

Kálahos



Revista Interdisciplinaria

Volumen 5 / Número 2

INDICE

ARTÍCULOS

- Dra. Carmen Collazo Rivera – *El reto de los programas de preparación de maestro ante las exigencias de la profesión magisterial en el Siglo XXI.*
- Dr. Rafael Aragunde – *Notas sobre la reivindicación de cierta espiritualidad en los estudios graduados*
- Dra. Angie Vázquez – *Los referentes contradictorios de la minoridad en el análisis de la delincuencia juvenil.*
- Catherine Sánchez – *Problemas que enfrenta Puerto Rico con el modelo económico que pone en riesgo el derecho social del trabajo para los ciudadanos*
- Dr. Ángel Luis Ruiz – *ECONOMIC INTERDEPENDENCE AND INPUT-OUTPUT THEORY*
- Dr. Víctor L. Castillo Colón – *CRISIS ECONOMICA O CRISIS DE LA POLITICA ECONOMICA*
- Héctor Bello Silva – *La apropiación de los conceptos básicos de la unidad curricular Economía Ecológica desde una pedagogía liberadora y crítica*
- César Augusto Salcedo Chirinos – *Remediando las miserias de la grey: El fin del gobierno ultramarino de la diócesis de Puerto Rico, 1706-1790*
- Prof. Myrna E. Rodríguez – *Reflexiones sobre Simbolismo del silencio en la masonería y en las artes.*
- Ángel Luis Olmeda – *¿QUÉ ES MÚSICA POPULAR Y CÓMO LA DEFINIMOS?*

RESEÑA DE LIBROS

- Rafael Aragunde – *Reseña de libro del Dr. Luis Felipe Díaz, Modernidad, postmodernidad y tecnocultura actual, Río Piedras: Publicaciones Gaviota, 2011*
- Prof. Myrna E. Rodríguez – *Bienales de Brasil: Bienal de Curitiba y Bienal de Porto Alegre*

REFLEXIONES

- Rodolfo Chacón Chaluísán – *¡Es todo un privilegio servir!*
- Rodolfo Chacón Chaluísán - *Niños Soldados*
- Jennifer Lynne Martínez Bocanegra - *EL IMPACTO DE TOMAR EL CURSO DE LA FE CRISTIANA DESDE EL ENFOQUE CORRELACIONAL Y LA TEOLOGÍA ACADÉMICA*

ARTÍCULOS

**El reto de los programas de preparación de maestros
ante las exigencias de la profesión magisterial en el siglo XXI**

Dra. Carmen Collazo Rivera
Decana de Educación y
Profesiones de la Conducta
Recinto Metropolitano, UIPR

Durante los últimos cincuenta años se han realizado esfuerzos por aumentar el aprovechamiento de los estudiantes y a disminuir la deserción escolar. Particularmente en las últimas dos décadas, se han realizado múltiples investigaciones con el propósito de entender y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en el escenario educativo (Cohen & Ball, 1999; Koppich, J. E., & Knapp, M. S., 1998). Sin embargo, los indicadores de desempeño externos predicen un pobre dominio de los conocimientos y destrezas entre nuestros estudiantes (College Board, 2005; Pruebas Puertorriqueñas, 2007). Los resultados de las Pruebas Puertorriqueñas de Aprovechamiento Académico en los últimos años, evidencian la falta de dominio de las estudiantes en las materias básicas de español, matemáticas e inglés.

En la práctica, la realidad educativa ha probado ser difícil de transformar por los cambios en el perfil de los estudiantes, el impacto de la tecnología y cómo nuestros maestros pueden responder a a las exigencias del Estado. Estos son algunos factores que inciden en los programas que formamos maestros. Para la profesión del magisterio todo lo anterior ha representado un reto y más aun, para la Instituciones de Educación Superior.

En años recientes la preparación de los maestros ha sido objeto de controversias y análisis continuo tanto a nivel local como internacional (Darling-Hammond; Holtzman, Gatlin y Vasquez Heilig, 2005; Wilson, Floden, & Ferrini-Mundy, 2001). En este escenario, se señala que los maestros son responsables y que deben transformar sus saberes y prácticas. Asimismo, los estudiosos del tema señalan que los maestros son actores claves en el aprendizaje de los estudiantes (Darling-Hammond, 2000; Shulman, 2004). Por otro lado, estudios como el que aparece en el libro *A Place Called School* de John Goodlad (1984), o *Teachers, Teaching & Teacher Education* publicado por Harvard en 1987 y el estudio encomendado por el Consejo de Educación de Puerto Rico a Columbia University (1995) abordan el tema de la preparación de los maestros en el escenario educativo .

Particularmente se destaca la importancia de una preparación que permita potenciar a los egresados con las competencias necesarias para ejercer con éxito en el escenario laboral.

