Persia). Según Martin y Etzkowitz (2000), las universidades en los monasterios tenían dos funciones básicas: primero: la educación de sus propios sacerdotes; y segundo: la transmisión del conocimiento bíblico, clásico, filosófico y médico a quienes recibían una especie de beca, o permiso, para ser educado formalmente por la iglesia. En la Roma del período clásico, las escuelas surgieron, además, como mecanismos sociales para enseñar asuntos laicos de necesidad cotidiana como la aritmética, las letras, el derecho, así como el arte de administrar la región y sus habitantes, los ejércitos y los países invadidos. Las escuelas podían institucionalizar esos conocimientos más allá de las creencias, posibilidades y condiciones que proveía la familia. La educación, así vista, comenzaba a ser determinada, configurada, formalizada y controlada por el sistema político-cultural y religioso.



Aunque la universidad moderna europea llegó para quedarse en tiempos medievales, a cargo de la iglesia católica y bajo la influencia de la tendencia filosófica de la Escolástica, diversas formas embrionarias y otras, muy elaboradas, ya existían en la época clásica occidental. Algunas escuelas estaban bien organizadas en otras religiones y pueblos, como en los países árabes y persas. En China, por ejemplo, se hablaba de cien escuelas bajo la influencia del confucionismo y el taoísmo durante los siglos V a. c. hasta el III d. c.^{vi}. Vemos, así, que la presencia e importancia de la instrucción del sujeto ha sido un rasgo humano universal trascendental.

En pleno siglo XX ya se observan algunas universidades concentrando sólo en ciertas especialidades pero en todas encontramos un diseño espacial estructural similar que contiene espacios para bibliotecas, salones de estudio grupal, colecciones especiales, áreas de exhibiciones y en algunas, incluso, espacios dedicados a museos. Las funciones de la universidad medieval poco a poco se fueron modificando hacia dos objetivos (Martin y Etzkowitz (2000): el individual, buscando el desarrollo y plenitud del potencial del individuo; y el social, fomentando la producción de personas entrenadas con destrezas y conocimiento útil y necesario para satisfacer necesidades de la sociedad (administradores, médicos, sacerdotes).

Las funciones y características de las universidades

Las universidades del mundo comparten ciertas características y funciones^{vii}: la configuración corporativa, la propuesta de universalidad, el desarrollo de la ciencia y la autonomía del pensamiento. El sentido corporativo se refiere a que las primeras universidades estaban formadas por un grupo selecto, una elite, a la que se les reconocía cierta identidad jurídica-social-cultural sobre el conocimiento y las estrategias para producirlo y transmitirlo. De hecho, algunas de las actuales definiciones de universidad todavía apelan a este rasgo al describirlas como un conjunto de personas a cargo de la enseñanza del conocimiento.

La propuesta de universalismo se recoge en la intención original de estudiar el pensamiento clásico de autores de diversas culturas y épocas así como de aceptar estudiantes con diversos trasfondos culturales. También la propuesta intentaba identificar el conocimiento que ayudara a descubrir la verdad universal que aplicaría a todos por igual.

Las ciencias fueron insertadas en las universidades compartiendo espacios de debate, reflexión, observación e investigación con otros campos teóricos como la Filosofía. A tales fines, y a partir del renacimiento, veremos a las universidades esmerarse por competir en el desarrollo del “gran experimento”, la consecución de importantes leyes y la revelación de maravillosos descubrimientos. Para ello, se estableció la práctica de crear “las cátedras”, no como un puesto a ser llenado por cualquiera ni por solicitud personal, sino creado a nombre específico del científico, o pensador, que por sus grandes méritos aportara significativamente a adelantar el conocimiento en su campo. Una cátedra era asignaba por méritos y honor (“ars docenci”). Consistía en ofrecer un curso en el tema de dominio de un experto o autoridad. Un catedrático era, pues, un gran investigador o pensador cuyas ideas y trabajos investigativos trascendían el salón de clases y ayudaban a la humanidad en la consecución de una solución a un gran problema bio-social (como encontrar la cura de una enfermedad o encontrar evidencia de una teoría

física) o científico, como el descubrimiento de la ley de gravedad por Isaac Newton (1643-1727) quien obtuvo así su cátedra en la Universidad de Cambridge en Reino Unido en el siglo XVIII, que nadie pudo ocupar de nuevo sino hasta finales del siglo XX, ganada por el reconocido doctor en física, Steven Hawkins. Finalmente, pero no menos importante, la autonomía del pensamiento se estableció como una garantía universitaria absolutamente necesaria para liberar la educación de los vaivenes políticos, históricos, económicos, religiosos, ideológicos.

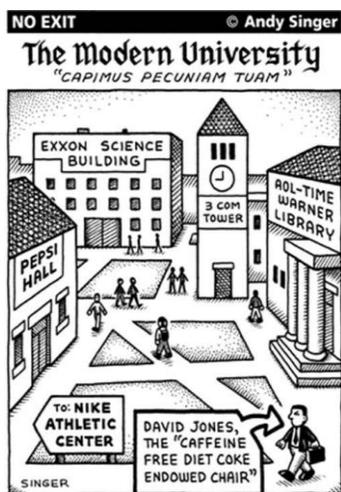


¿Morirá la universidad?

El conocido multimillonario de la tecnología de las computadoras, Bill Gates, predijo recientemente que las universidades van a desaparecer muy pronto^{viii} pues toda la “educación” puede ser obtenida a través de las redes de la Internet. Implícitamente, su predicción incluye también la muerte del texto, o el libro impreso, tal y como lo conocemos desde el invento de la imprenta en Alemania por Gutenberg en el siglo XV, ya que el material estaría accesible por la Internet. En su opinión la educación

no debe estar atada a un lugar físico (por ejemplo, a un recinto o un salón).

Piensa que la verdadera educación proviene de estudiantes internamente motivados y no de lo que provee un texto, una sala de clases o un profesor.



“Five years from now on the web for free you’ll be able to find the best lectures in the world,” Gates said at the Techonomy conference in Lake Tahoe, CA today. “It will be better than any single university”^{ix}.

Discrepamos en definir educación como el acto de lectura aislada, aunque no negamos la posibilidad del aprendizaje auto-motivado ni la importancia de la lectura en silencio no supervisada. Hemos conocido muchas personas muy educadas que han sido totalmente auto-didactas. Pero esto no prueba que sea la única forma de aprendizaje y, aún más crítico es el hecho de que ese planteamiento no toma en consideración las múltiples dimensiones y funciones de la educación universitaria que van desdoblándose en múltiples capas, o niveles, para incluir experiencias adultas socializadoras, desarrollo y madurez de la inteligencia emocional e intelectual así como los diversos aprendizajes en competencias relacionadas al conocimiento universal y al especializado. Coincidimos con la respuesta a Gates que ofrece el profesor de Bioquímica en la Universidad de Toronto, Lawrence Moran (2010):

... The most important goal of a university education is to teach student how to think and a major component of that process is critical thinking. Unfortunately, sitting in front of your monitor reading a lecture is not the best way to learn how to think and it doesn’t give you any practice in critical thinking. There’s a reason why students need to interact with other students and scholars in a university setting and it’s very sad that people like Bill Gates don’t get it ...^x



Asumimos que la predicción de muerte de la universidad incluye la extinción del cuerpo docente. Lo cierto es que ya observamos cambios, claramente visibles por todos, en las plantas físicas de las universidades donde los espacios para oficinas de profesores (igual que las facilidades de biblioteca) son cada vez más pequeños, inoperantes o inexistentes, creando, en cambio, más espacios para actividades administrativas universitarias y comerciales (como la inserción de franquicias y estaciones satélites de bancos, librerías y tiendas). Es muy difícil no preguntarse por qué razón los espacios de oficina para facultad han perdido importancia y el viejo “caché” académico (advirtiendo que por ser viejo no pierde en nada su valor académico). Este es el lugar para la reflexión profunda de la facultad, donde escribe sus

ideas en lo privado de sus silencios, prepara clases, repasa textos, revisa mentalmente la clase que acaba de impartir o diseña la próxima, corrige trabajos estudiantiles, piensa en si elabora o no propuestas, trabaja en sus publicaciones, atiende individualmente a sus estudiantes con sus dudas académicas y existenciales, toma su cafecito o té en la tranquilidad de su aposento académico, planifica su asistencia a congresos y convivios profesionales, enfrenta mentalmente los conflictos, debates y dilemas gnoseológicos y epistemológicos de su disciplina, etc..

Para mí, la visita a las oficinas de los docentes era una experiencia educativa en sí misma: Ver las colecciones de libros de mis profesores, la particular selección de cuadros o adornos para estimular visualmente el pensamiento, sus objetos-fetiches identitarios a la disciplina sobre los escritorios y en los estantes de libros, las caricaturas recortadas del periódico y pegadas en las paredes atacando el álgido tema del momento, las fotos y afiches de sus autores favoritos o mentores imaginarios, las citas y frases históricas que aparecían por cualquier lado para sacudir la rutina del pensamiento, sus cigarrillos y montañas de colillas (eran épocas en que casi todos fumaban y estaba permitido hacerlo en las oficinas). Las oficinas de facultad eran experiencias educativas, sin duda. Ni hablar de las cálidas y agitadas tertulias temáticas que ocurrían en esos espacios que alimentaban en el estudiante espectador el deseo de alcanzar el nivel de conocimiento que mostraban los profesores y profesoras. Igualmente estimulante era encontrar a la facultad dialogando entre ellos en intercambios espontáneos donde una trataba de pasar como espectadora silente y casi invisible para no interrumpir los brillantes y estimulantes diálogos y debates. Recuerdo que me apenaba no poder grabar aquellas tertulias “impromptu”. Las experiencias de pasillos y oficinas de facultad jamás eran iguales a las del aula. Eran espectaculares. Mucha razón concedemos al pensamiento del psicólogo soviético, Lev Semiovitch Vygostki (1886-1934), cuando planteaba que la conciencia humana (a veces reducida a inteligencia en la modernidad) se producía en el contexto cultural a través de la mediación del sujeto con sus otros sociales (adultos, maestros, educadores) que estimulaban el pensamiento en lo que llamó la zona proximal del desarrollo (ZPD). La escuela viabiliza la trasmisión de los productos culturales. Sería irrisorio pensar que la educación depende solamente de la lectura aislada en una pantalla de la computadora cuando en realidad constituye una experiencia multidimensional que por sus particularidades resulta difícilmente comparable con otras.



Aquellos pesimistas que argumentan a favor de la hipótesis de la desaparición de las universidades aluden factores tales como que la sociedad ha cambiado sus modelos sociales, que los requisitos del conocimiento son otros, que las universidades han tenido grandes dificultades para sostenerse y continuar su desarrollo, que no preparan adecuadamente para el mundo del trabajo posmoderno y/o que la nueva tecnología ha desplazado el conocimiento profundo para favorecer la destreza técnica, etc. (Jones, 2009). En esencia, y peor aún, muchos de los que predicen la muerte de la universidad nutren esta idea con argumentos que parten desde un modelo economicista y no académico, planteando la educación superior como un gasto y no como una inversión necesaria para el futuro del país.

Estas opiniones afectan, aún más, la situación del maestro en otros niveles educativos (pre-escolar, elemental, intermedia, escuela superior), a juzgar por datos informados oficialmente como que el salario promedio del maestro en Puerto Rico es un 18% menor que el promedio de todas las demás ocupaciones del país. El periódico El Nuevo Día reporta que el magisterio en Puerto Rico vive en un 9% por debajo del umbral de pobreza^{xi}, a partir de criterios establecidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la escala internacional del Banco Mundial (formada y aplicada desde 1940)^{xii}. En tiempos antiguos, el magisterio era una vocación honorable. En la segunda mitad del siglo XX, la época de mayor desarrollo de todas los recursos y tecnologías para el desarrollo de una sociedad del conocimiento, los

maestros, sin embargo, se encuentran en condiciones paupérrimas: mal pagados, poco apoyados, nada incentivados, mal formados, poco respetados y mal comprendidos a pesar de que sobre sus hombros continúa la responsabilidad de la preparación formativa de los ciudadanos del futuro.

La degradación del maestro, como servidor público y su debilitamiento, como elemento mediático fundamental para el fortalecimiento de una cultura, ha sido la actitud real del gobierno en Puerto Rico en las últimas décadas. Este panorama se evidencia en los pocos proyectos de ley a favor de un mejor y renovado sistema educativo, la pobreza de propuestas para un nuevo proyecto educativo del país, la ausencia de política pública de prioridad a las necesidades de la clase magisterial y los educandos así como el incumplimiento de leyes aprobadas (como las ayudas especializadas a la población con necesidades particulares). Nuestro sistema educativo está en crisis...hace demasiado tiempo. Posiblemente, estamos perdiendo una o dos generaciones de puertorriqueños bien educados. Esto no es aceptable y las implicaciones para el país son bien serias.



La poiésis universitaria o la apuesta del Ave Fénix

Sin embargo, las universidades no están condenadas a desaparecer, en opinión de varios analistas que plantean, por el contrario, que las universidades tienen la capacidad, siempre dinámica, de transformarse reorganizando su estructura, sus políticas educativas, sus currículos, sus requisitos y cualificaciones de docentes y aspirantes estudiantes, sus objetivos, la relación con la comunidad a la que sirven y sus paradigmas educativos. En términos de las teorías de la crisis, estas dificultades pueden ser vistas como oportunidades, no necesariamente como condenas de muerte o extinción.

El investigador Ben Martin (2000) y el sociólogo Henry Etzkowitz (2000), según citados por Jones (2009)^{xiii}, plantean que si se consideran las universidades como sistemas dinámicos, se puede establecer que, a través de la historia, han demostrado poseer gran capacidad adaptativa, al punto en que puede decirse que las universidades no mueren sino que se reproducen. Las modificaciones han sido muchas y variadas. La extinción de la universidad como instituciones o centros de educación superior no es un real peligro, entonces, a menos que la sociedad se deje dominar por

la tesis pesimista (“declinist thesis”^{xiv}). Si se mantiene la tesis contraria, la optimista, se reconoce entonces que lo que cambia en las universidades es su estructura, contenido programático y curricular, los objetivos particulares, incluso, pero no su esencia ni su misión. Para favorecer los cambios planificados de manera científica, Martin y Etzkowitz crearon el “modelo de triple hélice” que establece una relación estrecha y necesaria entre universidad, industria y gobierno; modelo heurístico usado para el análisis de



los procesos de cambios de innovaciones en las universidades y que ha probado ser útil y productivo para decisiones de cambios en las universidades contemporáneas (González de la Fe, 2009)^{xv}.

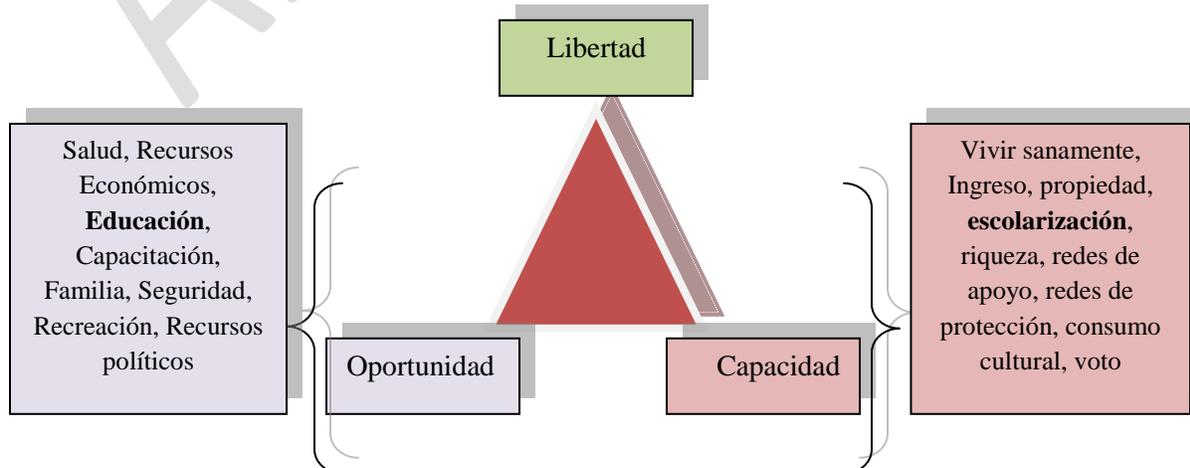
...In this scenario, universities, rather than being under threat, will become more central. Far from losing their autonomy, they may conceivably become more powerful. Indeed, students, with their challenges to received ideas and their inspiration of new ones, represent a crucial comparative advantage of universities as economic actors in a knowledge-based society. In comparison to firms and research institutes, the continuous flow of human capital guaranteed by the teaching function of the university contrasts with the relatively static environment of government and company laboratories and gives the university research group an advantage over its rivals (Martin y Etzkowitz (2000)^{xvi}.

Tam (1999)^{xvii} dice que las instituciones de educación superior tienen, obligatoriamente, que manejar el cambio para repensar la cultura universitaria en todos sus aspectos. Para hacer esto tienen que convertirse en organizaciones de auto-aprendizaje (el concepto en inglés es “learning organizations”) sobre el proceso del cambio que le resulta necesario; esto es, tienen que continuamente analizar sus condiciones y las del macro sistema social en las que están insertadas. Tienen, además y sobre todo, que ofrecer ambientes de “empoderamiento” a todos los miembros de la comunidad universitaria pues su involucramiento aumenta el compromiso de identificar las dificultades desde varias perspectivas del sistema ampliándose la oferta de soluciones. Desde Argentina, el profesor Ernesto Villanueva (2008) coincide:

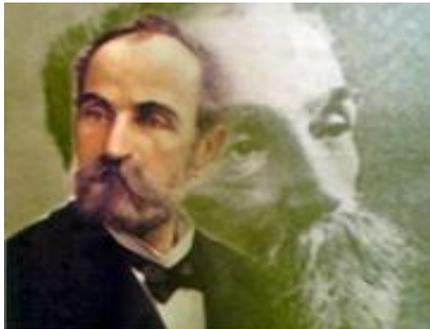


...es imposible una modificación del sistema universitario si los actores universitarios no son los principales interesados y los principales promotores del mismo, porque en definitiva lo que producimos son pensamientos, modificaciones en los seres humanos que vienen con determinadas características a la universidad, transitan la universidad y docentes y alumnos en ese proceso tomamos actitudes, aprendemos, enseñamos y nos transformamos permanentemente. Entonces esta institución por excelencia requiere de un acuerdo muy grande de sus actores para esos cambios^{xviii}.

El profesor Pedro Krotzsch (2008), también desde Argentina, plantea la necesidad de perder el temor a legislar la protección de la educación pública buscando “pensar el sistema y no la universidad, porque siempre hablamos de la universidad a partir de los fundamentos de la idea de universidad clásica, desde una ideología que no se corresponde con la realidad del sistema: esta es una universidad profesionalista y regida por la demanda”^{xix}. J.J. Brunner (2007)^{xx}, en Chile, propone analizar los cambios necesarios recordando el “triángulo del bienestar” del individuo compuesto por oportunidades, capacidades y libertad en los cuales la educación formal juega un papel importante en todos los niveles educativos.



En Puerto Rico contamos con el legado de los postulados educativos de un gran puertorriqueño sobre el valor de la educación en la formación del individuo. Nos referimos a Eugenio María de Hostos (1839-



1903) reconocido como uno de los más profundos e influyentes pensadores en América. Su filosofía educativa propuso una pedagogía dirigida al desarrollo moral del ser humano en su máxima potencialidad en la que

“La sociedad es una ley a la que el hombre nace sometido por la naturaleza, a cuyos preceptos está obligado a vivir sometido, en tal modo, que mejorando a cada paso de su existencia, contribuye a desarrollar y mejorar la de la sociedad”- Hostos

plantea, de forma muy similar al psicólogo soviético, Vygotski (1886-1934), que el desarrollo del individuo depende de la asociación entre dos o más seres, que incluye la familia, la escuela, la comunidad, la municipalidad, el gobierno y la nación. Hostos define la naturaleza humana como una que está controlada por la “ley de la sociabilidad”; o sea, mediatizada por su naturaleza, racional y relacional, social. La educación social debe promover el pensamiento crítico, la sensibilidad, el compromiso y la conciencia social.

Pero, sobre todo, Hostos planteó la educación como un derecho ganado del ciudadano y advirtió que la incapacidad de proveerla lleva a la sociedad hacia un grave estancamiento. Las sociedades proveen estructura y con ello orden pero también padecen de problemas sociales y morales que afectan el ser social, para lo cual, los ciudadanos educados deberán proveer soluciones transformadoras. Ayudándose el individuo se mejora la sociedad y mejorando la sociedad se ayuda a mejorar al individuo. Criticó el fanatismo religioso y político señalándoles como enfermedades sociales que debían ser, necesariamente, combatidas.