En las discusiones se plantea también sobre la pobre ejecutoria de los egresados de los programas de preparación de maestros en el ejercicio de la profesión. Definitivamente, ha sido uno de los temas más señalados en el acercamiento hacia cómo mejorar la educación de un país. Al respecto el Dr. Ramón A. Cruz, educador puertorriqueño señala lo siguiente:

No podemos seguir deteniendo el éxito educativo en Puerto Rico a base de datos que inciden en la calidad de los seres humanos. Que hay tantos miles de maestros; que graduamos tantos bachilleres; que se ofrecen maestrías en todos los lugares de la Isla; que tenemos más programas de preparación de maestros, que tantos estados de la unión... Nada de esto significa que la educación que reciben nuestros educandos es de la más alta calidad (p.1).

En el ruedo del debate se destaca la participación del Estado involucrándose directamente en la búsqueda de soluciones ante la problemática de la preparación de maestros. En esa

dirección se observa que es una de las profesiones más reglamentadas en Puerto Rico. Por ejemplo, el Reglamento para la Certificación de Maestros y el Reglamento para la clasificación de Programas de Preparación de Maestros en Puerto Rico son imperativos para la práctica de la profesión. En Estados Unidos el Congreso aprobó en el año 2001 la Ley “Que Ningún Niño quede rezagado”, ley que trajo muchas objeciones y discusiones. En la misma se establecieron una serie de condiciones que disponían lo que debería ser un maestro altamente cualificado. Esta Ley acaparó la atención hacia los programas de preparación de maestros de las universidades públicas y privadas y estableció que las IES tenían que presentar un informe anual de desempeño académico denominado el “Teacher Preparation Report Card”. Asimismo, las agencias acreditadoras NCATE y TEAC que establecen estándares para examinar diferentes aspectos de la estructura curricular y administrativas de los programas, representan marcos de referencia para establecer la calidad de los programas.

En Puerto Rico hemos tenido voces que han alertado sobre los programas de preparación (R.2005; Villarini, 1999). Precisamente, estas voces han planteado la importancia de examinar los modelos de enseñanza tradicional, poco reflexivos y ausentes de pertinencia para los implicados en un proceso de enseñanza- aprendizaje con sentido. En ese proceso de examinar las interioridades del currículo de los programas de preparación de maestros, se reconoce la estructura poco flexible y creativa de los programas.

Desde nuestra perspectiva, el reto mayor que confrontamos los que laboramos en las Instituciones de Educación Superior (IES) es cómo se trabaja y se transforman nuestros

programas de formación de maestros. De manera que respondan no solo a la formación de maestros con las competencias propias de la profesión, sino con las destrezas para comunicar y que sean creativos, responsables y éticos. Más allá de la estructura curricular que tiene la mayoría de los programas de preparación de maestros es importante reconocer que la esencia en la formación de un futuro maestro debería radicar en cómo se enseña el conocimiento para obtener aprendizajes.

En las revisiones curriculares se tiene que atemperar las reglamentaciones locales y nacionales con los cambios que presenta una generación que tiene un perfil diferente y que pertenecen a un contexto altamente globalizado y tecnológico. El reto recaba de unos docentes universitarios que podamos conformar ambientes en el salón de clases creativos, de mucha práctica y reflexión sobre el escenario escolar y sobretodo, de mucho compromiso y responsabilidad social. Los estándares, las expectativas, los reglamentos no pueden ser la única mirada para revisar y proponer cambios en los programas de preparación de maestros.

Las exigencias de la profesión magisterial en el siglo XXI tienen que responder a los intereses y problemas que el magisterio presenta no sólo en el marco institucional, sino en el social. Es importante reconocer que los programas de preparación de maestros recaban actualizarse no sólo para completar requerimientos de acreditación de sus programas, o de la certificación que establece las competencias profesionales, sino porque permite establecer la diferencia en las cualificaciones y las capacidades que un maestro pueda brindar a su escenario laboral. Asimismo, los procesos de acreditación permiten el examen riguroso de los programas de preparación de maestros garantizando la formación

del egresado que redundara en el aprendizaje y aprovechamiento de los estudiantes en las escuelas.

En Estados Unidos, Linda Darling-Hammond (2000), a través de un estudio en los cincuenta estados de E.U. acerca de las políticas educativas que influyen en las cualificaciones de los maestros, plantea que el nivel y calidad de los maestros es importante en el aprendizaje de los estudiantes. Para ello sugiere que la formación del futuro maestro incorpore de los propios contextos educativos experiencias y reflexiones de sus constituyentes. Además, los modelos pedagógicos y didácticos tienen que ser modelados a través de las experiencias prácticas y los aprendizajes tienen que tener sentido y relevancias personal y social.