Esta filosofía nos da a entender que la educación es el factor principal de la evolución del ser. Según Hostos, la educación es una de las funciones sociales más importantes y que la falta de la misma produciría un estancamiento social, ya que por medio de esta es que el hombre y la cultura evolucionan al adquirir niveles cada vez más altos de racionalidad. Por esta razón, el educador mayagüezano instruye que la educación no debe ser obstaculizada por fuerzas externas que puedan confligir con el desarrollo del razonamiento. Unas de las fuerzas que, según Hostos, interfirieron con la educación racional en América fueron las autoridades eclesiásticas, o, más específicamente, la Iglesia Católica. Debe notarse que el pensamiento de Hostos en torno a esta problemática surge por la época en la que el mismo se desenvolvió, ya que se sabe que, durante la época colonial de la Latinoamérica del siglo 19, la iglesia y el estado trabajaban directamente como aliados ideológicos para controlar sus colonias. Por esta razón, conviene decir, es que Hostos estipula bajo su filosofía la separación total y absoluta de Iglesia y Estado. (Salcedo, 2006)^{xxi}

El factor más importante en cuanto a la prevalencia de las universidades y escuelas públicas radica en la valorización que la sociedad adjudica a la educación formal. La relación individuo y sociedad es fundamental para definir el proceso de educación que debe ser sistemática y disciplinada (palabra que proviene de discípulo, o sea, aquel que aprende). Para Hostos la educación es evolutiva, porque evolutivo es el proceso de maduración del individuo. Por ende, la educación formal debe seguir el mismo orden evolutivo comenzando desde grados elementales hasta alcanzar los grados superiores universitarios. El pensamiento debe transcurrir, madurativamente, a través de procesos cognitivos de la intuición, deducción, inducción y la sistematicidad. El pensamiento debe madurar de la convergencia y la exclusión hacia la divergencia y la inclusión. De esta forma, madura el individuo y evolucionan las sociedades.

Nada de esto es posible, en su máximo nivel, si las condiciones sociales son de coloniaje y/o explotación, decía Hostos. Las sociedades que bloquean la libertad del sujeto implementan sus controles desde sus sistemas educativos y deben ser desenmascaradas. Aunque parezca paradójico, la realidad es que muchos sistemas sociales, incluidos los democráticos, no estimulan el pensamiento libre, complejo o sistematizado de sus ciudadanos porque han dirigido sus servicios educativos hacia el cumplimiento y alcance de competencias técnicas que ayudan a la empresa privada y al gobierno a recibir candidatos para sus empresas o agencias. Algunas universidades contemporáneas luchan fervorosamente contra múltiples factores sociales que boicotean los objetivos del desarrollo integral y completo del estudiantado, pero es tarea ineludible del educador, y reto del educando, reclamar el espacio para sostener las instituciones educativas porque, en última instancia, lo que está en juego es la libertad humana mediante su total acceso a la mejor información y al desarrollo de sus capacidades analíticas.



El profesor de la Facultad Mayagüez de la Universidad de Puerto Rico, Ángel Rosa, decía en su programa radial “Foro Político” en la estación WKAQ del 14 de septiembre de 2010, que la educación pública tiene que cumplir con los criterios de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, y viabilidad (“affordability”). Nos recuerda que la educación es un derecho establecido desde el 1976 en el Pacto Internacional de Derechos Económicos y Sociales, en su artículo 13 y que en Puerto Rico, la educación pública es un derecho establecido en el Artículo 2 Sección 5 de la Carta de Derechos Constitucional de Puerto Rico. En el siglo XX la educación pública fue defendida y

definida como un derecho jurídico del ciudadano por lo que ni las escuelas ni la universidad del estado puede plantearse su extinción ni disolución.

La idea de la muerte de las universidades proviene del temor de los sectores conservadores y retrógrados que ven en el pensamiento libre y crítico un gran peligro a sus esquemas e intereses particulares. Porque no hay una idea más peligrosa, para los que quieren defender un “status quo” de inequidad, que aquellas que se enseñan y debaten en los centros universitarios. Las palabras de Urayoán en la obra del patriota nacionalista Juan Corretjer claramente lo advirtieron: “Matareis al dios del miedo, solo entonces seréis libres”. Por tanto, la humanidad debe promover la transformación de las universidades, no su muerte; reconociendo, sin duda, que si la muerte de algo se asoma por estos lares, es porque la educación libre y pública trabaja la muerte del pensamiento esclavista y explotador del “hombre sobre el hombre”.

Anejo 1: Las antiguas universidades del viejo mundo^{xxii}

Universidad de Hunan, China, 976
Universidad Al-Azhar, Egipto, 988
Universidad de Bolonia, Italia, 1088
Universidad de Oxford, Inglaterra, 1096
Universidad de París, Francia, 1150
Universidad de Módena, Italia, 1175
Universidad de Salamanca, España, 1218
Universidad de Cambridge, Inglaterra, 1208
Universidad de Padua, Italia, 1222
Universidad de Nápoles, Italia, 1224
Universidad de Siena, Italia, 1240
Universidad de Valladolid, España, 1241
Universidad de Murcia, España, 1272
Universidad de Coimbra, Portugal, 1285
Universidad Complutense de Madrid, España, 1293
Universidad de Lérida, España, 1300
Universidad de Roma, Italia, 1303
Universidad de Florencia, Italia, 1321

Universidad de Pisa, Italia, 1343
Universidad de Praga, República Checa, 1348
Universidad de Pavía, Italia, 1361
Uniwersytet Jagielloński, Polonia, 1364
Universidad de Viena, Austria, 1365
Universidad de Pécs, Hungría, 1367
Universidad de Heidelberg, Alemania, 1386
Universidad de Colonia, Alemania, 1388
Universidad de Ferrara, Italia, 1391
Universidad de Leipzig, Alemania, 1409
Universidad de St. Andrews, Escocia, 1412
Universidad de Rostock, Alemania, 1419
Universidad Católica de Lovaina, Bélgica, 1425
Universidad Poitiers, Francia, 1431
Universidad de Catania, Italia, 1434
Universidad de Glasgow, Escocia, 1450
Universidad de Freiburg, Alemania, 1457
Universidad de Basilea, Suiza, 1460
Universidad Uppsala, Suecia, 1477
Universidad de Copenhague, Dinamarca, 1479
Universidad Eberhard Karls, Alemania, 1477
Universidad de Aberdeen, Escocia, 1494
Universidad de Santiago de Compostela, España, 1495

Anejo 2: Las antiguas universidades del nuevo mundo: América^{xxiii}

Real y Pontificia Universidad de Santo Tomás de Aquino, República Dominicana, 1538
Real y Pontificia Universidad de San Marcos, Perú, 1551.
Real y Pontificia Universidad de México, 1551.
Real Universidad de La Plata Bolivia, 1552.
Real y Pontificia Universidad de Santiago de la Paz y de Gorjón, República Dominicana, 1558.
Pontificia Universidad de Santo Tomás de Aquino, Colombia, 1580.
Universidad de San Fulgencio, Ecuador, 1586.
Pontificia Universidad de San Ildefonso, Perú, 1608.
Pontificia Universidad de Santo Tomás de Aquino, Chile, 1619.
Universidad de Córdoba, Argentina, 1621. Actual Universidad Nacional de Córdoba.
Real y Pontificia Universidad de San Francisco Javier, México, 1621.
Pontificia Universidad de San Ignacio de Loyola, Perú, 1621.
Universidad de San Miguel, Chile, 1621.
Pontificia Universidad de San Francisco Javier, Colombia, 1621.
Universidad de San Gregorio Magno, Ecuador, 1622.
Real y Pontificia Universidad de San Francisco Xavier, Bolivia, 1624.
Universidad del Rosario, Colombia, 1653.
Real Universidad de San Carlos Borromeo, Guatemala, 1676.
Universidad de San Cristóbal, Huamanga, Perú, 1677.
Universidad de San Antonio Abad, Perú, 1692.
Universidad de San Jerónimo, Cuba, 1721.
Real Universidad de Santa Rosa, Venezuela, 1721.
Universidad Pencopolitana, Chile, 1724.
Real Universidad de San Felipe, Chile, 1738.
Universidad de Santo Tomás de Aquino, Ecuador, 1786.

Universidad de Quito, Ecuador, 1791.
Universidad de Guadalajara, de México, 1792.
Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico, 1903.
Universidad Interamericana de Puerto Rico, Puerto Rico, 1912.

Bibliografía

Duderstadt, J., D. Atkins, et al. (2002). Higher education in the digital age: Technology issues and strategies for American colleges and universities. Westport, Conn, Praeger Publishers.

Green, M. and F. Hayward (1997). Forces for Change. Transforming Higher Education: Views from Leaders Around the World. M. Green. Phoenix, Arizona, The Oryx Press: 3-26.

Kerr, C. (1994). Higher Education Cannot Escape History. New York, SUNY Press.

Lenzer, R. and S. Johnson (1997). Seeing Things as They Really Are. Forbes.

Martin, B. and H. Etzkowitz (2000). "The origin and evolution of the university species." Journal for Science and Technology Studies 13(3-4): 9-34. Recuperado en <http://www.vest-journal.net/Mart-Etz.pdf>

Morin, Edgar. (1993). Tierra Patria. Editorial Seuil.

Tsichritzis, D. (1999). "Reengineering the University." Communications of the ACM 42(6): 93-100.

Referencias

ⁱ Vázquez, Angie (2010). Las caras del ocio: aproximaciones psicológicas. Kálathos. Volumen #7 Edición, Mayo - Octubre 2010. Recuperado en http://kalathos.metro.inter.edu/Num_7/lascarasdelocio_vazquez_2010.pdf

ⁱⁱ Alma mater hispalense. El significado del término "Universitas". Recuperado en http://personal.us.es/alporu/historia/universitas_termino.htm

ⁱⁱⁱ *Ibíd.*

^{iv} Jones, D. (2009). Chapter 2. University: Change or die: and another problem with the LMS model. Webblog. Recuperado en <http://davidtjones.wordpress.com/2009/05/06/university-change-or-die-and-another-problem-with-the-lms-model/>

^v Guarisma Álvarez, José Gerardo. (2007). El origen de las escuelas. El Universal Digital. Recuperado en http://www.eluniversal.com/2007/09/08/opi_44479_art_el-origen-de-la-escu_08A982837.shtml

^{vi} Youlan, Feng (1989). El origen de las escuelas- Parte III. En Historia de la filosofía china. Ediciones en Lenguas Extranjeras, Beijing. Recuperado en <http://historiafilosofiachina.blogspot.com/2007/02/el-origen-de-las-escuelas-captulo-iii.html>

^{vii} Alma mater hispalense. El significado del término "Universitas". Recuperado en http://personal.us.es/alporu/historia/universitas_termino.htm

^{viii} Siegler, MG. (2010). Bill Gates: In five years the best education will come from the web. Recuperado en <http://techcrunch.com/2010/08/06/bill-gates-education/>

^{ix} Siegler, MG. (2010). Bill Gates: In five years the best education will come from the Internet. TechCrunch. Recuperado en <http://techcrunch.com/2010/08/06/bill-gates-education/>

^x Moran, Lawrence. (2010). The death of universities. Sandwalk. Recuperado en <http://sandwalk.blogspot.com/2010/08/death-of-universities.html>

^{xi} Internews Services. (2010) Precario el cuadro económico del magisterio. Endi.com. Sección Calidad de Vida. Recuperado en <http://www.elnuevodia.com/precarioelcuadroeconomicodelmagisterio-774127.html>

- ^{xii} López Pardo, Cándido. (2007). Concepto y medición de la pobreza. Universidad de La Habana. Rev Cubana Salud Pública 2007;33(4)
- ^{xiii} Jones, D. (2009). Chapter 2. University: Change or die: and another problem with the LMS model. Webblog. Recuperado en <http://davidtjones.wordpress.com/2009/05/06/university-change-or-die-and-another-problem-with-the-lms-model/>
- ^{xiv} Martin, B. and H. Etzkowitz (2000). "The origin and evolution of the university species." Journal for Science and Technology Studies 13(3-4): 9-34. Recuperado en <http://www.vest-journal.net/Mart-Etz.pdf>
- ^{xv} González de la Fe, Teresa (2009). El modelo de Triple Hélice de relaciones universidad, industria y gobierno: un análisis crítico. Arbor, Vol. 185, No 738 (2009). Recuperado en <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/327/328>
- ^{xvi} Martin, B. and H. Etzkowitz (2000). "The origin and evolution of the university species." Journal for Science and Technology Studies 13(3-4): 9-34. Recuperado en <http://www.vest-journal.net/Mart-Etz.pdf>
- ^{xvii} Tam, Maureen (1999). Managing Change Involves Changing Management: implications for transforming higher education. Quality in Higher Education, Volume 5, Issue 3 November 1999 , pages 227 – 232. Recuperado en <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a746586825>
- ^{xviii} IEC. (2008). Segunda jornada sobre "Universidad Pública: Políticas de Estado para una transformación necesaria. Hacia una nueva Ley de Educación Superior". CONADU. Recuperado en <http://iec-conadu.org.ar/wordpress/?p=38>
- ^{xix} *Ibíd.*
- ^{xx} Brunner, J.J. et. al. (2007). La reforma al sistema escolar: aportes para el debate. Recuperado en http://www.uai.cl/prontus_uai/site/artic/20070515/pags/20070515153230.html
- ^{xxi} Salcedo, Andrea (2006). La filosofía educativa de Eugenio María de Hostos y la evolución del ser. Blog MySpace. Recuperado en <http://blogs.myspace.com/index.cfm?fuseaction=blog.view&friendId=2591033&blogId=82734251>
- ^{xxii} Wikipedia: Anexo: Las universidades más Viejas del mundo. Recuperado en http://es.wikipedia.org/wiki/Lista_de_las_universidades_m%C3%A1s_antiguas_existentes_en_la_actualidad
- ^{xxiii} Wikipedia. Anexo: Universidades y colegios en América Latina anteriores a 1810. Recuperado en http://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Universidades_y_colegios_en_Am%C3%A9rica_Latina_anteriores_a_1810

Rocío Neurológico: Divagaciones matutinas sobre lo digno y lo indigno

Dra. Angie Vázquez
Catedrática Asociada
Psicóloga Clínica. M.S.
Psicóloga Social-Comunitaria, Ph. D.
Julio 2010



*La sola presencia del justo (digno)
es intolerable para el mezquino (indigno)
- Rey Salomón.*

Son muchos los factores que pueden amenazar nuestra integridad física y emocional. Las enfermedades, los accidentes, las catástrofes humanas y los desastres naturales pueden hacernos perder la vida en un parpadeo. Lo efímero de la vida siempre nos acosa por lo que aprender a vivir con esa incertidumbre es inevitable.

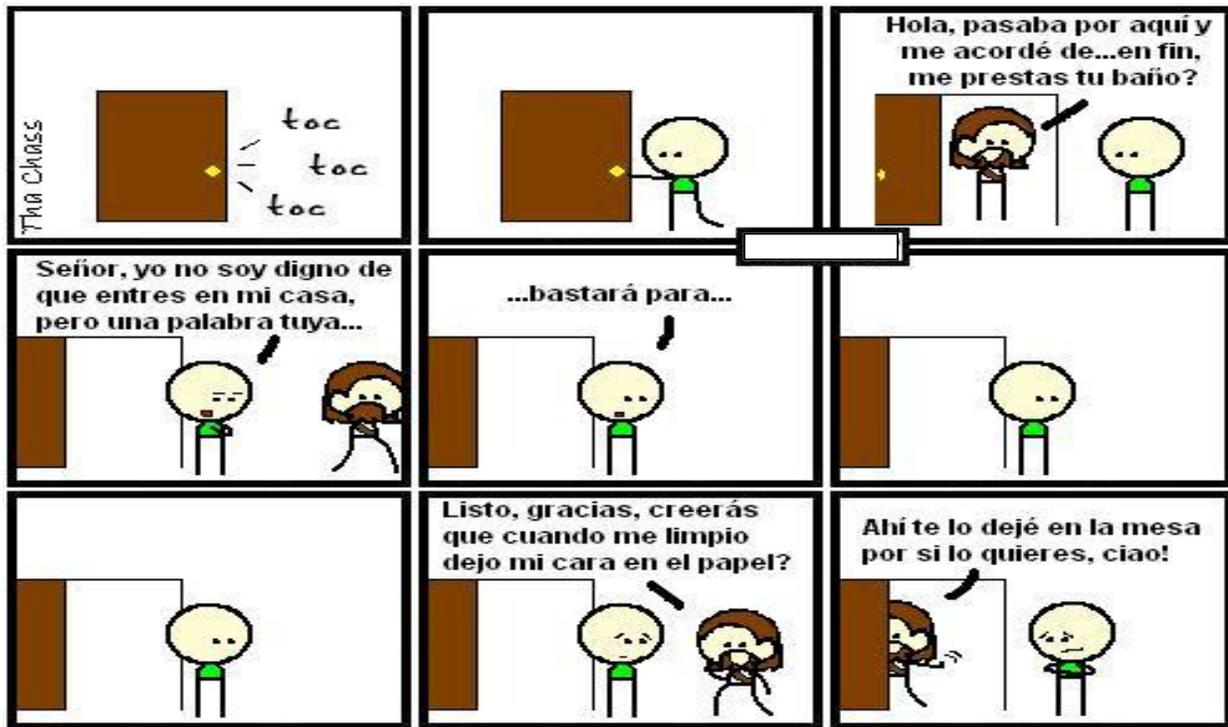
Pero hay otros tipos de muerte simbólicas que atacan corrosivamente la fibra íntima psicológica de un ser humano, su valor personal, su estima y su dignidad, que no son de naturaleza obligada pero que pueden provocar pérdidas anímicas o muertes análogas que pueden hacer de la vida un calvario. Estas, contrarias a las primeras, pueden ser prevenidas si se tiene cuidado de no traspasar los linderos del respeto.



Es importante conocer los límites entre lo digno y lo indigno. Una persona digna es merecedora de lo bueno y positivo porque ha alcanzado ciertas características que le otorgan honor dentro del espectro social. La dignidad de un ser humano es una apuesta personal a la consecución de la grandeza social, referida a superación y no a superioridad que no es lo mismo ni se escribe igual, y que se obtiene en la capacidad de madurar para convertirnos en personas integra y éticas en el ejercicio de la libertad. Una persona que conoce y defiende la dignidad prevé situaciones que pueden llevarle a cometer "pecados indignos". Evita llevarse a sí mismo, y a otros, hacia situaciones límites en las cuales pueda poner en peligro la integridad. Es capaz de sufrir previniendo, pero su dignidad le

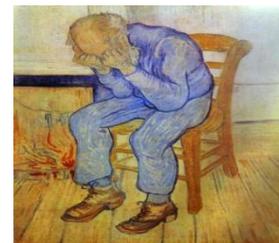
sirve de consuelo y lo prefiere, mil veces, a ser indigno.

Ser indigno, por antonomasia, es ser despreciable y mezquino. Existe licencia social para que la persona indigna sea objeto merecedor de humillaciones, desdén, indiferencia, rechazo o acoso desde los otros. No es deseable, pero el imaginario social así lo permite. Quien abusa del poder es indigno. Quien no lucha por su propia dignidad también es indigno. Cualquier forma de indignidad es vergonzosa y el precio emocional que se paga por la comisión de lo indigno es bien alto. La falta a la dignidad siempre es un serio agravio.



Cometemos faltas a la dignidad por ignorancia, producto de nuestra deshumanización cotidiana, como cuando despachamos despreocupados al deambulante que pide limosna porque tal vez, en momentos de conciencia tullida o limitada, nos sentimos superiores, intocables o desconectados de su miserable condición. Hay otras faltas indignas que cometemos cínicamente, muy a sabiendas, como cuando no queremos reconocer el dolor ajeno y echamos leña sobre sus penas. Hay violaciones indignas que se dan por abusos de confianza y otras, simplemente por maldad. La realidad es que la vida cotidiana nos enfrenta a frecuentes ataques y violaciones de nuestra dignidad, algunas de las cuales, paradójicamente, validaremos por cobardía, por debilidad, por ignorancia o, en el mejor de los casos, por pura astucia estratégica.

La pérdida de la dignidad es el encogimiento; el talle que nos corresponde por naturaleza deviene menor. Lo indigno nos conduce a ser menos de lo que en verdad somos, con el agravante de que no es algo que alguien decide desde afuera; se trata, en cambio, de una *capitis diminutio* decretada por nosotros mismos.(Rafael Squirru, 2003)¹.



Sea por vileza o por ignorancia, cuando se actúa de forma indigna se pierde aquello que conecta un ser humano con otro y se estimulan condiciones inaceptables de relaciones sociales. Es tan grave la falta a la dignidad que ya se trabaja clínicamente (agrupando psicólogos, psiquiatras, jueces y legisladores) el

“trato indigno” como factor causal de muchos trastornos mentales. En España se celebraron en el 2004 las “Primeras Jornadas sobre el Trato Indigno” enfocadas en el factor de riesgo que tiene tal tipo de trato en ciertos trastornos mentales.

Trato indigno es todo intento de anular la capacidad humana de autodesarrollo y perfeccionamiento de la autoidentidad. Los elementos que frecuentemente subyacen en ese intento de destrucción son: el sexo (femenino), la raza y la religión (distintas de las mayoritarias), la cronológica (niños, jóvenes y ancianos) y la laboral. (Medina, 2004)ⁱⁱ

Si usted es como yo, su agenda de asuntos vitales pendientes contiene una larga lista de asuntos mal atendidos o desatendidos. Ya es hora de hacer tiempo especial, y aparte, para enfocar con interés genuino y profundo en el valor del ser humano. Hacer un examen de conciencia en el que podamos determinar nuestra real postura en la matriz social y psicológica sobre la dignidad nunca viene mal, y en algunos momentos, como en los de crisis, es lo primero que hay que atender de esa lista de asuntos pospuestos. Enfoquemos en el rescate de la dignidad para transformar el mundo, transformándonos nosotros primero; no para retornar a quimeras románticas del pasado sino para re-entrar al presente planificando un futuro en control de las cosas que verdaderamente dan valor a la existencia humana. Recordemos la gran lección que nos legara el libertador cubano José Martí (1854- 1895) cuando decía “Más vale un minuto de pie que una vida de rodillas”. Así decimos, entonces, un minuto de dignidad es suficiente para ver las cosas claras y una sola acción indigna es suficiente para saber quiénes merecen estar a nuestro lado, pero sobre todo, quiénes no.



ⁱ Squirru, R. (2003). La dignidad. Revista Criterio. Nº 2281 » Abril 2003. Recuperado en <http://www.revistacriterio.com.ar/sociedad/la-dignidad/>

ⁱⁱ Medina, A. (2004) Entrevista en ¿Qué es el trato indigno?. Medicinatv.com. Recuperado en <http://salud.medicinatv.com/reportajes/muestra.asp?id=1283>

Lucy, Prudencia y la Madeja Social Contemporánea

Dra. Angie Vázquez
Catedrática Asociada
Psicóloga Clínica, M.S.
Psicóloga Social-Comunitaria, Ph. D.
Agosto 2010

La prudencia es el más excelso de todos los bienes.
Epicteto de Frigia (50-135) Filósofo grecolatino

En tiempos primitivos, el ser humano sobrevivía a duras penas, descubriendo rápidamente que maximizaba sus posibilidades de vida al unirse a otros de su misma especie formando grupos, accidentales y nómadas, en los cuales sus necesidades biológicas estaban mejor cuidadas y satisfechas



*El Neandertal
300,000 años atrás*

que viviendo en total aislamiento. Era, y sigue siendo, condición inherentemente humana nacer de otro ser humano; por lo que viene obligado, al menos por cierto tiempo, a interactuar con la presencia de ese otro mater-sujeto, aunque nada garantizaba la permanencia de esa relación, esencialmente biológica, en tiempos primitivos. No existía, tampoco, la conciencia de grupo ni de la división de tareas sino cierta forma de pragmatismo instintivo de unidad primaria, aunando esfuerzos concretos en la consecución de una meta común esencial: la supervivencia diaria. En esas primeras épocas primitivas, cada ser humano estaba, en realidad, solo consigo mismo y la compañía humana era más un evento gestáltico, accidental y temporero, de proximidad y agrupamiento que uno de naturaleza psicológica.

El acompañamiento físico necesitaría siglos de evolución socio-genética para avanzar hacia una dimensión más compleja cognitiva que le llevaría, eventual y paulatinamente, al desarrollo de la conciencia del colectivo formando, racionalmente y no sólo por instinto, clanes y sociedades primitivas. Este proceso de maximización de potencialidades y oportunidades socio-biológicas nació de actividades inter-relacionales como en la caza para la búsqueda del alimento y en el desarrollo de herramientas que les permitió manipular la naturaleza con mayor efectividad. El primer conector, o aglutinador, social fue de naturaleza física; los aunados esfuerzos grupales darían paso a un nuevo nivel evolutivo que le llevaría al desarrollo de un conector abstracto social-cognitivo: el desarrollo del sentido de pertenencia colectiva y el desarrollo del grupo social como unidad psicológica conciente que complejizaría, por mucho, la condición futura de la especie.

He hecho pequeños ejercicios mentales de posicionarme, imaginativamente, viviendo en tiempos primitivos. Confieso que ha sido muy difícil colocarme en la vida de "Lucy", la magnífica *australopithecus afarensis* y solitaria homínida hembra de hace 3.2 millones de años atrás, cuyos restos fueron descubiertos en una cueva de Etiopía (1974), y sobre la cual los científicos han construido, mediante una aproximación etno-antropológica, su dura y solitaria vida alejada de clanes o grupos, a merced de la naturaleza y de otros animales. Es muy difícil desprenderse de la subjetividad para abandonar las condiciones socio-históricas en las que he nacido, y en las cuales he formado mis esquemas mentales sobre el mundo y el ser humano, como para reproducir esa experiencia de vida realmente solitaria



y nómada con suficiente veracidad o exactitud; pero puedo decir que en el amago de esos ejercicios imaginarios me resultó abrumadora la sensación de soledad, aislamiento y vulnerabilidad de la vida de “Lucy” bajo continua amenaza de los elementos naturales y en ausencia de las herramientas sociales que provee la conciencia del apoyo del grupo social en cuestiones como la empatía, la solidaridad, la cohesión, el apoyo; en fin, todo lo que eventualmente, y evolutivamente, nos hizo pensar, sentir y actuar como seres de una especie psico-biológica social que vive acompañada del “otro” insertado en complejas y multiformes redes sociales.



Afortunadamente, el ser humano continuó sobreviviendo, mutando y transformándose hacia niveles superiores complejos del pensamiento que le fueron diferenciando de otras especies animales. A nivel social estableció el grupo social como estructura necesaria definitiva, y del nomadismo inicial fue cambiando poco a poco al sedentarismo que daría nacimiento a las aldeas y, eventualmente, a las comarcas y ciudades. A nivel mental, el sujeto cognoscente fue, simultáneamente, creando sistemas primitivos de creencias abstractas que se convertirían en la estructura simbólica-psicológica paralela e importante que caracterizaría a la especie del “homo-sapiens”. Con esto, el ser humano se constituye sí mismo a la vez que puede continuar produciendo y consumiendo, de manera abstracta, sus productos mentales. Estas ideas, o producciones, incluyeron el desarrollo de códigos para hacer juicios positivos y negativos sobre el comportamiento del sujeto social que permitieron la construcción semiótica cultural, entre otras cosas, de lo que conocemos, desde hace muchos siglos, como valores sociales.

Los valores sociales son pronunciamientos culturales sobre la conducta ideal, incluso utópica, a la que aspira un grupo social de sus miembros sirviendo como guías regladas para el comportamiento social. Son determinantes sociales. Se fomentan y reproducen mediante el mecanismo de la socialización o aculturación; o sea, mediante procesos del acondicionamiento social o moldeamiento por aprendizaje social. Son un sistema de referencias a la vez que un sistema de influencias pues operan como mecanismos de presión social. Son claros, exigentes, rígidos, conservadores y resistentes al cambio, de forma muy similar al super-ego freudiano. Pero, en la medida en que la complejidad humana fue adquiriendo, en el pasar de los siglos, dimensiones problemáticas de exceso de población, hacinamiento, desigualdad en la distribución de los recursos para la garantía de su supervivencia, e inseguridad en la calidad de vida, los valores sociales se han ido difuminando, tornándose en guías

confusas y ambiguas, trazando una ruta obtusa, y confusa, como un camino lleno de brumas en medio de la niebla nocturna.

Desde tiempos antiguos, tanto en Oriente como en Occidente, los valores positivos recibieron el calificativo categorial de “virtudes”, en parte, porque estaban orientados a relacionar bien al sujeto con sus divinidades, y también por sus funciones armónicas del sujeto con su alteridad social. El discurso social de las virtudes buscaba formar y dirigir el comportamiento del sujeto social hacia lo bueno ayudándole a identificar aquellas acciones equivalentes a buenas obras. No existiendo, para aquel entonces, el concepto de individualidad que hoy tenemos, ni el concepto del “yo”, ni “ego” ni todas las dimensiones ni fronteras del “yoísmo” que conocemos, moderna y contemporáneamente, hacer una buena obra siempre estaba asociado con hacer bien a otros. Hacer buenas cosas siempre ocurría en función de la búsqueda de un bien común. Las virtudes, pues, fueron constituidas como códigos de interacción social del sujeto con su otredad. El objetivo y la funcionalidad de las virtudes, claramente, radicaban en la búsqueda, creación, establecimiento y mantenimiento de un estado social de armonía social.



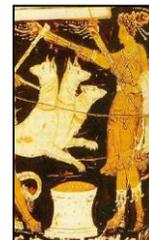
Escultura La Prudencia de Juan de Solís en el Museo de Artes de Sevilla

En la Grecia antigua se consideraban cuatro valores occidentales fundamentales que fueron la templanza, la justicia, la fortaleza y la prudencia. A través del tiempo, los valores fueron diversificándose y aumentando por lo que hoy día se reconocen diversas categorías o tipos. El inventario de valores incluye los de tipo religiosos, morales, estéticos, intelectuales, afectivos, éticos, sociales, físicos, económicos, científicos y políticos. Algunos ejemplos tradicionales de valores sociales son la paz, el respeto, la fraternidad, la solidaridad, la belleza, la dignidad, la felicidad, la cooperación, la honestidad, la honradez, la libertad, la responsabilidad, el amor, la sinceridad, el trabajo, y a partir de algunas épocas históricas como en el Renacimiento, la igualdad. En este ensayo queremos enfocar en la prudencia (del latín “*prudentia*”) que está muy asociada, desde tiempos antiguos, con la moderación y la prevención. Una

persona prudente modera sus impulsos, tras procesos de reflexión, para prevenir daños a sí mismo y a otros. Una persona prudente es ponderada, trata de ser equilibrada y es muy cautelosa con sus acciones frente a los demás. La ecuanimidad acompaña bien la prudencia siendo conceptos casi equivalentes. Pero la prudencia es un concepto complejo, a fin de cuentas, como todas las virtudes y valores sociales, demostrado así en la multiplicidad de sinónimos semánticos y lingüísticos reflejados en todos los diccionarios, tales como acierto, cautela, circunspección, compostura, cordura, discreción, juicio, miramiento, precaución, razón, recato, reserva, sigilo, tino, aviso, caución, cautela, circunspección, discreción, juicio, cuidado, enjuiciamiento, premeditación, prevención, previsión y providencia.



En la cultura egipcia antigua, la prudencia era reconocida como virtud y llegó a ser representada, como parte del bestiario mitológico que les caracteriza, como una serpiente de tres cabezas, tal vez asociada a la diosa Hécate que podía ser representada como una mujer de tres cabezas o como una serpiente de tres cabezas. La tríada que sale del cuerpo de la víbora se compone de una cabeza de león, una de lobo y otra de perro. Un análisis



semiótico ubica el cuerpo de serpiente como representativo de la astucia que caracteriza a dicho animal; el león, la fuerza animal; el lobo, la agilidad; y el perro la paciencia y lealtad. Así, para el antiguo egipcio, la prudencia era una combinación de astucia, fuerza, agilidad, paciencia y lealtad que permitió al pueblo diferenciar –mitológicamente– entre los grandes héroes y los grandes perdedores. El cristianismo defendió la prudencia como una virtud teológica. Era considerada como un buen hábito humano que ayudaba al mortal en su búsqueda de la perfección moral que lo preparaba y cualificaba para el ascenso espiritual hacia niveles superiores. Bajo estas influencias, la reflexión y la introspección continuaron siendo estimuladas durante el Renacimiento para cultivar la prudencia como arte y vocación.

Pintura *Las Vírgenes Locas y las Prudentes*- S XVII Obra de LISAERT -1615/1630-
Museo del Prado- Madrid



Con el advenimiento de las revoluciones científicas y sociales del siglo XVIII y XIX, el pensamiento humano levantó la bandera de la prudencia para advertir sobre los horrores de las guerras, el incremento de la violencia social, las aplicaciones atrevidas y exploradoras de la ciencia así como del desarrollo de un capitalismo incipiente que, aunque venía disfrazado de progreso liberador, ya mostraba sus garras de explotación humana. El filósofo Rousseau invitó a hacer gestiones sociales para retornar el “hombre” a su estado natural, cuestionando la mala utilización de la prudencia en su época: *“...la inteligencia es peligrosa porque mina la veneración; la ciencia es destructora porque elimina la fe; la razón, mala porque opone la prudencia a la intuición moral”*. Pero el vertiginoso, e imparable, desarrollo de la ciencia del siglo XVIII logró sobrevivir estos y otros ataques para crear sus propios valores científicos, como el de la independencia intelectual, la racionalidad, el conocimiento crítico y el de la objetividad. A nivel macro-sistémico, en el siglo XIX, fueron incorporadas nuevas guías valorativas sociales atemperadas al nuevo sistema socio-económico del capitalismo en el cual valores materiales cobraron importancia nunca antes vista, como el dinero como valor en sí mismo y, con ello, nuevas formas de ambición y corrupción en los estilos de vida.



Mastil de bandera con la prudencia-
Orfebrería Oriovo de la Torre

El llamado a la prudencia ha sido constante y persistente a través del transcurrir histórico humano en todas las sociedades posteriores a nuestra antepasada “Lucy”. Se esgrime como un llamado social directo al sujeto que le dice: detente, reflexiona, controla y evita... A veces la prudencia, acaso mal interpretada, ha podido ser juzgada como cobardía, indiferencia o laxitud; otras, como excesivo, y conveniente, resguardo de protección personal y no dudo que también como consentimiento conformativo al “estatus quo” de las cosas. La prudencia tiene esa particularidad. Es asumida por el sujeto porque, en última instancia, es asunto de responsabilidad individual pero siempre está sujeta a la interpretación y juicio valorativo del “otro”. Es, por tal razón, un código interactivo social importante. Sólo tiene verdadero sentido entre dos, o más, personas.

¿Dónde queda la prudencia en el pasar de los siglos? La prudencia sigue siendo una importante y útil herramienta, socialmente aprendida, de mensura valorativa de los actos, pensamientos y emociones del sujeto. Hace tiempo que dejó de ser un valor útil exclusivo del pensamiento filosófico y teológico para convertirse en un código esencial regulador de la vida social, cultural, secular y cotidiana. Indudablemente, la prudencia es una herramienta fundamental para sobrevivir en las redes, a veces mejor descritas como madejas, sociales.



En la posmodernidad, sin embargo, ya no hablamos de lo mismo, ni de aquella supervivencia biológica de “Lucy” contra las fuerzas naturales del mundo, sino de supervivencia psíquica ante los embates que provienen de la parte oscura, mala o dañada del ser humano moderno y posmoderno que invoca valores, en abstracto, de cosas que no practica, o llama valores a cosas que no lo son, como los anti-valores. Ahora que el ser humano ha evolucionado tanto, parece paradójico que su supervivencia psíquica esté tan fuertemente amenazada por las imprudencias cotidianas sociales alimentadas por el excesivo “yoísmo”, individualismo y egocentrismo infantil neurótico del sujeto contemporáneo. Vivimos en un mundo

social posmoderno donde la prudencia honesta, digna y sincera escasea, peligra, se tambalea. Aunque sigue siendo invocada como virtud conceptual se hace como acción verbal, “de la boca pa’ fuera” como bien expresa nuestra expresión cultural popular. La modernidad ha tenido un alto precio y el ser humano no parece haber hecho las paces con sus capacidades superiores sino que parece retornar, cada vez más, hacia su condición inferior animal.

¿Cuál es el anti-valor de la prudencia? Podríamos decir que el “afrentamiento”, la arrogancia o la “atorrancia”, como se dice en “vox populi”, ha sustituido la prudencia tradicional. La falta de prudencia lleva a la desfachatez, a la insensibilidad, a la desvergüenza (la indiferencia) o a la poca vergüenza (los abusos). Los anti-valores se multiplican en el mundo contemporáneo en manifestaciones que incluyen cosas muy negativas como el irrespeto, el egoísmo, la incomprensión, la desconfianza, la intolerancia, la indiscreción, la desobediencia, el abuso, la mentira, la falta de modales, el acoso y la burla, la injusticia, la hipocresía y la falsedad, la negligencia, el vano y falso orgullo, la altanería, la deshonestidad, la guerra, las muertes por odio, el divisionismo, la envidia, el prejuicio, la desigualdad, el abuso de poder, la infidelidad y la deslealtad. La imprudencia nos lleva a cierto tipo de error humano que nos pone en peligro porque predispone hacia la discordia debilitando los lazos sociales. Un sistema social que promueve y produce sujetos sociales de poca prudencia, o imprudentes, retorna a estados primitivos de ignorancia salvaje sin las excusas ni justificaciones históricas que tuvieron nuestros antepasados. Los anti-valores no son positivos y promueven conductas anti-sociales. Entonces, el pesimismo y el fatalismo se apoderan de las actitudes y estados mentales del sujeto social que vive en tales condiciones. La falta de prudencia se convierte en la acción de dar la espalda a la humanidad. Es tornarse en seres incivilizados. La pérdida del arte social de la prudencia nos infecta y ataca la cohesión social, la empatía, la nobleza. Nos hace necios. Nos insensibiliza. Nos torna en una especie cruel. Perdemos armonía social e individual. El sujeto social se deforma y se coloca en un camino lleno de problemas. ¿Será que Prudencia terminará, cerrando el círculo evolutivo humano, retornando a la soledad marginada de Lucy?



***Contrapunteo Etnológico:
El Debate Aculturación o Transculturación
Desde Fernando Ortiz Hasta Nuestros Días***©

Por
Prof. Armando J. Martí Carvajal, Ph. D.
Departamento de Historia
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto Metropolitano

I

El término “*acculturation*” (aculturación) aparece por primera vez en la literatura antropológica norteamericana para la década de 1880.¹ A partir de ese momento, como señaló Melville J. Herskovits, su uso se extendió y apareció en un sinnúmero de escritos y ensayos antropológicos, aunque con diferentes significados, en ocasiones contradictorios.²

En la década de 1930, como señaló Julian H. Steward, los antropólogos se movieron hacia los estudios de aculturación cuando la posibilidad de estudiar culturas nativas funcionales en los Estados Unidos había prácticamente desaparecido, y ante los trabajos de antropólogos europeos sobre problemas coloniales. Ahora, existía grandes lagunas y controversia sobre que era lo que se estudiaba y como se debía tratar el tema.³

Ante esta situación el *Social Research Council* creó un comité compuesto por los profesores Robert Redfield (presidente), Ralph Linton y Melville J. Herskovits, con el propósito de analizar los estudios realizados hasta ese momento, estudiar las implicaciones del término aculturación y explorar nuevos caminos (“*new leads*”) para

¹ HERSKOVITS, Melville J. *Acculturation: the Study of Culture Contact* (Gloucester: Peter Smith, 1958), pág. 3. También: GUANCHE, Jesús. “Avatares de la transculturación ortiziana”, pág. 1, en el portal *Afrocuba* (www.afrocuba.org), 7 de mayo del 2010.

² *IBIDEM*, págs. 6 y 33.

³ STEWARD, Julian H. “Acculturation Studies in Latin America: Some Needs and Problems” en *American Anthropologist*, volumen 45, número 4, abril-junio de 1943, pág. 199.

estudios futuros.⁴ En 1936 publicaron el *Memorandum for the Study of Acculturation*, definiendo el concepto de forma directa y clara:

Acculturation comprehends those phenomena which result when groups of individuals having different cultures come into continuous first-hand contact, with subsequent changes in the original cultural patterns of either or both groups.

*(Note: Under this definition, acculturation is to be distinguished from culture-change, of which it is but one aspect, and assimilation, which is at times a phase of acculturation. It is also to be differentiated from diffusion, which, while occurring in all instances of acculturation, is not only a phenomenon which frequently takes place without the occurrence of the type of contact between peoples specified in the definition given above, but also constitutes only one aspect of the process of acculturation.)*⁵

El *Memorandum* se convirtió en un texto seminal para la Antropología norteamericana.

Par de años después (1938) Herskovits publicó *Acculturation: the Study of Culture Contact*. El propósito de esta obra era:

*... to attempt to define and orient the study of culture contact y describing some of the work that has been done analyzing the results of contact between peoples, and to suggest further research into the problems that arise from investigations of this kind.*⁶

Pero estos planteamientos no fueron universalmente aceptados.

II

El antropólogo cubano Fernando Ortiz pensaba que el término aculturación era limitado y no reflejaba la totalidad del fenómeno. De acuerdo a Ortiz el proceso...

... no consiste solamente en adquirir una distinta cultura, que es lo que en rigor indica la voz anglo-americana *aculturation*, sino que el proceso implica también necesariamente la pérdida o desarraigo de una cultura precedente, lo que pudiera decirse una parcial *desculturación*, y, además,

⁴ REDFIELD, Robert, LINTON, Ralph y HERSKOVITS, Melville J. "Memorandum for the Study of Acculturation en *American Anthropologist*, volumen 38, 1936, pág. 149.

⁵ *IBIDEM*, págs. 149-150.