Por otro lado, es necesario entender a la Educación como una práctica social, que se desarrolla y responde a un contexto histórico y social específico. Esto implica que el trabajo del maestro trasciende el ambiente escolar y cada acción educativa es siempre nueva e irrepetible. Es necesario considerar las condiciones del grupo, del contexto y del tiempo y ritmo de los estudiantes para diseñar cada actividad educativa. De ahí, que los programas de preparación de maestros tienen que incorporar en la formación de sus futuros maestros el reconocimiento del ámbito social, emocional y cognitivo de los estudiantes para un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo y pertinente.

Este enfoque requiere de un docente diferente al que hemos venido formando tradicionalmente, un maestro que actúe con autonomía, con sentido crítico y que exprese su creatividad. Este nuevo maestro debe alcanzar un conocimiento y una amplia comprensión de la teoría pedagógica, de manera que pueda valorar su práctica educativa en relación con el desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes y con el impacto que la educación genera en el contexto social, económico y cultural. De igual forma, este nuevo

maestro debe retlejar pleno dominio de la disciplina que enseña. Entender la educación como una práctica social, exige una formación que le permita conocer y valorar la realidad en que se desenvuelve y comprender el significado de su labor en este contexto.

La profesión docente, por definición, tiene por objeto el aprendizaje y recaba de una continua renovación de sus conocimientos. Esto es, debe tener una preparación académica sólida que le permita desenvolverse en el ejercicio de su profesión, y el acceso continuo de renovación de su especialidad a tono con las nuevas tendencias del magisterio que como en cualquier profesión evoluciona constantemente.

Sin embargo, es necesario repensar los programas de preparación de maestros y atemperarlos a las exigencias del nuevo siglo. Para ello, se recaba reconceptuar los currículos de preparación de maestros. Esto no es nuevo. No obstante, se requiere de la acción concertada del Estado, las instituciones de educación superior de nuestro país y de los educadores que en ellas laboramos.

La mayoría de los programas de preparación de maestros en sus currículos establecen modelos y estrategias de enseñanza que aparentan en teoría ser efectivas para los proceso de aprendizaje. Para cumplir con una formación de alta calidad se elaboran currículos que reúnan los conceptos y modelos teóricos fundamentales de una buena pedagogía y unas prácticas de campo reflexivas. Así se sugieren a teóricos contemporáneos y a aquellos clásicos cuyos fundamentos se reconocen como importantes en la preparación de maestros. Además, que ha permitido elaborar programas donde se propone el aprendiz como centro de la enseñanza y la practica con énfasis en la reflexión continua y cuya finalidad es una formación solida de acuerdo a estándares de preparación para la profesión con el respaldo de evaluaciones de entidades acreditadoras (Schön, 1983; Darling-Hammond, 2000).

Ahora bien, ¿cómo entocar la enseñanza –aprendizaje en los programas de preparación de maestros de manera diferente de modo que le permita al estudiante formarse con un perfil cuyas características destaque la posibilidad de construir y reconstruir el conocimiento, asumir una postura crítica ante éste y tener una visión clara de cómo transmitir el conocimiento en el salón de clases que le permita transformarla? Feiman-Nenser (2001) señala que si queremos que las escuelas produzcan mas aprendizaje en los estudiantes, los programas de preparación de maestros tienen que brindar mas oportunidades de aprendizaje a los maestros en formación. Esto es, en el repertorio de técnicas, destrezas y enfoques tales como debates, diarios reflexivos, unidades interdisciplinarias, entre otros; que se promueven en el aprendizaje de los futuros maestros, se requiere reflexión y practica acerca de dónde, cómo, cuándo y por qué usar unos sobre otros. Nos indica esta autora sobre la importancia de la observación, la interpretación y el análisis en los procesos de enseñanza – aprendizaje en la formación de los futuros maestros. En esta dirección se recaba mayor reflexión y conceptualización acerca del tipo de formación que queremos ofrecer en nuestros programas de preparación de maestros.

Actualmente a nivel de todos los programas de preparación de maestros en Puerto Rico se encuentran participando en diferentes procesos de autoestudio. Muchos de nuestros programas han determinado cumplir con los estándares de TEAC o NCATE ambas entidades acreditadoras externas norteamericanas. Estas entidades externas permiten evidenciar que los programas de preparación de maestros forman a sus egresados con los conocimientos y destrezas necesarias para ejecutar con éxito en sus respectivos escenarios escolares. Asimismo, a nivel local durante el año 2008-09 el Departamento de Educación de Puerto Rico solicitó a las universidades privadas y públicas del país un autoestudio de los programas de preparación de maestros.

Por otro lado, Puerto Rico cuenta con un sistema de pruebas que certifican a los maestros egresados de Programas de Preparación de Maestros. Las Pruebas para la Certificación de Maestros (PCMAS) fueron desarrolladas por la Oficina del College Board de Puerto Rico. Las mismas responden al interés de proveer un mecanismo para reclutar a los mejores maestros y de esta manera mejorar la calidad de la educación del país. En noviembre del 2007, el Departamento de Educación de Puerto Rico a través de la carta Circular numero 6-2007-2008 estableció las normas que rigen la certificación y los requisitos de aprobación (College Board, 2008).