⁶ HERSKOVITS, *Acculturation*, "Preface", s/n.

significa la consiguiente creación de nuevos fenómenos culturales que pudieran denominarse de *neoculturación*.⁷

O sea, que las objeciones de Ortiz comenzaban desde la misma etimología de la palabra “aculturación”, pero iban mucho más allá, ya que objetaba la visión unidireccional del fenómeno presentada en la abrumadora mayoría de los trabajos, por lo cual añadió:

Al fin, como bien sostiene la escuela de Malinowski [Funcionalismo], en todo abrazo de culturas sucede lo que en la cópula genética de los individuos: la criatura siempre tiene algo de ambos progenitores, pero también siempre es distinta de cada uno de los dos.⁸

De hecho, Ortiz llevaba la interpretación del fenómeno un paso más allá que otros investigadores, ya que consideraba que la “aculturación” era en realidad “el proceso de tránsito de una cultura a otra”.⁹

Por esta razón propuso sustituir el término “aculturación” con el neologismo “transculturación”, ya que “el vocablo *transculturación* expresa mejor las diferentes fases del proceso transitivo de una cultura a otra”.¹⁰

III

Ortiz no era un neófito en el campo de las relaciones entre diferentes etnias. Su obra se había iniciado más de treinta años antes con la publicación de *Los negros brujos (apuntes para un estudio de una etnología criminal)* en 1906. Sus investigaciones lo llevarían a convertirse en la figura fundamental de la Antropología cubana y en uno de los grandes estudiosos, a nivel mundial, de lo que hoy se llamaría la herencia

⁷ ORTIZ, Fernando. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar* (Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1978), pág. 96.

⁸ *IBIDEM*, pág. 96.

⁹ *IBIDEM*, pág. 93.

¹⁰ *IBIDEM*, pág. 96.

“afroamericana”. Entre “la diversa inmensidad de su obra”¹¹ se pueden destacar: *Los negros curros* (1909), *Los negros esclavos* (1916), *Las cuatro culturas indias de Cuba* (1943), *Historia de una pelea cubana contra los demonios* (1960) y su magistral *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar* (1940), que forma la base de esta discusión.

Aún así, antes de lanzar su reto, Ortiz buscó el apoyo de la figura cimera de la Antropología en ese momento, Bronislaw Malinowski –principal propulsor de la Escuela Inglesa o Funcionalista- para que escribiese la introducción a *Contrapunteo cubano*. Ambos habían discutido “con frecuencia” sobre los fenómenos de los “cambios de cultura y los impactos de las civilizaciones” desde que se conocieron en 1929.¹² En *Contrapunteo* Ortiz escribió:

Sometido el propuesto neologismo *transculturación*, a la autoridad irrecusable de Bronislaw Malinowski, el gran maestro contemporáneo de etnografía y sociología, ha merecido su inmediata aprobación. Con tan eminente padrino, no vacilamos en lanzar el neologismo susodicho.¹³

En la “Introducción” al libro (julio de 1940) Malinowski reconoció que cuando Ortiz le informó que en su próxima obra introduciría el término “transculturación”, su “respuesta desde el primer momento fue de entusiasta acogida para ese neologismo”.¹⁴ Momento que Ortiz aprovechó para invitarlo a que escribiese “unas pocas palabras” que se convertirían en la introducción de la obra.¹⁵

¹¹ ROJAS, Rafael. “Contra el *homo cubensis*: transculturación y nacionalismo en la obra de Fernando Ortiz” en *Cuban Studies* 35, editada por Lisandro Pérez (Pittsburg: University of Pittsburg Press, 2004), pág. 6.

¹² MALINOWSKI, Bronislaw. “Introducción” en *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar* (Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1978), pág. 3.

¹³ ORTIZ, *Contrapunteo*, pág. 97.

¹⁴ MALINOWSKI, “Introducción” a *Contrapunteo cubano...*, pág. 3.

¹⁵ *IBIDEM*, pág. 4.

Ortiz proyecta una marcada deferencia hacia Malinowski que se puede apreciar en una carta del 25 de noviembre de 1939 donde don Fernando, en referencia a las “primeras pruebas de página” de *Contrapunteo* que le había enviado, escribió:

En la página 3 uso la palabra “transculturación”.... En éstas [páginas siguientes] explico mi preferencia por el neologismo y acudo a la autoridad de Ud. para su “bautizo”, página 5. Todo ello queda sometido a su competente y generoso juicio.¹⁶

Al mes siguiente Ortiz volvió a escribir a Malinowski, quien aún no había respondido a la carta anterior:

Con fecha del 25 del pasado mes de noviembre, tuve el gusto de dirigirle una carta, con la que le acompañaba las primeras pruebas de página de mi ensayo sobre los contrastes del tabaco y el azúcar, con el ruego de que Ud. las viera y me enviase su competente y generoso juicio.¹⁷

A su vez, Malinowski reconoce a Ortiz como un “buen funcionalista”,¹⁸ y llama al libro “una obra maestra de investigación histórica y sociológica, tan magistralmente condensada y documentada como libre de toda erudición pedante y estéril”.¹⁹ Su admiración por la obra es tal que propuso que se tradujera al inglés para publicarla en los Estados Unidos,²⁰ llegando a ofrecerse como “agente (¡sin comisiones de una u otra parte!)” para contactar a diferentes editoriales norteamericanas.²¹

¹⁶ Carta de Fernando Ortiz a Bronislaw Malinowski del 25 de noviembre de 1939. Reproducida en: SANTÍ, Enrico Mario. *Fernando Ortiz: contrapunteo y transculturación* (Madrid: Editorial Colibrí, 2002(?)), pág. 243.

¹⁷ Carta de Fernando Ortiz a Bronislaw Malinowski del 20 de diciembre de 1939. Reproducida en: SANTÍ, Enrico Mario. *Fernando Ortiz: contrapunteo y transculturación* (Madrid: Editorial Colibrí, 2002(?)), pág. 244.

¹⁸ MALINOWSKI, “Introducción” a *Contrapunteo cubano...*, pág. 8.

¹⁹ *IBIDEM*, pág. 9.

²⁰ Carta de Bronislaw Malinowski a Fernando Ortiz del 5 de marzo de 1940. Reproducida en: SANTÍ, Enrico Mario. *Fernando Ortiz: contrapunteo y transculturación* (Madrid: Editorial Colibrí, 2002(?)), pág. 250.

²¹ Carta de Bronislaw Malinowski a Fernando Ortiz del 1 de noviembre de 1940. Reproducida en: SANTÍ, Enrico Mario. *Fernando Ortiz: contrapunteo y transculturación* (Madrid: Editorial Colibrí, 2002(?)), pág. 264.

IV

Una vez terminada la obra Ortiz envió una copia al Profesor Herskovits,²² considerado como el fundador del campo de los estudios afroamericanos en Estados Unidos.²³ Este respondió casi inmediatamente, en octubre de 1940, alabando a Ortiz por su nuevo libro. También señaló su interés por la “sugerencia” de Ortiz para sustituir el término “aculturación” por el de “transculturación”, aunque tenía dudas:

Es una propuesta provocativa, aunque me pregunto si el término aculturación no estará ya tan firmemente establecido, y su sentido tan comprendido, que resultará un poco difícil sustituirlo por el nuevo término que Ud. propone.²⁴

De otra parte, Herskovits escribió “... tengo que discrepar fuertemente con las implicaciones del término ‘aculturación’ que Malinowski propone”.²⁵ Suponemos que se refiere al siguiente párrafo de la “Introducción”:

Consideremos, por ejemplo, la palabra *acculturation*, que no hace mucho comenzó a correr y que amenaza con apoderarse del campo, especialmente en los escritos sociológicos y antropológicos de los autores norteamericanos. Aparte de su ingrata fonética..., la voz *acculturation* contiene todo un conjunto de determinadas e inconvenientes implicaciones etimológicas. Es un vocablo etnocéntrico con una significación moral. El inmigrante tiene que “aculturarse” (*to acculturate*): así han de hacer también los indígenas, paganos e infieles, bárbaros o salvajes, que gozan del “beneficio” de estar sometidos a nuestra Gran Cultura Occidental. La voz *acculturation* implica, por la preposición *ad* que la inicia, el concepto de un *terminus ad quem*. El “inculto” ha de recibir los beneficios de

²² Carta de Fernando Ortiz a Melville Herskovits del 25 de octubre de 1940. Reproducida en: SANTÍ, Enrico Mario. *Fernando Ortiz: contrapunteo y transculturación* (Madrid: Editorial Colibrí, 2002(?)), pág. 260.

²³ GREENBERG, Joseph C. *Melville Jean Herskovits 1895-1963: a Biographical Memoir* (Washington: National Academy of Sciences, 1971), pág. 69.

²⁴ Carta de Melville J. Herskovits a Fernando Ortiz del 29 de octubre de 1940. Reproducida en: SANTÍ, Enrico Mario. *Fernando Ortiz: contrapunteo y transculturación* (Madrid: Editorial Colibrí, 2002(?)), págs. 26
Carta de Fernando Ortiz a Bronislaw Malinowski del 26 de octubre de 1940. Reproducida en: SANTÍ, Enrico Mario. *Fernando Ortiz: contrapunteo y transculturación* (Madrid: Editorial Colibrí, 2002(?)), pág. 262.

²⁵ Carta de Melville J. Herskovits a Fernando Ortiz del 29 de octubre de 1940. Reproducida en: SANTÍ, Enrico Mario. *Fernando Ortiz: contrapunteo y transculturación* (Madrid: Editorial Colibrí, 2002(?)), págs. 262.

“nuestra cultura”; es “él” quien ha de cambiar para convertirse en “uno de nosotros”.²⁶

Recordemos que ésta crítica no es sólo de Malinowski y que también está presente en el planteamiento de Ortiz en *Contrapunteo*.

Don Fernando advirtió a Malinowski sobre la posible reacción de Herskovits:

...le envió estas líneas para acompañarle copia de unos párrafos de carta que me ha remitido el profesor Melville J. Herskovits, quien está muy interesado en los problemas de “acculturation”. Parece que no le ha gustado la “transculturación”. Así es que vamos a tener que prepararnos para resistir el bombardeo que nos van a mandar desde Chicago.²⁷

El “bombardeo” de Herskovits apareció en su magistral *Man and His Works (El hombre y sus obras)* de 1947; repitiendo y ampliando ligeramente sus comentarios de la carta de 1940.

En primer término Herskovits reconoció del valor de la propuesta de Ortiz:

The word transculturation... is unambiguous with respect to the fact that every situation of cultural contact and the subsequent innovations that result from it implies cultural borrowing.

Aunque añadió:

*Were not the term acculturation so firmly fixed in the literature of anthropology, “transculturation” might equally well be used to express the same concept.*²⁸

Los hechos parecen contradecirlo. Si el término “aculturación” estaba “tan firmemente establecido, y su sentido tan comprendido”, ¿por qué entonces hubo que escribir el *Memorandum for the Study of Acculturation* tan sólo cuatro años antes de la publicación de *Contrapunteo*?

²⁶ MALINOWSKI, “Introducción” a *Contrapunteo cubano...*, pág. 4.

²⁷ Carta de Fernando Ortiz a Bronislaw Malinowski del 14 de noviembre de 1940. Reproducida en: SANTÍ, Enrico Mario. *Fernando Ortiz: contrapunteo y transculturación* (Madrid: Editorial Colibrí, 2002(?)), pág. 266.

²⁸ HERSKOVITS, Melville J. *Man and His Works: the Science of Cultural Anthropology* (New York: Alfred A. Knopf, 1949), pág. 529.

Sobre la otra crítica de *Contrapunteo* Herskovits escribió:

*The misapprehension of Ortiz concerning the use of the term acculturation is certainly not as serious as one which would ascribe to acculturation an ethnocentric quality which it has never had.*²⁹

A lo que agregó:

*Aside from the question of terminology, what is important to understand is that the term acculturation in no way implies that cultures party to contact are to be distinguished from each other as “higher” or more advanced or as having a greater “content of civilization”, or to differ in any other qualitative manner. As far as the evidence shows, the transmission of culture...occurs when any two peoples have historic contact with one another. Where one group, because of it is larger, or better equipped technologically than another, forces changes in the ways of life of the conquered people it rules, it can be called a “dominant” group.*³⁰

Ese último señalamiento es problemático, ya que un “grupo dominante” no es en realidad una referencia a un fenómeno cultural, sino a un fenómeno militar o político. Ese “grupo dominante” lo es, no por tener una “cultura superior”, sino por poseer mayor poder. Ahora, si aceptamos esto, entonces debemos concluir la cultura alemana es dominante, ya que Alemania derrotó y se impuso sobre Francia, Bélgica, Dinamarca y Holanda durante la Segunda Guerra Mundial.

V

Hay que reconocer que Herskovits tenía razón, en el *Memorandum* se señala claramente que los cambios en los patrones culturales pueden ocurrir en cualquiera o en ambos grupos envueltos en la situación de contacto.³¹ Ahora, una cosa es la letra y otra es la realidad.

²⁹ *IBIDEM*, pág. 529.

³⁰ *IBIDEM*, pág. 529.

³¹ REDFIELD, LINTON y HERSKOVITS, “Memorandum for the Study of Acculturation” en *American Anthropologist*, New Series, volumen 38, número 1 (enero-marzo de 1936), pág. 149.

La literatura está copada de trabajos donde se presenta y analiza el fenómeno del contacto como una imposición de una “cultura dominante” (europea u occidental) sobre la cultura “subordinada” –de los “primitivos”, o sea los amerindios o africanos. Como bien escribió Stephen W. Silliman:

In practice, however, acculturation came to mean primarily the shift in Native American groups toward Euroamerican lifestyles and material culture.³²

Otro ejemplo es la magistral *Culture and Conquest* (1960) de George M. Foster donde escribió sobre lo que llamó “conquest culture” (cultura de la conquista):

A “conquest culture” can be thought of as “artificial”, “standardized”, “simplified”, or “ideal”, in that it is at least partially consciously created and designed to cope with recognized problems. The concept presupposes that the government (or the agent of the government) of the donor culture has some degree of military and political control over the recipient people, and that this control is utilized to bring about planned changes in the way of life of this group.³³

La obra del historiador español Pablo Emilio Pérez Mallaína también presenta esta perspectiva etnocéntrica:

La conquista fue, pues un episodio más de lo que suele ocurrir cuando dos grupos humanos con diferente grado de dominio técnico se ponen en contacto: el más hábil derrota y absorbe a su oponente.³⁴

Esta visión está presente en la obra de los autores del *Memorandum*. En *Acculturation in Seven American Indian Tribes* Ralph Linton explicó que la aculturación requería el contacto de dos culturas distintas, que en la mayoría de los casos representaba la

³² SILLIMAN, Stephen W. “Social and Physical Landscapes of Contact” en *North American Archaeology*, editada por Timothy R. Pauketal y Diana DiPaolo Loren, (Malden: Blackwell Publishing, 2005), pág. 285.

³³ FOSTER, George M. *Culture and Conquest: America’s Spanish Heritage* (Chicago: Quadrangle Books, 1960), pág. 11.

³⁴ PÉREZ MALLAÍNA, Pablo Emilio. *La colonización: la huella de España en América* (Madrid: Ediciones Anaya, Sociedad Estatal para la Ejecución de Programas del Quinto Centenario, 1988), pág. 31.

convivencia de una “cultura superior” y otra “inferior”.³⁵ También está implícito en el ensayo “Culture Changes in Yucatan” (1934) de Robert Redfield.³⁶ Aún más notable es el propio Herskovits, quien en *Acculturation* sólo presentó ejemplos del fenómeno que ocurrieron entre “primitive peoples”.³⁷ Parece inaudito, con su bagaje académico e intelectual, que Herskovits no haya presentado un sólo ejemplo de “aculturación” en sociedades complejas o civilizadas, históricas o modernas. ¿Acaso no conocía, por decir algo, el Helenismo? Evidentemente sí, ya que en *Man and His Works* corrigió esta deficiencia, aunque someramente.³⁸

Aunque no habla de culturas dominantes ni subordinadas, en el ensayo “*Acculturation Studies in Latin America*” (1943), Julian H. Steward indicó que en la región los estudios sobre aculturación estarían mayormente enfocados en el indio, el negro y el mestizo.³⁹ El artículo recomendó tres puntos que se deben trabajar para entender como el contacto con los europeos afectó a estos grupos.⁴⁰ El reconocido historiador Frank Tannenbaum, al comentar el artículo, aclaró que le gustaría que se realizaran estudios para ver como se afectaron los mulatos y los blancos.⁴¹

Esta perspectiva probablemente surge del arraigado énfasis de la antropología en estudiar al hombre “primitivo”, a tal grado que no se ve lo que le sucede al “civilizado”.

³⁵ KLEIN, Kerwin Lee. *Frontiers of Imagination: Narrating the European Conquest of Latin America: 1890-1990* (Berkeley: University of California Press, 1999), pág. 178.

³⁶ REDFIELD, Robert. “Culture Change in Yucatan” en *American Anthropology, 1920-1945: Papers from American Anthropologist*, editado por George W. Stocking Jr., (Lincoln: University of Nebraska Press, 1976), págs. 219 y 227.

³⁷ HERSKOVITS, *Acculturation*, “Preface”, s/n.

³⁸ HERSKOVITS, Melville J. *Man and His Works*, págs. 529-530.

³⁹ STEWARD, “Acculturation Studies in Latin America”, págs. 199-200.

⁴⁰ IBIDEM, págs. 201-202.

⁴¹ TANNENBAUM, Frank. “Discussion” [sobre STEWARD, “Acculturation Studies in Latin America”] en *American Anthropologist*, volumen 45, número 4, abril-junio de 1943, pág. 204.

Enfoque que, según Klein, llevó a Ruth Benedict a cuestionar: “*How could one continue to justify a discipline based... on the study of ‘strange people’?*”.⁴²

VI

Como se vio unas páginas atrás, la razón que dio Herskovits para rechazar el neologismo transculturación era porque el término aculturación estaba “tan firmemente establecido, y su sentido tan comprendido”. La realidad es que los problemas con el concepto “aculturación” han continuado a través de los años.

En 1943 Julian H. Steward señaló su preocupación sobre los estudios de aculturación en América Latina en parte por “*the uncertain meaning attached to ‘acculturation’*”.⁴³

Para la década de 1950 a pesar de que se realizaban gran cantidad de investigaciones sobre el tema, se hizo evidente “*that the collection of empirical materials on acculturation proceeds faster than theoretical attempts to order and codify the central concepts which will make the studies yield maximum results*”.⁴⁴ Por lo cual un grupo de antropólogos propuso al *Social Research Council* que se organizase un seminario interuniversitario dedicado a tratar los problemas con la aculturación (*devoted to acculturation problems*).⁴⁵

El Seminario produjo el ensayo “Acculturation: An Exploratory Formulation” (1953), escrito por los antropólogos Bernard J. Siegel, Evon Z. Vogt y James B. Watson, y el sociólogo Leonard Broom. El documento, intentaba “sintetizar y codificar la

⁴² KLEIN, *Frontiers of Imagination*, pág. 175.

⁴³ STEWARD, “Acculturation Studies in Latin America”, pág. 198.

⁴⁴ The Social Science Research Council. “Acculturation: An Exploratory Formulation The Social Science Research Council Summer Seminar on Acculturation, 1953” en *American Anthropologist*, volumen 56, 1954, pág. 973.

⁴⁵ The Social Science Research Council. “Acculturation”, pág. 973.

investigación y la teoría en el campo de la aculturación”.⁴⁶ Su definición de la aculturación fue mucho más corta y simple que la de 1936:

*For the purposes of the formulation under consideration, acculturation may be defined as culture change that is initiated by the conjunction of two or more autonomous cultural systems.*⁴⁷

Aclarando que por “sistema cultural autónomo” ellos se referían a lo que usualmente se conoce como “una cultura” en la literatura antropológica, y que usaron ese término para “hacer al concepto más definitivo” y “delimitar la incidencia de la aculturación como se define”.⁴⁸ Ahora, *Contrapunteo* ni tan siquiera fue mencionado en la bibliografía. Aunque los autores enfatizaron que la monografía intentaba ser “*exploratory and suggestive, rather than conclusive and definitive*”,⁴⁹ esta omisión parece inexcusable.

En 1995 se realizó el *Twelfth Annual Visiting Scholar Conference* en la Universidad de *Southern Illinois* para tratar el tema del contacto cultural a nivel mundial. Las ponencias de esta conferencia se publicaron bajo el título *Studies In Culture Contact: Interaction, Culture Change, and Archaeology* (1998). En la introducción al libro, el editor, James G. Cusick escribió que:

*Culture contact can thus be defined as a predisposition for groups to interact with “outsiders” –a necessity created through human diversity, settlement pattern and a desire for exchange- and to want to control that interaction. ... Culture contact represents a continuum of human social and geographical relationships that involve “outsiders” and that induce change and adjustment.*⁵⁰

Añadiendo que los días en que se trataba al “*Memorandum of Acculturation*” o al *Culture and Conquest* de George Foster como si fueran textos bíblicos (“*biblically*

⁴⁶ *IBIDEM*, pág. 973.

⁴⁷ *IBIDEM*, pág. 974.

⁴⁸ *IBIDEM*, pág. 974.

⁴⁹ *IBIDEM*, pág. 973.

⁵⁰ CUSICK, James G. “Introduction” a *Studies in Culture Contact: Interaction, Culture Change, and Archaeology*, occasional Paper No. 25, editado por James G. Cusick (Carbondale: Center for Archaeological Investigations, Southern Illinois University, 1998), pág. 4.

authoritative”) han terminado.⁵¹ Es notable que en los veintiún ensayos que conforman la obra sólo el de la arqueóloga Kathleen Deagan mencionara a Ortiz y a *Contrapunteo*.⁵² El más notable es el ensayo del propio Cusick, “Historiography of Acculturation”, quien se supone está haciendo un repaso de la literatura y del desarrollo del concepto, pero que ignora completamente la existencia de la obra de Ortiz.⁵³

John W. Berry escribió que entre los psicólogos que estudian la “aculturación” hay desacuerdos en su conceptualización en gran parte por el debate si el proceso es unidireccional y afecta a todos los grupos envueltos.⁵⁴ Situación confirmada Bowskill, Lyons y Coyle en el 2007.⁵⁵

Más aún, algunos investigadores de la escuela postmodernista, como Antonio Benítez-Rojo, no utilizan aculturación ni transculturación, sino “criollización” (*creolization*).⁵⁶

VII

A pesar que *Contrapunteo* se publicó en inglés en 1947,⁵⁷ que Ortiz recibió un Doctorado *Honoris Causa* de la Universidad de Columbia (1954), y que Sidney Mintz lo

⁵¹ *IBIDEM*, pág. 3.

⁵² DEAGAN, Kathleen. “Transculturation and Spanish American Ethnogenesis: The Archaeological Legacy of the Quincetenary” en *Studies in Culture Contact: Interaction, Culture Change and Archaeology*, editado por James G. Cusick, (Carbondale: Center for Archaeological Investigations, Southern Illinois University, 1998), págs. 23-43.

⁵³ CUSICK, James G. “Historiography of Acculturation: An Evaluation of Concepts and their Application in Archaeology” en *Studies in Culture Contact: Interaction, Culture Change, and Archaeology*, occasional Paper No. 25, editado por James G. Cusick, (Carbondale: Center for Archaeological Investigations, Southern Illinois University, 1998), págs. 126-145.

⁵⁴ BERRY, John W. “Conceptual Approaches to Acculturation”, en *Acculturation: Advances in Theory, Measurement and Applied Research*, editado por Chun K. M., Balls Organista P. y Marín, G. (Washington: American Psychological Association, 2003) págs. 17-18.

⁵⁵ BOWSKILL, Matt, LYONS, Evanthia y COYLE, Adrian. “The Rhetoric of Acculturation: When Integration Means Assimilation” en *British Journal of Social Psychology*, 46, 2007. págs. 294-795.

⁵⁶ BENITEZ-ROJO, Antonio. “Creolization and Nation Building in the Hispanic Caribbean” en *A Pepper-Pot of Cultures: Aspects of Creolization in the Caribbean*, editado por Gordon Collier y Ulrich Fleischman (Amsterdam: Editions Rodopi, 2003), pág. 20.

⁵⁷ ORTIZ, Fernando. *Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar*, translated by Harriet Onís. New York: Alfred A. Knopf, 1947.

llamó el padre de los estudios afroamericanos,⁵⁸ Ortiz y su obra han sido mayormente ignorados por los antropólogos norteamericanos. De hecho, *Contrapunteo* ni tan siquiera se incluye en la bibliografía general del libro. En el obituario de Ortiz que William Bascom escribió en *American Anthropologist*, *Contrapunteo* aparece sólo como un libro más y ni se menciona el término “transculturación”.⁵⁹

Tanto ha sido esto que muchas de las obras que recopilan los escritos y obra de Malinowski, rara vez incluyen la introducción a *Contrapunteo*. En el ensayo biográfico que George Peter Murdock escribió con motivo del fallecimiento de Malinowski, la introducción a *Contrapunteo* no se mencionó, aunque si incluyó el artículo "La 'transculturación,' su vocablo y su concepto", publicado en la *Revista Bimestre Cubana* en 1940.⁶⁰ Pero, el caso más notable es el de Lucy Mair y su ensayo “Malinowski y el estudio del cambio social” que aparece en la obra *Man and Culture: An Evaluation of the Work of Bronislaw Malinowski* (1957).⁶¹ En este ensayo que analiza la obra de Malinowski sobre este tema específico, la “Introducción”, brilla por su ausencia. De hecho, en la bibliografía general del libro tampoco contiene referencia alguna a Ortiz ni a *Contrapunteo*.

La obra de Ortiz tampoco fue incluida en el examen de la literatura sobre la aculturación que Paul N. Lakey preparó en el 2003.⁶²

⁵⁸ DAVIES, Catherine. “Fernando Ortiz’s Transculturation: the Postcolonial Intellectual and the Politics of Cultural Representation” en *Postcolonial Perspective on Cultures of Latin America and Lusophone Africa*, editada por Robert Fiddian, (Liverpool: Liverpool University Press, 2000), pág. 154.

⁵⁹ BASCOM, William. “Fernando Ortiz 1881-1969” en *American Anthropologist*. Volumen 72, número 4, agosto de 1970, pág. 816.

⁶⁰ MURDOCK, George Peter. “Bronislaw Malinowski” en *American Anthropologist*, New Series, volumen 45, número 3, parte 1. Julio-Septiembre de 1943, pág. 451.

⁶¹ *Hombre y cultura: la obra de Bronislaw Malinowski*, editado por Raymond Firth, (México: Siglo Veintiuno Editores, 1981)

⁶² LAKEY, Paul N. “Acculturation: a Review of the Literature” en *Intercultural Communication Studies*, volumen XII, número 2, (2003).

En la literatura aparecen dos explicaciones para este desdén. Davies, sin más aclaración, simplemente dijo que la razón era “naturalmente, política”.⁶³ Kathleen Deagan, por su parte, lo atribuyó a la relación política, o falta de esta, entre los Estados Unidos y Cuba luego de la revolución cubana, y que no fue hasta la celebración del Quinto Centenario que se abrió un intercambio de ideas entre ambos grupos.⁶⁴ Esto tiene poco sentido dado el hecho que la primera edición de *Contrapunteo* se publicó diecinueve años antes de la Revolución y en inglés doce años antes.

Hay otra posibilidad.

Como señala Santi, al momento de escribir *Contrapunteo* existía una “guerra transatlántica” entre la escuela americana y la escuela británica (“ortodoxos funcionalistas”) sobre lo que se conocía como “antropología aplicada” y la “complicidad”, de acuerdo a Herskovits, de los antropólogos británicos a favor de la política colonial de su país. Este debate había trascendido lo académico hasta llegar al resentimiento personal.⁶⁵

Al invitar a Malinowski a escribir la introducción de *Contrapunteo*, Ortiz se colocó en el medio de esta pugna académica y es muy posible que se le haya asociado con la escuela británica, aunque es difícil “afiliar el trabajo de Ortiz al funcionalismo”.⁶⁶ “Acusado” de funcionalista, “cargo” que Ortiz nunca negó, su obra sería desdeñada e ignorada por los antropólogos norteamericanos.

⁶³ DAVIES, “Fernando Ortiz’s Transculturation”, pág. 154.

⁶⁴ DEAGAN, “Transculturation and Spanish American Ethnogenesis”, págs. 27-28.

⁶⁵ SANTÍ, Enrico Mario. *Fernando Ortiz: contrapunteo y transculturación* (Madrid: Editorial Colibrí, 2002(?)), pág. 70.

⁶⁶ *IBIDEM*, pág. 65.

Ahora, también hay que considerar que la muerte repentina de Malinowski el 16 de mayo de 1942, poco más de dos semanas después de su última carta a Ortiz,⁶⁷ dejó a don Fernando sin un poderoso aliado para combatir el “blitzkrieg” de Herskovits y promover la obra en Estados Unidos.

Ahora, este no fue el final de la historia.

VIII

Las investigaciones arqueológicas realizadas en la región del Caribe en las últimas décadas presentan evidencia clara de que el proceso de “aculturación” no fue unidireccional y que los castellanos fueron transformados por el contacto. Edward Chaney y Kathleen Deagan escribieron, en referencia a San Agustín (La Florida), que “*apparently the Spanish were quick to adopt certain items of aboriginal material culture, such as pottery, because they had difficulty obtaining Spanish-made ware.*”⁶⁸ Por otra parte, Charles R. Ewen escribió que el patrón cultural observado en San Agustín (“*Spanish colonial pattern*”) también aparece en Puerto Real en La Española.⁶⁹ Por lo cual concluyó que el patrón parece aplicable en otros lugares.⁷⁰ En esta línea Deagan y José María Cruxent escribieron:

Much has been made of the “extinction” of the Taínos in the sixteenth-century Caribbean, and it is true that few pure-blooded Taínos practicing their traditional ways of life remained at the end of the century. But by the same criteria, it can also be argued that the Spanish residents of Hispaniola in the sixteenth century were also extinguished. What emerged instead was a way of life that incorporated many Taíno traits and

⁶⁷ Carta de Bronislaw Malinowski a Fernando Ortiz del 27 de abril de 1942. Reproducida en: SANTÍ, Enrico Mario. *Fernando Ortiz: contrapunteo y transculturación* (Madrid: Editorial Colibrí, 2002(?)), pág. 284.

⁶⁸ CHANEY, Edward y DEAGAN, Kathleen. “St. Augustine and the La Florida Colony: New Life-styles in a New Land” en *First Encounters: Spanish Explorations in the Caribbean and the United States, 1492-1570* (Gainesville: University of Florida Press, 1989), pág. 171.

⁶⁹ EWEN, Charles R. *From Spaniard to Creole: The Archaeology of Cultural Formation at Puerto Real, Haiti* (Tuscaloosa: University of Alabama Press, 1991), págs. 41-42.

⁷⁰ *IBIDEM*, pág. 117.

*survivals, many African traits and survivals, and many more European traits and survivals. The entangling of these elements with each other and with newly developed ideas in the early Spanish colonies produced a society that was neither Spanish, Indian, nor African but something newly expressed both in ideology of racial categories and in the material aspects of daily household life.*⁷¹

De otra parte, la evidencia documental que hemos obtenido tanto para Puerto Rico⁷² como para Cuba,⁷³ nos ha llevado a conclusiones muy similares a las de Deagan, Ewen y Cruxent. O sea, que la evidencia arqueológica e histórica corrobora el modelo que predijo Ortiz como resultado final de la transculturación, la “neoculturación”.

Ciertamente el taíno -el amerindio antillano- fue conquistado, desapareciendo su sociedad, y el esclavo africano fue arrancado de su tierra, totalmente desarraigado y despersonalizado, pero también el conquistador y el colono castellano –el indiano- fueron, como dijo Ortiz, “desgarrados” y “transplantados a un Nuevo Mundo, que para ellos fue todo nuevo de naturaleza y de humanidad”.⁷⁴ Un nuevo medio que los transformó profundamente, “cristalizando” en la próxima generación en un nuevo ente; esos que en 1594 el Gobernador Maldonado de Barnuevo llamó “la gente de la tierra”,⁷⁵ los criollos.

⁷¹ DEAGAN, Kathleen y CRUXENT, José María. *Columbus's Outpost among the Taínos: Spain and America at La Isabela, 1493-1498* (New Haven: Yale University Press, 2002), pág. 227.

⁷² MARTÍ CARVAJAL, Armando J. *Formación y surgimiento de la nación puertorriqueña, siglos XVI al XVIII: evidencia documental y arqueológica*, tesis presentada como uno de los requisitos para el grado de Maestro en Artes en Estudios Puertorriqueños (San Juan: Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe, 1994).

MARTÍ CARVAJAL, Armando J. “Surgimiento del jíbaro puertorriqueño: el modo de vida criollo (1541-1778)” en *Tebeto: Anuario del Archivo Insular de Fuenteventura*, Número XIX, 2006, (Puerto del Rosario: Archivo Histórico Insular de Fuenteventura, Servicio de Publicaciones, 2009).

⁷³ MARTÍ CARVAJAL, ARMANDO J. *Fernandina: Cuba en el Siglo XVI*, Tesis Presentada Como uno de los Requisitos para el Grado de Doctor en Filosofía y Letras en Historia (San Juan: Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe, 2009).

⁷⁴ ORTIZ, *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*, pág. 13.

⁷⁵ Informe al Rey del Gobernador Juan Maldonado de Barnuevo del 9 de enero de 1594. Archivo General de Indias, Santo Domingo Legajo 99, Documento 246.

IX

Como se vio arriba, el propio Melville J. Herskovits reconoce que desde la perspectiva etimológica, el término transculturación es superior al de aculturación. Aún así, insistió en mantener en uso “aculturación”, ya que estaba “tan firmemente establecido, y su sentido tan comprendido”, que sería difícil sustituirlo.

A más de setenta años de que se escribió el *Memorandum*, a pesar de lo que haya dicho Herskovits, el término “aculturación” aún produce problemas. La misma publicación del *Memorandum*, el seminario del *Social Research Council* de 1953, la *Twelfth Annual Visiting Scholar Conference* de 1995 y el comentario de Benítez Rojo demuestran que ni el término, ni el concepto han estado claros entre la comunidad académica.

El problema principal del concepto “aculturación” es la interpretación del contacto como la imposición de la “cultura dominante” (europea u occidental) sobre la cultura “subordinada”. La crítica de Ortiz y Malinowski en este punto es completamente válida. Si la “aculturación” fuese simplemente un proceso de imposición de su cultura por un “grupo dominante” (que es una visión política), es imposible entender como los europeos hubiesen aceptado o permitido cambios significativos en su forma de vida. En las Antillas los castellanos cambiaron. Ante esto, es evidente que los conceptos mismos de “cultura dominante” y “cultura subordinada” son totalmente inapropiados.

En la ciencia la precisión, la claridad, es una enorme virtud. Continuar utilizando el término “aculturación”, cuando se reconoce que es inexacto y está asociado a problemas de interpretación, es simplemente injustificable. Como escribió Santi:

No cabe duda de que el neologismo de Ortiz es hartamente más feliz, al menos en español, que el original de *aculturación*, que después de todo traduce

del inglés. Además, Ortiz provee un análisis detallado del mecanismo de la transculturación, que hasta el momento la aculturación no proveía, dividiéndolo en dos etapas: *desculturación* y *neoculturación*.⁷⁶

Para eliminar todos los vicios, defectos y prejuicios asociados a este, el término “aculturación” debe ser descartado y sustituido por el de “transculturación”. Después de todo, como dijo Ortiz, este “expresa mejor las diferentes fases del proceso transitivo de una cultura a otra”.⁷⁷

BIBLIOGRAFIA

A Pepper-Pot of Cultures: Aspects of Creolization in the Caribbean, editado por Gordon Collier y Ulrich Fleischman. Amsterdam: Editions Rodopi, 2003.

ALLEYNE, Mervyn C. “Acculturation and the Cultural Matrix of Creolization” en *Pidginization and Creolization of Languages*, editado por Dell Hymes. Cambridge: Cambridge University Press, 1971.

BASCOM, William. “Fernando Ortiz 1881-1969” en *American Anthropologist*. Volumen 72, número 4 (agosto de 1970). Págs. 816-817.

BENITEZ-ROJO, Antonio. “Three Words Toward Creolization” en *Caribbean Creolization: Reflections on the Cultural Dynamics of Languages, Literature, and Identity*, editado por Kathleen M. Balutansky y Marie-Agnés Sourieau. Tallahassee: University Press of Florida, 1998. Págs. 53-61.

----- “Creolization and Nation Building in the Hispanic Caribbean” en *A Pepper-Pot of Cultures: Aspects of Creolization in the Caribbean*, editado por Gordon Collier y Ulrich Fleischman. Amsterdam: Editions Rodopi, 2003. Págs. 17-28.

BERRY, John W. “Conceptual Approaches to Acculturation”, en *Acculturation: Advances in Theory, Measurement and Applied Research*, editado por Chun K. M., Balls Organista P. y Marín, G. (Washington: American Psychological Association, 2003). Págs. 17-37.

BOWSKILL, Matt, LYONS, Evanthia y COYLE, Adrian. “The Rhetoric of Acculturation: When Integration Means Assimilation” en *British Journal of Social Psychology*, 46 (2007). Págs. 793-813.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. “Aculturación y ‘fricción’ interétnica” en *América Latina*, año 6, número 3 (julio-septiembre de 1963). Págs. 33-46.

⁷⁶ SANTÍ, *Fernando Ortiz: contrapunteo y transculturación*, pág. 69.

⁷⁷ ORTIZ, *Contrapunteo*, pág. 9.

Caribbean Creolization: Reflections on the Cultural Dynamics of Languages, Literature, and Identity, editado por Kathleen M. Balutansky y Marie-Agnés Sourieau. Tallahassee: University Press of Florida, 1998.

Cuban Counterpoints: The Legacy of Fernando Ortiz, editado por Mauricio A. Font y Alonso W. Quiroz. Laham: Lexington Books, 2005.

Cusick, James G. "Introduction" a *Studies in Culture Contact: Interaction, Culture Change, and Archaeology*, occasional Paper No. 25, editado por James G. Cusick. Carbondale: Center for Archaeological Investigations, Southern Illinois University, 1998. Págs. 1-20.

----- "Historiography of Acculturation: An Evaluation of Concepts and their Application in Archaeology" en *Studies in Culture Contact: Interaction, Culture Change, and Archaeology*, occasional Paper No. 25, editado por James G. Cusick. Carbondale: Center for Archaeological Investigations, Southern Illinois University, 1998. Págs. 126-145.

Chaney, Edward y Deagan, Kathleen. "St. Augustine and the La Florida Colony: New Life-styles in a New Land" en *First Encounters: Spanish Explorations in the Caribbean and the United States, 1492-1570*. Gainesville: University of Florida Press, 1989. Págs. 166-182.

DAVIES, Catherine. "Fernando Ortiz's Transculturation: the Postcolonial Intellectual and the Politics of Cultural Representation" en *Postcolonial Perspective on Cultures of Latin America and Lusophone Africa*, editada por Robert Fiddian. Liverpool: Liverpool University Press, 2000.

Deagan, Kathleen. "Transculturation and Spanish American Ethnogenesis: The Archaeological Legacy of the Quincetenary" en *Studies in Culture Contact: Interaction, Culture Change and Archaeology*, editado por James G. Cusick. Carbondale: Center for Archaeological Investigations, Southern Illinois University, 1998. Págs. 23-43.

DEAGAN, Kathleen y CRUXENT, José María. *Columbus's Outpost among the Taínos: Spain and America at La Isabela, 1493-1498*. New Haven: Yale University Press, 2002.

DOOB, Leonard W. "An Introduction to the Psychology of Acculturation" en *The Journal of Social Psychology*, 1957, volumen 45 (Department of Psychology, Yale University: 1957). Págs. 143-160.

Ewen, Charles R. *From Spaniard to Creole: The Archaeology of Cultural Formation at Puerto Real, Haiti*. Tuscaloosa: University of Alabama Press, 1991.

Fleischman, Ulrich. "The Socio-Cultural and Linguistic Profile of a Concept" en *A Pepper-Pot of Cultures: Aspects of Creolization in the Caribbean*, editado por Gordon Collier y Ulrich Fleischman. Amsterdam: Rodopi B. V., 2003. Págs. XV-XXXVI.

FOLADORI, Guillermo. "El Contacto cultural" en: *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 33, No. 3 (Jul. - Sep., 1971). Págs. 581-592.

Foster, George M. *Culture and Conquest: America's Spanish Heritage*. Chicago: Quadrangle Books, 1960.

GREENBERG, Joseph C. *Melville Jean Herskovits 1895-1963: a Biographical Memoir*. Washington: National Academy of Sciences, 1971.

GUANCHE, Jesús. “Avatares de la transculturación orticiana”, pág. 1, en el portal *Afrocuba* (www.afrocuba.org), 7 de mayo del 2010.

HERSKOVITS, Melville J. “Some Comments on the Study of Cultural Contact” en *American Anthropologist*, nueva serie, volumen 43, número 1 (Enero-marzo de 1941). Págs. 1-10.

---- “The Definition of Ethnological Terms” en *Man*, volumen 47 (mayo de 1947). Pág. 80.

---- *Man and His Works: the Science of Cultural Anthropology*. New York: Alfred A. Knopf, 1949.

---- *Acculturation: the Study of Culture Contact*. Gloucester: Peter Smith, 1958.

HOLMES, Lowell D. “Adventures in Cultural Dynamics” en *The Lambda Alpha Journal: Student Journal of the National Anthropology Honor Society*, double issue, volumen 25/26 (1994).

Hombre y cultura: la obra de Bronislaw Malinowski, editado por Raymond Firth. México: Siglo Veintiuno Editores, 1981.

KLEIN, Kerwin Lee. *Frontiers of Imagination: Narrating the European Conquest of Latin America: 1890-1990*. Berkeley: University of California Press, 1999.

LAKEY, Paul N. “Acculturation: a Review of the Literature” en *Intercultural Communication Studies*, volumen XII, número 2, (2003).

MALINOWSKI, Bronislaw. “Introducción” en *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1978.

MARTÍ CARVAJAL, Armando J. *Formación y surgimiento de la nación puertorriqueña, siglos XVI al XVIII: evidencia documental y arqueológica*, tesis presentada como uno de los requisitos para el grado de Maestro en Artes en Estudios Puertorriqueños. San Juan: Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe, 1994.

---- “Surgimiento del jíbaro puertorriqueño: el modo de vida criollo (1541-1778)” en *Tebeto: Anuario del Archivo Insular de Fuenteventura*, Número XIX, 2006, (Puerto del Rosario: Archivo Histórico Insular de Fuenteventura, Servicio de Publicaciones, 2009). Págs. 29-46.

---- *Fernandina: Cuba en el Siglo XVI*, Tesis Presentada Como uno de los Requisitos para el Grado de Doctor en Filosofía y Letras en Historia. San Juan: Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe, 2009.

MURDOCK, George Peter. “Bronislaw Malinowski” en *American Anthropologist*, New Series, volumen 45, número 3, parte 1, (julio-septiembre de 1943). Págs. 441-451.

ORTIZ, Fernando. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1978.

Pérez Mallaína, Pablo Emilio. *La colonización: la huella de España en América*. Madrid: Ediciones Anaya, Sociedad Estatal para la Ejecución de Programas del Quinto Centenario, 1988.

REDFIELD, Robert. "Culture Change in Yucatan" en *American Anthropology, 1921-1945: Papers from American Anthropologist*, editado por George W. Stocking Jr. Lincoln: University of Nebraska Press, 1976. Págs. 214-227.

Redfield, Robert, Linton, Ralph y Herskovits, Melville J. "Memorandum for the Study of Acculturation en *American Anthropologist*, volumen 38 (1936). Págs. 149-152.

ROJAS, Rafael. "Contra el *homo cubensis*: transculturación y nacionalismo en la obra de Fernando Ortiz" en *Cuban Studies 35*, editada por Lisandro Pérez. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 2004. Págs. 1-23.

RUDMIN, Floyd W. *Acculturation, Acculturative Change, and Assimilation: a Research Bibliography with URL Links*, revisada el 24 de enero del 2009, Norway: University of Tromsø, 2009.

SANTÍ, Enrico Mario. *Fernando Ortiz: contrapunteo y transculturación*. Madrid: Editorial Colibrí, 2002(?).

SHELLER, Mimi. *Consuming the Caribbean*. New York: Rutledge, 2003.

SILLIMAN, Stephen W. "Social and Physical Landscapes of Contact" en *North American Archaeology*, editada por Timothy R. Pauketal y Diana DiPaolo Loren, (Malden: Blackwell Publishing, 2005). Págs. 273-296.

----- "Culture Contact or Colonialism? Challenges in the Archaeology of Native North America" en *American Antiquity*, volumen 70, número 1 (2005). Págs. 55-74.

Social Science Research Council, The. "Acculturation: An Exploratory Formulation The Social Science Research Council Summer Seminar on Acculturation, 1953" en *American Anthropologist*, volumen 56, número 6, parte 1. (Diciembre de 1954). Págs. 973-1000.

STEWART, Julian H. "Acculturation Studies in Latin America: Some Needs and Problems" en *American Anthropologist*, volumen 45, número 4, abril-junio de 1943. Págs. 198-204.

TANNENBAUM, Frank. "Discussion" [sobre STEWARD, "Acculturation Studies in Latin America] en *American Anthropologist*, volumen 45, número 4, abril-junio de 1943. Págs. 204-206.

VOGET, Fred. "Cultural Change" en *Biennial Review of Anthropology*, volumen 3 (1963). Págs. 228-275.

PRESENTACIÓN DE LIBROS

Presentación del libro *Reflexiones sobre lo existencial cotidiano*¹, de Noel Allende-Goitía

[Rafael Aragunde, 21 de octubre de 2010]

Estamos ante un libro complejo, resultado de unas reflexiones serias y ambiciosas. El escrito se titula precisamente *Reflexiones sobre lo existencial cotidiano*, lo que podría prestarse a malentendidos entre lectores que a partir del título concluyeran que van a salir de paseo, por decirlo así, a deshojar margaritas. Pero no ocurre así. El texto no se deja leer como un paseo se deja caminar. Allí lo cotidiano existencial no es lo que se hace todos los días.

Está escrito en aforismos y cada aforismo exige trabajo porque su autor no escribe por escribir, sino porque está muy interesado en reflexionar sobre algunos asuntos que no se dejan pensar fácilmente. El que se haya valido de aforismos es muy revelador porque el aforismo no es sin más una forma de escribir, como no lo es el ensayo, como no lo es el tratado. Montaigne escribía ensayos porque ensayaba, porque quería ver qué era lo que realmente pensaba sobre una serie de asuntos. Y ya sabemos que los tratados, como los escribía Hostos por ejemplo, son una exposición fundamentalmente académica que pretende exhaustividad.

Uno de los más importantes escritores de aforismos de los últimos siglos, Friedrich Nietzsche, sabía que el aforismo era una especie de flecha, liviana, ágil, pero impertinente y con pretensiones de contundencia, que a final de cuentas, se puede arrancar tan pronto entra en contacto con la superficie del objeto a la que se dirige. ¿Por qué? Porque si permanece incrustada en el objeto, se acomoda, cede, acaba atrapada por una visión particular y el conocimiento no debe funcionar de esa manera. Este no se puede deber a nada, tiene que ser libre. El aforismo es una estrategia discursiva que le permite al autor acercarse al tema, hincarlo, pero abandonarlo pronto. No quiere ser presa de un pensamiento que se ponga vago. Cuando el autor escribe que desea “usar la escritura como un experimento reflexivo” (18), ¿no está acaso exigiéndole rigor al vínculo poco cuestionado entre pensamiento y expresión? Cuando se vale del aforismo como recurso, ¿acaso no evidencia que anda atento a la libertad que se podría perder si se establece una relación de acomodo, como ocurre en estrategias literarias en las que la fidelidad a lo dicho en los comienzos prevalece sobre la posibilidad de nuevos e inesperados descubrimientos? Por esta razón, algunas líneas más abajo añade que se trata de una relación “cuántica, no lineal”, supongo que dirigida a asegurar tanto la libertad como la posibilidad de saltos cualitativos. Al final, alega, debe producirse “una formación altamente dinámica, adaptativa y compleja, como lo es el discurso” (19).

¿Pero se tratará de “un exhibicionismo lúdico”, según la plantea el mismo autor casi al final? Puede haber habido juego, pero un juego muy serio, me atrevería a decir.

Según el autor, “la reflexión que hacemos los seres humanos sobre nuestra vida siempre colapsa a una discusión sobre lo que es el ser” (9). Como señala, “toda preocupación empieza y termina con el ser (10)”. Los pensadores que trae a colación para evidenciarlo, Unamuno, Sartre,

¹ Allende-Goitía, Noel, *Reflexiones sobre lo existencia-cotidiano*, San Juan: Ediciones Clara Luz, 2010

Heidegger, Bahbah, Said, Gupta, Ferguson, Spivak y Benedict Anderson (que no Benedict Arnold) lo evidencian, si bien de forma distinta. Porque si los primeros tres, Unamuno, Sartre y Heidegger, atendieron el asunto desde posturas ontológicas o metafísicas, los que le siguieron, dice el autor, ya atienden el asunto desde la identidad. A fin de cuentas, sin embargo, filosofan sobre uno de los temas que más le ha dado que hacer a la historia del pensamiento filosófico, la ontología.

Y filosofar sobre el ser es lo que le interesa a Noel, sin temores de ningún tipo. Como “el acto de filosofar es un acto de reflexión sistematizada” (44), está a su alcance, se asegura de indicarnos antes de terminar el escrito. Pero este convencimiento se hará acompañar de una nota irónica que permite contrarrestar cualquier reacción indignada. Filósofo, sí, me desenmascaro, me extraigo de mi “hábitat natural”, pero lo hago “como emperador con ropas nuevas”. Me muestro, me atrevo a mostrarme, pero me expongo a que se me atribuya “la infinita ignorancia del que nunca a (sic) contemplado su propia espalda” (44).

No anda, sin embargo, el autor tan desnudo porque muestra en sólo 44 páginas una extraordinaria familiaridad con el pensamiento filosófico de la tradición occidental, una tradición que desde luego recién se abre para incorporar aportaciones de otras culturas y de las que el autor muy justamente se ha percatado.

Si hace planteamientos ontológicos, sugiriendo que las primeras preocupaciones de aquellos griegos eran ya las reflexiones en las que los seres humanos caemos cuando nos ponemos a pensar, una gran parte del texto se dedicará a la dimensión filosófica que de acuerdo a tantos historiadores la substituyó como preocupación fundamental de los filósofos a partir del Renacimiento, la epistemología. El dilatado diálogo que sostiene con el francés Maurice Merleau-Ponty atraviesa todo el texto. Desde el comienzo del libro comparte con el fenomenólogo el asunto “de la dualidad creada por la aparente dicotomía entre el mundo – el universo de cosas y sus procesos – y la existencia de un cuerpo pensante, perceptivo y práctico” (2). A mitad le observamos valerse de Merleau-Ponty para adelantar su convencimiento, y leitmotif del libro, de que no hay tal distancia entre la conciencia y el cuerpo. El desdoblamiento que experimentamos no es un argumento a favor de la tesis dualista de Descartes. Es que es así que funcionamos (21 y 22). Hacia el final, vuelve a Merleau-Ponty para criticar tanto al empirismo (38) como a lo que llama el intelectualismo (39), por su ingenuidad epistemológica y para reclamar que no se puede excluir al ser. Aunque no se trata de un acercamiento que haya ido “in crescendo”, lo que por otro lado no es necesario, Noel se ha asegurado de que quede clara su postura, que coincide con la que ha asumido en el ámbito de la música y que llama, creo que con demasiada pasión, materialista (13, 14), la cual define como “una que ha dejado de prescindir de la seguridad de certezas metafísicas e ideadas”. Digo con demasiada pasión porque él mismo reconoce cómo “el lenguaje, el giro lingüístico, las diferencias de las letras” es “lo que se alza como paradigma explicativo del pensar y el pensamiento” (20) y siendo un lector tan aventajado de Lacan y de Nietzsche debería no perder de vista que el dualismo, como el materialismo, son sobre todo síntomas y no realidades en torno a las cuales no tenemos por qué decidir.

La resistencia a desasociar el sujeto cognoscente de lo que se conoce, al sujeto del objeto, a la cosa de la idea, es lo que llevará a Noel a confrontar a Nietzsche, un pensador a quien por otro lado describirá como superior a Marx (30) en lo que respecta a este asunto. “Nietzsche confronta”, nos dice, “el paradigma judeo-cristiano, pero ... lo enfrenta con una construcción de la apolíneo/dionisiaco – greco/romano – que precisamente, nace de una visión judeo-cristiana del bien y del mal como posiciones binarias absolutas” (7). Pese a su radicalismo, “el gran paradigma judeo-cristiano-greco-romano permanece intacto” en los escritos de Nietzsche.

Según el autor, “Karl Marx critica la religión como superestructura ideológica, muy acertadamente, pero su eliminación se propone, más, como una domesticación de la sociedad existente y no como un trascender de dicho paradigma” (30). Mientras que “la crítica nietzscheana al cristianismo, como estructura metaideológica, enfrenta, mucho más profundamente que Marx, la totalidad del paradigma y el universo cultural contenido dentro del mismo, incluyendo la crítica nietzscheana. El nihilismo nietzscheano es el límite de la autorreflexión como crítica de la crítica, como éste lo propone” (30).

Pero el autor nos señala, sorpresivamente, que la “posición extrema de Nietzsche, realmente, es utópica”. ¿Qué desea indicarnos con esto? ¿Que nos tendremos que conformar con la domesticación de la sociedad que le atribuye a Marx como límite de la crítica? ¿Que tras “el nihilismo nietzscheano” no hay nada y que estamos condenados a un paradigma que no se sostiene? En contra de Nietzsche, pero a favor de Noel, habría que citar al mismo Nietzsche cuando afirma que el ser humano prefiere creer en algo sin sentido a no creer en nada. Porque en realidad Nietzsche no propone el nihilismo; el nihilismo es tan sólo un diagnóstico de un cambio histórico. Es la consecuencia del agotamiento histórico del cristianismo y en específico de su moral. Es el resultado también del desarrollo de las ciencias occidentales.

Podría ser que Nietzsche le temiera a la ausencia total de valores. ¿Y será esto lo que teme también el autor? Porque, ¿cómo defender tal posición? ¿Pero esta erradicación de los valores no era la consecuencia coherente de la deliberación nietzscheana, consecuencia temida, entre otros y famosamente por Voltaire y Dostoievski? ¿Será por esto que en su *Así habló Zaratustra* se hace, él mismo, objeto de su propia burla, mientras reconoce que toda su teorización en torno al sentido de la tierra está dirigida a darle unas nuevas tablas a la humanidad? No puede ser casualidad que allí el último Papa le indique que percibe “un secreto aroma de incienso y un perfume de prolongadas bendiciones”².

Pero Nietzsche, lo reconoce nuestro autor, no es el último de los pensadores que se “enfrentan con lo angustiante” (30). Evidentemente, utópico o no, el problema continúa irresoluto. Ludwig Wittgenstein lo retoma en las sentencias o aforismos de su *Tractatus Logico Philosophicus*(31). Pero en éste la angustia es comunicativa, como Noel nos señala también que lo es en Lacan (32). ¿Cómo trascender entonces? ¿Cómo dar con “Lo Real” con letras mayúsculas (36) cuando el

² Nietzsche, F., *Así habló Zaratustra*, 2da. ed., Madrid: Alianza, 1973, p. 351.

giro lingüístico que caracteriza al pensamiento durante el siglo veinte nos lleva a diagnosticar la angustia como fenómeno global (32)?

Ante tal encrucijada Noel vuelve a dialogar con Merleau-Ponty porque éste le provee la cercanía, cuando no la ipseidad, que anda buscando entre el mundo de los fenómenos y una conciencia, la suya, a la que no le puede permitir que reclame una visión privilegiada. Nuestros cuerpos conocen constantemente, pero no conocen como nos hemos acostumbrado a pensar en Occidente que conocen. Conocemos a la vez individual y colectivamente (37), no como propusieron los racionalistas y los empiristas (38). Pero como el mundo nunca está terminado, contribuimos a constituirlo como objeto conocido en la medida en que “somos estando en el mundo”, según lo planteó Martín Heidegger, pero también porque el mundo “se actúa y actualiza en nuestro cuerpo” (38).

El autor no reclama patente por sus ideas. Por el contrario, se percibe un interés porque se reconozca la “coexistencia de las diversas perspectivas desde las cuales se construyen saberes sobre el mundo” (16). La referencia que hace a Krishnamurti en lo que llama el antefacio (sic) del libro es un reconocimiento de la importancia de una veta del pensamiento oriental, con la cual se podría relacionar a Wittgenstein y a Heidegger. Allende habrá de mostrarnos a través del escrito cómo es que ha llegado hasta allí. Pero mientras tanto, tras la cita del pensador hindú, nos anticipa lo que presenciaremos. “La acción y el pensar son inseparables ... La reflexión es acto y el acto es reflexión porque pertenecen al mismo proceso humano de existir la vida en el mundo de las cosas en el cual uno es”(iv), nos dice. Esta, me atrevo a decir, es su conclusión, aunque aparece en las primeras páginas del complejo, pero riquísimo texto.

Concluyo felicitando al autor. El libro evidencia lo que ya se sabía por su buena conversación. Ha leído prolijamente y ha pensado con profundidad lo que ha leído. Además, ha leído de todo. Debo añadir también que son muy escasas las ocasiones en las que nos encontramos con un estudioso boricua que le hincue el diente directamente, de frente, a asuntos como los que él atiende aquí. Y esto debe reconocerse. Sospecho que veremos más escritos suyos de este corte, aforísticos y filosóficos, porque le quedan por atender, por ejemplo, las exigencias éticas de sus conclusiones.

Los *Poemas circunstanciales* de Noel Allende Goytía

Dinah Kortright Roig

Nos ocupan hoy tres libros recién publicados por nuestro colega y amigo, Noel Allende Goytía, profesor del Departamento de Música y director del Centro de Estudios e Investigación de la Música Puertorriqueña del Recinto Metro. Uno de ellos es un poemario, otro es un acopio de reflexiones filosóficas y el último trata de la enseñanza musical en Puerto Rico. El poeta, el filósofo y el profesor de música son rostros y funciones que interactúan, se observan, se reconocen, se delatan... y conspiran en la escritura. Ha sido una idea feliz, entonces, presentar a los tres en esta ocasión, porque además de habitar el mismo cuerpo, estoy convencida de que acostumbran entrometerse en la labor de cada cual sin mayores inconvenientes.

En sus *Reflexiones sobre lo existencial cotidiano*, Allende Goytía (2010 a) comenta:

...me pregunto, si la palabra no es una mirada oblicua y líquida que nos tragamos de un tirón, con las pupilas abiertas, cuando las manos, como hojas secas, caen sobre los ojos. ¿No es la palabra una tristeza larga y tenue que circunvala los pensamientos escritos, en silencio, salpicada de parchas y cundeamores, como beso mostrenco, con olor a albahaca y pacholí? La palabra es un horizonte abierto que nos circunnavega.

Los *Poemas circunstanciales* de Noel Allende Goytía son una muestra de 19 años de creación poética (1980-1999). Sería interesante saber si se trata de una selección o de una recopilación de su trabajo literario durante ese período, pero no he querido formularle la pregunta hasta tener la oportunidad de especular un poco en esta exploración crítica de su poemario.

Entramos al libro por su título provocador y nos preguntamos: ¿por qué “circunstanciales”? Al adelantar en la lectura, sospechamos ya que cada poema está inscrito en un quién, cómo, cuándo, dónde, para quién o para qué, todas “circunstancias” que complementan el enunciado que se expresa y que el poeta considera imprescindibles en su objeto creativo. No parece ser igual *amar* que *amar a alguien o algo* en una situación única que se da en un tiempo irrepetible. Como si la emoción o la consciencia de sentirla estuvieran atadas a un instante particular en la historia personal del sujeto. Esta sospecha encuentra respaldo en palabras Allende-Goytía (2010 a) cuando dice:

*Lo que está en el centro de la discusión es la plural singularidad de la existencia. El ser humano no sólo percibe su existencia como una única, singular, sino que **realmente** –para sí- dentro de los límites del término de su vida, el mundo natural que lo rodea, y con el cual interacciona, es una realidad **unívoca**. (4)*

El interés del autor en definir y, a veces, explicar más de lo habitual en un trabajo poético las circunstancias en que se escribe, parece corroborar esta idea. Con pocas excepciones, los poemas tienen la fecha exacta en que se escribieron con día, mes y año en cada caso. La mayoría está dedicada a alguien particular y, en algunos casos –como los versos escritos durante la gravedad, la muerte y el dolor por la pérdida de su madre- se describen esas circunstancias detalladamente. El poeta no se desprende nunca de su poesía para facilitar la apropiación del poema que hace el lector mediante el proceso de lectura, su identificación absoluta con la voz poética, su encuentro en la cartografía de una mirada o el estremecimiento de un sentimiento. Esta detallada relación de cada pieza poética con las circunstancias que fluyen e influyen en la vida del autor, nos induce a percibir el texto como un diario en el que la

estructura poética es instrumental, una herramienta para la reflexión que el escritor maneja muy bien... pero en estos *Poemas circunstanciales* hay tanto más.

El poemario está dividido en 12 partes ordenadas cronológica y temáticamente, a saber:

Frutas (1980)
Canción de amor... en tres tiempos (1982)
Voz de mujer, y otros poemas (1981-85)
Mirando el futuro (1982)
Canción de mujer... tierra (1983)
¡Siénteme...! (1984)
La amada distante (1985)
Poemas circunstanciales (1986-87)
El ojo del huracán (1987)
Los rostros de la vida (1987)
Sum, ergo... (1988-90)
Sobre los límites del infinito (1990-99)

“Frutas” (1980) se trata de un conjunto de cuatro poemas preciosistas dedicados a frutas de Puerto Rico: “Pomarrosa”, “Mamey”, “Guayaba” y “Cundeamor”. Lo más interesante de estos poemas tempranos son las imágenes que anuncian personificaciones, sinestesias y metáforas muy atractivas enmarcadas en la brevedad y sencillez de las descripciones poéticas. También asoman ya una mirada “admirada” de la naturaleza y el tema patriótico que se retomarán en años posteriores en contextos temáticos y poéticos mucho más elaborados y complejos. Así también, va ensayando el autor el componente erótico, tan central en su poesía. Como a la mayoría de sus contemporáneos, la rima no parece interesarle mucho, pero el ritmo va ensayando sus posibilidades adosado a reiteraciones y paralelismos gramaticales.

“Canción de amor... en tres tiempos” (1982) contiene tres poemas de amor presentados como una unidad, posiblemente tres momentos del mismo amor al que le canta. Aquí encontramos la primera aparición de la musa principal a la que está dedicado el libro y la mayoría de los poemas que contiene: Jennie Carmona García. “La tormenta”, “La paz” y “El

éxtasis” no se refieren a estados distintos de la relación amorosa, sino a una relación amorosa capaz de transitar por los estados distintos de la vida.

“Voz de mujer, y otros poemas” (1981-85) se introduce con una cita de Julia de Burgos, aquellos famosos versos de ***Yo quise ser como los hombres quisieron que yo fuese: un intento de vida; un juego al escondite con mi ser...***”. Podríamos considerar esta cita como una clave: el autor ha creado una voz poética en primera persona que parece expresarse en contrapunto del poema de Burgos. Aquélla nos decía en el poema citado lo que no pudo ser y Allende la recrea en su voz poética para decirnos lo que sí ha sido aun después de su muerte. Los versos finales parecen concluir que los logros alcanzados por la poeta superaron por mucho las expectativas de los hombres y terminó siendo “Isla”, “pueblo” y “patria” para siempre.

Luego del interesante diálogo que el autor suscita entre ambos poemas, hallamos otros versos dedicados al “ser”, aunque habría que advertir que la reflexión sobre la condición de ser es un hilo conductor que atravesará todo el poemario. En esta parte, además, se podrían identificar alusiones a la patria dominada y a la situación de Vieques, ejemplos de la lucha colectiva de los puertorriqueños por convertirse en otra cosa, según la percibe desde *su* ser el poeta.

“Mirando al futuro” (1982) presenta un poema único dedicado a un hijo futuro. La voz poética, que es un padre anhelante, se describe en primera persona ante el hijo soñado (destinatario) y concluye:

*Soy múcaro vigilante
en las fronteras de la dicha,
esperando que las estrellas
te traigan arropado
en el rojo amanecer del flamboyán.*

“Canción de mujer... y tierra” (1983) agrupa aquí cinco poemas en los que se hace más evidente la identificación mujer/tierra o mujer/patria que caracteriza una gran cantidad de poemas en este trabajo de Allende Goytía. Sin embargo, esta identificación, bastante utilizada en la literatura, sobre todo romántica, y que muchas veces se convierte en un pretexto para justificar una visión patriarcal del mundo, no se perfila dentro de los estereotipos establecidos. Los signos hombre y mujer en este poemario no contienen las características de fuerza/debilidad con que culturalmente se han construido, sino que tenemos numerosos ejemplos en que es la voz poética masculina quien reconoce su debilidad, se identifica con la naturaleza y se construyen ambos en función de su paridad en la relación. Precisamente en esta parte encontramos un buen ejemplo de lo dicho:

Vivo en un mundo que tú has formado.
Pero he sembrado mis propias
Ceibas y Caobos en tu hombría.

Me hiciste cundeamor
para adornar tus malezas,
me amaste guajana
para abanicar tus huracanes.
Pero yo me hice Yunque
por entre tu niebla
Y florecí Ausubo en tu valle.

Vivo en un mundo que tú has formado.
Pero he sembrado mis propias
Ceibas y Caobos en tu hombría.

Me deseaste ventana
para echar a volar tu soledad,
me quisiste puerta
para exhalar tu presencia.
Pero yo me hice Patria
por entre tu imperio
y floreciste hombre
de entre mi alma de mujer. (31)

En “¡Siénteme!” (1984), el autor parte de otra cita de Julia de Burgos y nos enfrenta a siete hermosos poemas eróticos que parecen responder a la exhortación de Burgos: “¡siénteme!”. Con imágenes poderosas y delicadas a un tiempo, Allende nos invita también a sentir las cópulas hechizadas y hechizantes que describe. Aunque en esta parte no están dedicados los poemas, se podría demostrar que la voz poética se dirige y describe a destinatarias distintas. Desde el punto de vista poético, los ejemplos que me parecen más logrados son los siguientes:

2.

Hoy el sol se detuvo
en el abismo del horizonte,
y todo sorprendido,
jadeante y sudoroso,
se asombró ante tu cuerpo,
que desnudo,
entre la arena y caracoles,
florecía en la dúctil topografía.
Isla palpitante
en el calcinante océano
donde con mano temblorosa,
el sol,
encalló en la bahía
cálida y sonrojada
de tu libido.
E incendiado,
precipitose horizonte abajo
todo empapado de tu alma,
se desbordó por entre
tus palpitantes pechos
adivinando la ensenada
más allá de tu vientre,
e hinchado de deseo,
en el éxtasis orgásmico
del cosmos,
estalló la ola
y el semen claro y plateado ,
espumoso y efervescente

acarició tu cuerpo.
...la brisa,
balbuceó palabras a tus oídos,
y se dibujó una sonrisa
en tus labios,
y toda embriagada de sol,
con tu mirada,
acariciaste el ocaso. (38)

5.

En el monte de Venus,
olor a caoba y cafetos en flor.
En el torrente azabache,
ensortijado
y salvaje,
El vaho tibio,
Serenos
Y alucinante
... el trepidar húmedo
y el palpar apelmazado.
El pubis florecido
y las corolas púrpuras
por entre las nubes
anudadas de tu vientre,
lago de camándulas
donde los peces morenos
sueñan su delirio
por entre la vaina
ensanchada y envolvente;
donde la hombría
se ahoga en un grito
y el amor florece
en un suspiro.

“La amada distante” (1985) consta de un solo poema que lleva el mismo título, en el que una voz poética masculina le expresa a la amada cuánto la extraña. Más adelante, el tema de la separación y de la ausencia será muy frecuente en los poemas a partir de 1987, período en el que encontramos uno de los ejemplos más hermosos y más musicales en el poema 1 de “Los rostros de la vida...”. He aquí un fragmento del mismo:

Te quiero...
y la luz me enjuaga el rostro
dejándome nubes
en el rubor de una sonrisa.
Un cielo tendido a secar
empapado con tu nombre;
un nombre deletreado en tu presencia.

Y yo,
con tu presencia aferrada
con uñas y dientes a mi vida.

La lengua reseca de ausencia
se masturba con el sueño
húmedo y refrescante
de los ríos, lagos, arroyos,
mares y océanos
que naufragarán en un beso.
Un beso catarata... aguacero...
un beso pulposo... mangó,
guanábana, caimito, níspero.

Y el te quiero se me desespera
en la garganta,
y la mirada no haya reposo
sobre la silla donde leías
los poemas de Julia.
Las pesadillas, trasnochadas,
en la tibia depresión del lecho
donde mi manos descifran
el negativo de tus senos,
la turgencia de tus caderas,
y la cristalina suavidad
de tus nalgas.

La vida se me acalora,
se me incomoda y transpira.
El calor de tu añoranza
me sofoca con el extrañarte. [...] (95)

A partir de la parte ocho, el poemario adquiere calidades y matices más elevados en el lenguaje y en el dominio del arte poético, además de que se incluyen temas y relaciones más diversas. Sí, hay poemas a la amistad, al amor familiar, al amor de pareja, pero también los hay desesperados ante la soledad, la indiferencia o el abandono de los otros y el cuestionamiento de Dios. Por ejemplo:

3. A Luz Eneida Gutiérrez

-No me toques.-
-No me beses.-
Palabras que tranquilamente
derramaste en las frágiles ánforas
de mi tímida bonanza de desprecios.
Hondas distendidas
en la iridiscente superficie
del mar intransitado de mis afectos,
 las nostalgias...
 las añoranzas...
quietud diminuta, breve...
 casi imaginada,
con el rocío de los sueños
 condensados en el alma,
con el amor, transmutado en los ojos,
la distancia a flor de piel.

El silencio desplomado
se ahogó en la garganta.
La complicidad urbana
 de las calles
solitarias...
y lo quedo del aburrimiento doméstico
colgado al sol en las persianas cerradas.
Bocas tapiadas,
 oídos sordos,
silencios mudos,
preguntas sin interrogantes
y las respuestas
 ...sobre entendidas,
 ...jugando al ambos a dos,
 ... a mamá que le mande una cebollita,

... a Simón dice...

Respuestas calladas como centella
sin el verbo del trueno.
Respuestas apabulladas
en el entendimiento.
Respuestas suspendidas
en el tendedero de las admiraciones
sorprendidas y emboscadas;
una cópula frenética
entre la premeditación mascada
entre los dientes
y la ingenuidad pasiva,
no combatiente.

Tú, quedaste en la otra orilla
de las distancias remotamente próximas.
Como el cielo y el mar,
con la irreconciliable simbiosis
del horizonte.

Yo, con la felicidad en un rictus
de la mirada.
Como huracán invertido:
con la pasmosa tranquilidad
de su epicentro
expulsada al albur de los años
y un ciclón royéndole las entrañas. (77)

Predominan, ante todo, los poemas que van siguiendo la espiral de una pregunta sin respuesta o de un sentimiento tan intenso que, siendo omnipresente, asombra cada día, como es el caso de un amor singular que se reinventa diariamente:

8.

A Jennie Carmona

Nuestro amor es un ámbito
que hemos construido a conciencia.
Porque nuestro amor
es un amor de los que se construyen
sueño a sueño, día a día,
ilusión a ilusión, mano a mano.

Este espacio existencial
que tan sin saberlo nos hemos procurado,
lo hemos ido decorando
con sus cielos, con sus casas,
con sus cordilleras,
y sus ríos adosados a ellas.
con sus valles
y almendros tachonados a ellos.
Hemos volado en esos cielos
los volantines de nuestras
muy personales opiniones.
Hemos recorrido sus ríos,
hemos sudado sus huracanes
y hemos disfrutado sus distancias.
Porque este amor no es de los
que anulan dos vidas para hacer una,
es un amor que dentro de su unicidad
hay un universo abierto
para nuestros respectivos Robles
y para cada una de nuestras Ceibas.

Nuestro amor es de los que se respiran
y tiene un tufito a trabajo cotidiano.
De esos amores que pasan mapo
y lavan baños.
De esos amores despreocupados
cuyo único lucro es la luz del día
y la dignidad de la vida.

También, nuestro amor
es de los que tienen desacuerdos.
Es un amor, así, contradictorio,
de sentido inverso,
como los polos opuestos
que no pueden vivir uno sin el otro.

Y es que nuestro amor
es como el día y la noche
que nunca son la misma noche
ni el mismo día,
como el aquí es aquí
en diferentes aquí.
Como nosotros, que somos,
pero hemos sido nueve veces,

y seguiremos siendo este amor
nosotros mismos. (116)

Si en los poemas de años anteriores podíamos observar una combinación muchas veces alternada de versos de arte mayor y menor, sin patrones fijos, en los poemas a partir de 1990, observamos cómo aparecen estrofas de versos de arte mayor mucho más audaces que, en ocasiones, se acercan mucho a la prosa poética, como el siguiente:

La vida es un rostro pulcramente vestido
con el polvo histórico del viejo San Juan.
Adoquinado con unos ojos fijos en algún día
detenido en el calendario de su enajenación.
Un rostro con cada calle cruzada en la mejilla.
Con cada vitrina decorándole las fantasías;
y cada pórtico durmiéndole en las espaldas.
Con el colonialismo de una ciudad colonial
echándose las de capital.
Pero, también, allí la vida es un rostro
que ignora el juicio de los marginados,
ahogándolo en la crujiente efervescencia
de la espuma de cerveza y los vinos suaves.
La pobreza de cara a la pared y de espalda al mar,
con el consuelo de los muertos como única resignación,
con la monumentalidad gubernamental del Morro
y el San Cristóbal, como únicos rompeolas,
donde encallan los sueños y promesas no cumplidas. [...] (125)

Hasta el final, siguen presentes las luciérnagas, el mar, los ríos, los caracoles, la albahaca, el pacholí, las guayabas y los cundeamores, los ausubos y las ceibas, los espumarajos del mar y del amor, en fin, todo un imaginario personal que se desprende de nuestro imaginario colectivo y que nos guía por esta travesía que nos aleja veloz y placenteramente del desapego en que vivimos.

Ser con otros y en otros, que prevalece en el poemario como planteamiento y como pregunta que exige una respuesta continuada en la reflexión siempre incompleta de nuestro

existir, se recoge en el poema “¿Qué somos?” de 1988. En el mismo, además, es posible observar el empleo de múltiples recursos literarios para la orquestación de efectos rítmicos, tanto acústicos como semánticos:

¿Qué somos?

A Jennie

Hace un tiempo que somos silencio.
Un silencio con acepción propia.
No el silencio del reverso de las palabras,
sino el silencio como es
en lo cálido y acojinado de tu nombre.
Así como lo oyes... (y repito)
Hace un tiempo que somos silencio.
Un silencio de levantarse media hora
después que suena el despertador.
No el silencio de los sorbos de café
y tal vez pan tostado,
sino el silencio amotetado
y con morriña
de besos desayunados en la puerta.

Qué cosa...
Después de once años somos silencio.
Un silencio apretado en el pecho.
No el silencio que se alimenta
de la amargura,
sino el silencio como es,
de caricias peregrinas
que a la sombra de nuestros cuerpos
siembran suspiros
y cosechan huracanes.

Ser silencio...
Como la presencia que deja el vacío
de tu persona en la casa
cuando quedo a solas.
Como la intranquilidad de tu sueño
cuando me quedo leyendo en la sala.
Como el rodar de gomas en la carretera
cuando te espero tarde en la noche.
Como el presentimiento de que llegarás a casa

y encontrarás que no he lavado la ropa
ni fregado los trastes.

¡¿Qué extraña manera de ser?!

Ser silencio...

Un silencio tan extrovertido,
alegre y trabajador.

No el silencio trillado y aburrido
de horas muertas sentados frente al televisor,
sino el silencio refunfuñón y rebelde
de nuestras vidas. (166)

Reflexión filosófica mediatizada por la plasticidad y la musicalidad de la poesía es el rasgo que define mejor este trabajo de Noel Allende Goytía. Doscientas treinta y seis páginas para viajar al encuentro de nosotros mismos.

Presentación sobre:
LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN PUERTO RICO
ANTOLOGÍA DE DOCUMENTOS Y LECTURAS PARA SU ESTUDIO VOL. I
(Compilación y ensayo de introducción de Noel Allende–Goitía
San Juan: Ediciones Clara Luz, 2010)

Miguel Cubano
Inter-Metro
21 de octubre de 2010

Buenas tardes.

Tengo el privilegio de presentar en esta ocasión el tercero de una serie de tres textos que son el producto de la inexorable labor creativa del compañero Noel Allende–Goitía. Los otros dos ya han sido el objeto de las presentaciones de los distinguidos colegas la Dra. Kortright y el Dr. Aragunde. Supongo que estos colegas -al igual que yo- se preguntaron ¿cómo es posible que Noel publique simultáneamente tres libros con temas distintos, imparta sus clases con el rigor y el nivel de excelencia que acostumbra, participe activamente en todos (o casi todos) los comités existentes y, a la vez, le sobre tiempo para compartir y tertuliar con sus compañeros de café? Mi hipótesis es que Noel posee el don de la ubicuidad humana y nos hace creer que es una persona común y corriente.

El libro *La enseñanza de la música en Puerto Rico/ Antología de documentos y lecturas para su estudio/ Volumen I*, es el más reciente de una serie de textos y de trabajos académicos que ayudan a descifrar la aún confusa historia de la música en Puerto Rico, en general, y de la educación musical en Puerto Rico, en particular. La asociación inmediata es con los textos de Fernando Callejo (1915), María Luisa Muñoz (1963; 1969), Francisco López Cruz (1967), y las tesis de Bragg (1971) y Fitzmaurice (1970), entre otros. No obstante, esta

publicación es un recurso *sui generis* y de vanguardia para la actividad académica y la investigación de las distintas vertientes del quehacer musical en Puerto Rico porque reúne en un mismo espacio un grupo de “fuentes y herramientas de investigación didáctica” imprescindibles para la investigación histórico–musical de aquí en adelante. Al presente no conozco de otra publicación similar que se haya publicado o esté por publicarse en Puerto Rico.

Es un hecho que la investigación sobre la música y la educación musical en Puerto Rico pasa en estos momentos por una fase sumamente activa; ya que entre el año 2009 y lo que va del 2010 fueron aprobadas las tesis doctorales de Néstor Hernández, Ricardo López y este servidor, y están en proceso las de Ileana Latorre y David Rivera, entre otros. Esta actividad investigativa en el ámbito de la música hace comprender mejor el beneficio que representa para los estudiantes e investigadores el conjunto de fuentes primarias que Noel Allende Goitía ha compilado en el texto que hoy presentamos. Dicho de otro modo, la estupenda labor antológica que es este texto agiliza y simplifica el trabajo del investigador al poner a su alcance decenas de valiosos documentos que le tomaría años encontrar, identificar y codificar para luego integrarlos a su trabajo. En ello radica uno de los muchos méritos del trabajo de Allende. Examinemos en detalle la estructura y el contenido de esta enjundiosa compilación.

La obra comienza con un ensayo introductorio en el que el autor le presenta al docente–músico la investigación como una estrategia fundamental para desarrollar –y cito– “un continuo proceso de mejoramiento personal y profesional como un medio de control de calidad de su desempeño en el aula”, fin de cita. Allende recalca que tal proceso es inherente a la gestión educativa a la

que se integra el docente–músico y que es éste quien debe asumir la responsabilidad de su mejoramiento profesional y no delegar la tarea en los organismos institucionales. Seguidamente, presenta las cuatro áreas básicas del estudio y la investigación de la enseñanza musical que conforman la autogestión del docente–músico. Éstas son: 1) la definición del área de conocimiento de la disciplina; 2) la formulación de un tópico de interés; 3) la constitución de unas tácticas y estrategias de búsqueda; 4) la redacción del documento de reporte de investigación. Si alguien del público sospecha que el conjunto de estas cuatro áreas básicas se parece mucho al proceso investigativo, está en lo correcto. A mi modo de ver, Allende brinda en dicha introducción una reseña de lo que debe ser un curso de investigación cualitativa, para mantener viva -en la mente del estudiante que maneja el texto- la estructura del proceso investigativo. En otras palabras, el estudiante que tomó sus cursos de investigación tiene aquí un manual abreviado que le complementa y refuerza las técnicas y los conceptos en los que ya ha incursionado. Finalmente, el autor nos convoca por medio de su ensayo al acto deliberado, sistematizado y con propósito de la investigación educativa, al señalar que debemos, y cito: “asumir en nuestras propias manos el mejorar lo que somos como docentes–músicos y, a través de ello, mejorar la calidad de la experiencia educativa de nuestros colegas estudiantes”, fin de la cita.

Al presentar el corpus de los documentos que configuran el libro, Allende reconoce que ha privilegiado el sesgo histórico en cuanto a la selección de documentos y de lecturas se refiere y, también, la estructuración secuencial que tienen. Señala que su intención con esta postura es fomentar la investigación y la creación de trabajos monográficos sobre las áreas fundamentales de la educación

musical como lo son la historia, la sociología, la psicología social y educativa, el avalúo y la investigación. A tenor con este enfoque y guiados por la tendencia a establecer categorías que tenemos todos los que en algún momento hemos hecho investigación cualitativa, encontramos que este trabajo consta de: 14 documentos relacionados con el *período colonial español*; 18 documentos relacionados con las *bases institucionales de la educación*, de los que nueve se refieren específicamente a la educación musical; 13 documentos extraídos de *revistas y publicaciones periódicas*; 14 *fotografías*; 10 *partituras y/o colecciones de canciones* y 2 documentos sobre *aspectos políticos y económicos* de Puerto Rico. De este grupo de 71 documentos, me impacta personalmente el número 29 por su relación con el tema de mi disertación sobre el uso de los elementos de la música autóctona para la enseñanza de la teoría y el solfeo. Este artículo es extraído del *Puerto Rico Ilustrado* del 5 de julio de 1919. Su título es: *El gusto por la buena música*, de la autoría de La Hija del Caribe, Trina Padilla de Sanz. Este artículo es una apología de la música clásica de los grandes maestros europeos versus la música ligera, la que según ella, cito, “pone en ridículo al padre Beethoven, y al buen sentido musical”, termina la cita. La autora plantea la necesidad de que el gobierno apoye la creación de conservatorios para modelar músicos preparados para difundir la música de los padres del clasicismo. Señala que, y cito: “Entonces, y merced a su popularización se acostumbraría el público inconscientemente, a la música, clásica, y de cámara, pues es uno de los factores más importantes, dar audiciones de los padres del clasicismo y de la buena música en general”, termina la cita. Más adelante, opina que no es culpa del público la falta de buen gusto sino de los que fomentan y patrocinan las

extravagancias. Considera también que el *público selecto*, a veces, no es el más inteligente y da pruebas de un estragado gusto musical. Termina con una austera receta para el desarrollo del buen gusto y del arte. Cito:

Para depurar el buen gusto, hay que oír mucho y bueno primeramente, saber digerirlo y apreciarlo, y no dejarse llevar por sentimentalismos de compositores cursis que permiten el buen sentido musical, desviándolo del arte puro y verdadero, pues este, se demuestra siempre irradiando cuanto toca, y por eso es que el oír música selecta de los padres del clasicismo, prepara el alumno favorablemente a familiarizarse con la manera de escribir de tal o cual autor, huyendo de lo que podríamos llamar prostitución del arte”, termina la cita.

Tal postura que podría considerarse prejuiciada y antihistórica de parte de la distinguida intelectual es aún más impactante cuando nos damos cuenta de que tras un siglo sigue vigente; hecho que nos debe mover a reflexión. Por tanto, sirva este simple documento entre muchos como muestra -una vez más- de la importancia de la compilación que ha realizado el Dr. Allende para la construcción de la historia de la música y de la educación musical en Puerto Rico. Solamente descubriendo quiénes fuimos, podremos entender quiénes somos para luego plantearnos el proyecto de lo que queremos ser.

Por muchos más motivos que no se pueden agotar en una breve presentación, doy la bienvenida más entusiasta a la estupenda aportación que representa el libro *La enseñanza de la música en Puerto Rico/Antología de documentos y lecturas para su estudio*; texto que sin duda, revela el rigor investigativo y el

compromiso pedagógico que distinguen al Dr. Noel Allende-Goitía.

!Enhorabuena, colega! !Gracias!

CRÍTICA DE
ARTES



Murakami, Versailles

La inclusión de obras de arte contemporáneo realizadas por artistas de gran prestigio internacional ha dado un toque mágico de fusión de tiempos y estilos al Gran Palacio de Versailles, en Francia. El espacio se rejuvenece con la magna obra en multimedios del gran artista japonés **Takashi Murakami**. Anteriormente artistas como Jeff Koons y Xavier Veilhan, presentaron sus obras en los predios del palacio.

Todas las habitaciones y salones principales del palacio se realzan con las obras e instalaciones del artista. La curaduría (comisaría) por Lauren Le Bon, (Directora del Centro Pompidou Metz) denota una cuidadosa selección y distribución mientras que el diseño y montaje reclama cada espacio en particular para una obra de arte de **Murakami**. Aún dentro del entorno de siglo dieciocho, muy elaborado y denso estilo Rococó de los objetos, mobiliario y pesada decoración de las paredes, las imágenes de Murakami demandan atención.

La exhibición incluye una retrospectiva de once obras, más once creadas especialmente para la ocasión.

Tongari-Kun (Mister Pointy)
2003-2004





Oval Buddha- 2007-2010

Bronce, acero y hojas de oro

La mayor parte ha sido colocada en los salones centrales mientras que la pieza monumental **Oval Buddha-** (2007-2010) se destaca majestuoso en los jardines. Para la mayoría de las obras,

el artista utilizó varios materiales como fibra de vidrio, resina, hierro, madera, textiles, pinturas de aceite y acrílico y laca, combinada con diversas técnicas de ensamblaje.

Esta variedad de materiales y medios mixtos permite al artista transmitir sus ideas y postulados de una manera muy poderosa.

El contenido en estas obras de arte adelanta las preocupaciones del artista sobre las principales cuestiones de la sociedad contemporánea mientras que emplea una muy particular imaginaria traída a la luz, precisamente de otros medios como las caricaturas *Manga*. Tal estilo y contenido personal, basado en una imaginaria de apariencia caricaturesca y un aspecto integral de la propuesta del artista, puede desviar, para algunos espectadores, el entendimiento de las profundas declaraciones expresadas visualmente. No obstante, tal imaginaria constituye una parte significativa de sus preocupaciones sociales así como estéticas.



Jellyfish Eyes- Sake

Mientras que hay un debate público sobre si la inclusión de esta exhibición de arte, contemporánea en cada aspecto: concepto, proceso y materialización, dentro de un monumento histórico como Versalles es digno, parece haber un acuerdo entre los profesionales, que ha sido un evento artístico positivo y de gran envergadura. Más que la integración o confrontación del presente con el pasado, respecto a la inclusión de la denominada controversial, las obras de

Miss Ko 1999



Kinoko Isu (medium) 2003

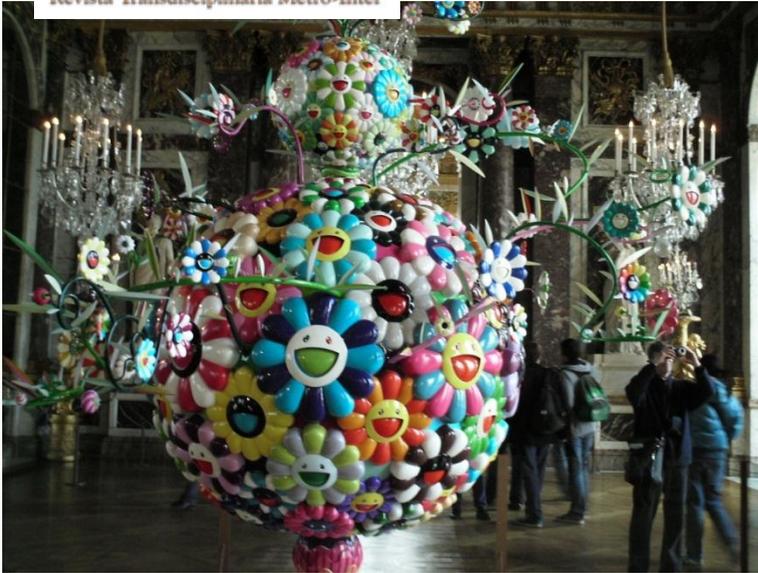
Murakami establecen una manera de comunicación de la sociedad contemporánea con el pasado, que en esencia se refiere a la propia condición humana.

Dentro del ámbito del arte podemos analizar varios aspectos. Quizás, en este momento particular, los postulados artísticos de Murakami sí proveen un acceso a la sociedad de la realeza del siglo dieciocho desde el punto



de vista del presente ya que lo que parece como opuestos puede convertirse en una manera de acercarnos al pasado.

Kinoko Isu (large) 2003



Flower Matango 2001-2006

Murakami ha sido capaz de integrar una Carrera como artista al igual que como emprendedor, corriendo su compañía que emplea aproximadamente 300 trabajadores. El brillante e ingenioso artista posee un doctorado (Ph.D.) de la Universidad de las Artes de Tokio y ha sido comisario (curador) de varias exhibiciones. La exhibición continuará hasta diciembre de 2010.

Myrna E. Rodríguez Vega, Crítica de arte
AICA Asociación Internacional de Críticos de Arte
Catedrática, **Universidad Interamericana de Puerto Rico**, Recinto Metropolitano

Fotografías por Myrna E. Rodríguez Vega



Superflat Flowers

J 2010 (Aluminio y hojas de oro)



"Kawaii - Vacances, Vacaciones de verano en el Reino de lo Dorado" y "Sin título (Alfombra)" en la Salle des gardes du Roi en el Château de Versailles





Murakami, Versailles

The inclusion of contemporary art by internationally renowned artists has given a magic fusion of periods and styles to the Grand Palace of Versailles in France. The area is rejuvenated with the impressive multi-media work by the great Japanese artist **Takashi Murakami**. Previously, artists like Jeff Koons and Xavier Veilhan have presented their works in the palace grounds.

All the main halls and rooms of the palace are enhanced by the artist's work and installations. The curatorship of the exhibition by Lauren Le Bon, (Director of the Centre Pompidou Metz) denotes a careful selection and distribution while the design and mounting reclaims each particular space for a **Murakami** art work. Even within the environment of the eighteenth century fully elaborate and dense Rococo style of the objects, furniture and heavily decorated walls, Murakami's images demand attention.

The exhibit includes a retrospective of eleven works, plus eleven created especially for the occasion.



Tongari-Kun (Mister Pointy)
2003-2004



Oval Buddha- 2007-2010

Bronze, steel and gold leaves

The majority have been placed at the central halls while the monumental piece **Oval Buddha-** (2007-2010) stands out majestically in the gardens. For most works, the artist employed various

materials such as – fiberglass, resin, iron, wood, textiles, oil and acrylic paints and lacquer combined with assembling techniques. This variety of materials and mixed media allows the artist to convey his ideas and statements in a very powerful manner.

The content in these artworks brings forward the artist's concern in major issues of contemporary society while employing a very particular imagery brought forth precisely from other media such as the *Manga* cartoons. Such personal style and content, based on an imagery of caricature appearance and an integral aspect of the artist's proposal, may deviate for some spectators the understanding of the profound statements expressed visually. However such imagery constitutes a significant part of his social as well as aesthetic concerns.



Jellyfish Eyes- Sake

Miss Ko 1999

While a public debate of whether the inclusion of this art exhibition, contemporary in every aspect: concept, process and materialization, within a historical monument such as Versailles is worth, there seems to be an agreement among the professionals that it has been a major and positive artistic event. Rather than integration or a confrontation of the present with the past, the inclusion of the so called controversial Murakami's works establishes a way of communication of



Kinoko Isu (medium) 2003



contemporary society with the past, which in essence deals with the same human conditions. Within the realm of art we could analyze various aspects. Perhaps at this particular moment Murakami's artistic statements do provide an access to the eighteenth century royal society from the standpoint of the present since what seems like opposites could become a way of approaching the past.

Kinoko Isu (large) 2003





Flower Matango 2001-2006

Myrna E. Rodríguez Vega, Art Critic **AICA**
International Association of Art Critics
Full Professor, **Inter American University**
of **Puerto Rico**, Metropolitan Campus

Photographs by Myrna E. Rodríguez Vega



Superflat Flowers

Murakami has been able to integrate a career as an artist as well as an entrepreneur, running his company, *Kaikai Kiki* which employs approximately 300 workers. This bright and ingenious artist holds a PhD from Tokyo University of the Arts and has been curator for various shows. The exhibition will continue until December 2010.

J 2010 (Aluminum and gold leaves)



"Kawaii - Vacances, Summer Vacation in the Kingdom of the Golden" and **"Untitled (Carpet)"** in the Salle des gardes du Roi at the Château de Versailles



ENTREVISTAS

“ Soy un poeta de palabras, no de sentimientos”

Por Alba Gómez Escudero

Fragmentos del habla, el libro de poemas de Fernando Cros, recientemente publicado por la Editorial de la Universidad de Puerto Rico, no es un libro emocional aunque sí emotivo. El poeta y crítico de arte, también autor de *Crónica del hombre solo*, nos habla de su poesía entendida como la búsqueda de una respiración propia y de la poesía como una práctica consoladora ante la creciente opacidad del mundo.

¿Qué tipo de poeta es usted?

Fernando Cros: Soy un poeta de palabras, no de sentimientos. Creo que hay una especie de hiato entre lo que el sujeto biográfico quiere o desea y lo que el poema puede expresar. Aunque no niego que el poema puede llegar a emocionar al lector, pero esas son las emociones del lector, no las del autor. Lo que el poeta dice lo posibilita el lenguaje como un sistema de transmisión simbólica autorefleja con una significación o un valor metalingüístico textualmente incorporado. Aquí no hay, como en el caso de los poetas románticos o neorománticos, un intento de comunicar una determinada sentimentalidad que surge de la subjetividad psíquica del poeta y que se proyecta al lector a modo de confesión o de testimonio autobiográfico. Mi poética es una antipoética que propone el poema como texto y que además es el resultado de una crisis del sentido producida por la sociedad tardomoderna.

¿Qué es la poesía?

F. C. : La poesía es sobre todo mucho trabajo. Yo creo en esa labor de reescritura permanente; es algo que no se acaba nunca o si se acaba es por abandono, cansancio o dejadez. Uno de los poetas contemporáneos más importantes de España, Antonio Gamoneda, tiene esa misma visión de la reescritura como un acto permanente que yo reivindico para mi propio trabajo poético. Como nuestras perspectivas cambian, el poema también debe cambiar. Más que el contenido, lo que busco es un tipo de precisión melódica; ésta no tiene que ver con la rima ni con la métrica, sino con una forma particular de respiración. Charles Olson, el poeta norteamericano, hablaba de esos ritmos vinculados a la respiración o a las pulsaciones cardiovasculares. Pudiera ser que lo que uno esté buscando sea una melodía originaria que se articuló en un momento previo al desarrollo de nuestra capacidad simbólica y que aquella se encuentre encriptada bioquímicamente en un espacio precortical. El gran problema es encontrar la sintonía con esa respiración. Como uno está explorando a ciegas, esa búsqueda implica muchas reescrituras, porque aunque el soporte de esa búsqueda sea la palabra, lo que verdaderamente importa es la recuperación de esa sonoridad originaria. El poema entonces se convierte en una especie de sonda, en una imagen sonográfica. Quizá lo que uno busca es la *recuperación* de esa palpitación inicial a partir del salto o la transformación de la materia inerte en materia viva.

Usted usa mucho la descripción como recurso, ¿cree usted que su poesía es fundamentalmente descriptiva?

F.C.: Lo que pasa es que son unas descripciones falsas. Yo no puedo decir que mi visión de la bahía de San Juan está vinculada a una experiencia de carácter realista. Cuando construyo el poema no estoy frente a la bahía y no aspiro a reproducirla descriptivamente, sino a jugar con los márgenes de expresividad que me da el propio lenguaje para crear una ficción como la que se puede producir en la novela o en el cuento. Este efecto ilusorio es el resultado de un gesto literario, de un proceso de ficcionalización que es también un simulacro de realidad a través de un juego de efecto con lo verosímil.

En *Fragmentos del habla*, hay una cierta unidad, ¿es ésta fruto de un mismo momento vital?

F. C.: Yo tengo la práctica de mezclar en un mismo libro poemas muy antiguos y poemas recientes. Con la intención de probarme a mí mismo que hay unos niveles de coherencia y que los temas se han mantenido a lo largo de toda mi poesía. Por ejemplo, hay un poema que se llama *La muerte del agua* que escribí a principios de la década de los 70, cuando era analista en la Autoridad de Acueductos y Alcantarillados, pero cuando lo leo dentro del contexto de *Fragmentos del habla*, no desentona. En el libro anterior, *Crónica del hombre solo*, hay un poema sobre los vendedores de mantas de Oaxaca que estuve reescribiendo por quince o dieciséis años. Este poema comienza con una descripción del paisaje que no es un intento de descripción de los paisajes de la zona sino una descripción imaginaria que sirve de introducción a lo que sería el núcleo del poema. Lo que permitió el desarrollo del texto literario fue en esta ocasión un hecho concreto: había entrado en un comedor en el que a poca distancia de las mesas, se colocaban los vendedores de mantas. Ellos se encontraban arrodillados o sentados en el suelo, mirando a los posibles clientes. Cuando se decidían por uno, se ponían de pie y abrían de par en par la manta que tenían en la mano y uno podía ver su diseño y su gran colorido. Eso a mí me impactó. Era como una relación de asecho y caza en la que el vendedor utilizaba el diseño y el colorido de la manta para atrapar al cliente que él consideraba como una especie de presa.

¿A qué se debe su fijación con el mar?

F. C. : El mar es un símbolo y es lo más inmediato que nosotros tenemos, siendo Puerto Rico una isla. A lo mejor, si estuviera viviendo en Chile, quizás hablaría de las montañas o de las grandes extensiones de bosque. Para mí, el mar es una experiencia abismal. El agua, en general, es un elemento importante en mi poesía porque es muy plástica. Pienso en el poeta mexicano José Gorostiza y su poema *Muerte sin fin*, donde el agua es una fuerza protagónica, es un elemento que mantiene un juego de adecuación continuo; puede asumir diferentes estados y formas. Para mí constituye la gran metáfora de un principio estético. El agua es la gran creadora de formas. Es continente y contenido. Siempre consigue escaparse al molde que intenta encuadrarla. Cuando la tienes en estado líquido, puede evaporarse o congelarse. Para mí, el agua es una especie de alegoría de la creación poética.

En los poemas de *Fragmentos del habla* también hay una reflexión filosófica y estética de la poesía.

F. C.: En tiempos de crisis, la poesía nos sirve como un instrumento de consolación. En una sociedad como la nuestra, donde lo único seguro es que nada es seguro, la posibilidad de poder crear mundos alternos, aunque sean éstos simulados, es una ventaja desde cualquier punto de vista.

Mediante los epígrafes y las dedicatorias usted establece un diálogo con toda una tradición poética y literaria: Joyce, Valéry, Gimferrer, Ramón Xirau... ¿Hay también homenajes, a Octavio Paz, a Juan Ramón Jiménez, a Pedro Salinas...?

F. C. : La idea de la originalidad, tal y como la habíamos entendido durante una gran parte de la época moderna, ya no cabe en la poesía ni en el arte contemporáneo. Entonces, ¿qué podemos hacer? Limitarnos a construir nuevas formas artísticas a partir de fragmentos y nuevas combinaciones originadas en esta larga y rica tradición de la cultura occidental. Producir, mediante procedimientos de fusión, nuevas formas de lenguaje que son el resultado de combinaciones a partir de lo que ya existe. En el libro hay algunos homenajes como usted bien señala y en el caso de Pedro Salinas hay una especie de pequeña competencia. Yo nunca había oído leer a Pedro Salinas sus poemas en voz alta. Compré un disco compacto donde él leía *El contemplado* y pensé mientras lo oía que yo podía intentar algo parecido. La voz de Salinas, su melodía, me condujo a la elaboración de mi propia línea melódica y a la construcción de un nuevo texto que titulé *La huida del Contemplado* que es, por un lado, un homenaje pero que también es, por otro, una reacción estéticamente productiva, donde encuentro un apoyo melódico en la voz del poeta para producir mi propio texto.

¿Imagino que el poeta debe ser buen lector para no caer en el error de creerse que ha descubierto algo que ya se ha escrito?

F. C. : Al poeta no le queda otro camino que leer, porque los textos de ayer son su materia prima para construir los textos de hoy. Aunque la poesía contemporánea también obedece a ciertas obsesiones que son características de cada poeta. Sin embargo, escribir por escribir no es para mí una opción; creo, como el poeta chileno Gonzalo Rojas que uno debe posponer el acto de escritura hasta que ésta acumule la suficiente tensión, hasta que llegue a convertirse en una necesidad, en una obsesión que persigue al poeta y que el único modo que tiene para salir de ella, es trasladarla a un texto.

Hay un poema que me llama mucho la atención y que usted tituló *Dodi-Di*:

F. C. : Lo escribí, como usted bien sabe para aludir, al menos temáticamente, a la muerte de la princesa británica Lady Di y del magnate árabe Dodi Alfayete. Pero más importante que la anécdota es el rechazo a una actitud que mucha gente tiene de apurar la vida. Creo que la vida hay que economizarla; hay que aprender a paladearla, como si de un buen vino se tratara. El poema es una especie de reclamo; ellos no estarían muertos, si hubieran tomado la vida con más calma. La rapidez, que también forma parte de las obsesiones de este siglo, sólo trae como resultado la catástrofe.

Hablemos del libro entendido como objeto de consumo.

F. C. : Yo siempre he tenido reservas frente a la tradición del diseño gráfico en Puerto Rico, aplicada a la industria del libro. Aquí por lo general, aunque existan algunas excepciones, la mayor parte de las publicaciones que produce la industria son visualmente feas. En el caso de esta serie de poesía, con la publicación del libro de Yvonne Ochar, los poemas de Hjalmar Flax y de *Fragmentos del habla*, los resultados han sido de una calidad y de una presencia plástica admirable. Hay una gran minuciosidad y un cuidado notable en el trabajo editorial. La serie es un verdadero acierto y me satisface.

RESEÑAS

Reseña sobre el libro
El mundo de las palabras, de Jesús Manuel Pérez

Por: Dra. Carmen Mora, Catedrática Departamento de Español, Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano.

El libro *El mundo de las palabras*, de Jesús Manuel Pérez, es una edición cuyo autor ha sido el autor y editor de su publicación en el año 2009. El texto viene a servir de un libro de referencia que muy bien cumple la función de servir de apoyo al conocimiento gramatical que se transmite en las instituciones educativas.

La categorización conceptual del texto es magistral, a nuestro parecer, toda vez que nos hace ver la realidad a través de mapas conceptuales y cuadros sinópticos que hacen que los diversos elementos gramaticales sean más fácil contemplarlos y se expanden de forma formidable gracias a ellos. El lector, posiblemente, quedará asombrado con la claridad con que se abordan cuestiones convertidas en áridas en muchas ocasiones por la rigideces académicas. Por ello, la obra está destinada a pensar con la gramática, no a memorizarla. El lenguaje es el pensamiento y conocer la estructura de la lengua española equivale a conocer cómo se ha estructurado nuestras razones en el acto comunicativo.

La estructura del texto consta de las siguientes partes:

- 1- Introducción
- 2- Primera parte: Forma y significado de las palabras
- 3- Segunda parte: Clases de palabras
- 4- Tercera parte: Palabras trabajando en grupos
- 5- Apéndices
- 6- Epílogo

Reiteramos, lo más útil y clarificador de *El mundo de las palabras* son los numerosos recuadros con definiciones y esquemas conceptuales. La obra no pretende ser un mapa completo de la lengua española, mas se caracteriza por ser un texto descriptivo y sintético cuyo objetivo es ofrecer un material de autoaprendizaje y de referencia que ayudará a desarrollar la expresión y la interacción oral y escrita.