En años recientes los esfuerzos por mejorar la formación de los futuros maestros del país se ha convertido en centro de atención por las IES, el Estado y entidades acreditadoras externas. Aun se recaba mayor esfuerzo para garantizar que los egresados sean capaces de pensar críticamente, de demostrar los conocimientos pedagógicos y metodológicos de sus respectivas disciplinas y que puedan transmitir esos conocimientos. Se espera que la formación de estos profesionales sea una que cumpla con estándares profesionales que cualifiquen a los maestros para la enseñanza. En ese sentido las expectativas que se tiene sobre los programas de preparación de maestros son muchísimas y se espera que el egresado de dichos programas tenga las competencias profesionales y personales para participar exitosamente en la fuerza laboral magisterial. Sobre todo, que formen a las generaciones con los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ser ciudadanos útiles a la sociedad. La pregunta que surge sería, ¿estamos las IES preparadas para enfrentar y transformar nuestros programas de preparación de maestros y por ende contribuir efectivamente al desarrollo de estudiantes capaces de enfrentar y participar en la sociedad que les ha tocado vivir? Ese es el reto que todos tenemos en el futuro inmediato.

- Cruz, R.A. (2005). Consejo de educación Superior Puerto Rico .com Discussion Forum. Recuperado en:
<http://www.puertorico.com/forums/open-board/20014-consejo-de-educacion-superior.html>
- _____ (2005). Investigación y Formación de Docentes en la Educación Superior: La contribución al sistema educativo y a la sociedad. Cuaderno de Investigación en la Educación, Número 20, diciembre de 2005. Recuperado en: <http://cie.uprpr.edu>
- Cohen, D. K., & Ball, D. L. (1999). *Instruction, capacity, and improvement*. Philadelphia, A: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania (CPRE RR-43).
- College Board de Puerto Rico (2010). Programa de Pruebas para la Certificación de Maestros en Puerto Rico (PCMAS). Recuperado en:
<http://oprla.collegeboard.com/ptorico/pr/program/pcmas.html>
- College Board de Puerto Rico (2008). Nuevo Reglamento para solicitar las Pruebas para la Certificación de Maestros. *Academia*. Volumen 22, Numero1.
- Columbia University. (1995). *Teacher Education in Puerto Rico*. New York: Teachers College.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*, en Educational Policy Analysis Archives
<http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>.
- Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin y Vasquez Heilig (2005) “Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness”, en Educational Policy Analysis Archives
<http://epaa.asu.edu/epaa/v13n42/>.
- Departamento de Educación de Puerto Rico (2008-2009). *Que es el perfil escolar?*
Recuperado en
<http://www.de.gobierno.pr/que-es-el-perfil-escolar>
- Feiman-Nemser, S.(2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*. Volumen 103, Number 6,December 2001, pp.1013-1055. Recuperado en
http://www.brandeis.edu/mandel/questcase/Documents/Readings/Feiman_Nemser.pdf

- Goodlad, J. (1984). *A Place Called Schools*. New York: McGraw-Hill.
- Koppich, J. E., & Knapp, M. S. (1998). *Federal research investment and the improvement of teaching 1980-1997*. Seattle Washington: Center for the study of teaching and policy. University of Washington.
- Okasawa-Rey, M.; Anderson, J.; Traver, R. (1987). *Teachers, Teaching, & Teacher Education*. Massachusetts: Harvard Educational Review
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Senado de Puerto Rico (2009). P. del S. 27. Propuesta para la Acreditación de los Programas de Preparación de Maestros.
- Shulman, L. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. Jossey-Bass: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Villarini, A. (1994). Ideas para el desarrollo del currículo de preparación de maestros. San Juan, P.R.: Biblioteca del Pensamiento Crítico.
- _____, (1997). El currículo orientado al desarrollo humano integral. San Juan, P.R.: Biblioteca del Pensamiento Crítico.
- Wilson, S.M., Floden, R., & Ferrini-Mundy, J. (2001). Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations. A research report prepared for the U.S. Department of Education. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington. Recuperado en:
<http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pdf>.

NOTAS SOBRE LA REIVINDICACIÓN DE CIERTA ESPIRITUALIDAD EN LOS ESTUDIOS DOCTORALES

Rafael Aragunde, Catedrático Universidad Interamericana, Recinto Metro, Escuela de Educación y Profesionales de la Conducta

“ÉAh! Cuando en nuestra angosta celda de nuevo arde risueña la lámpara, entonces luce la claridad en nuestro pecho, en el corazón, que se conoce a sí mismo. Empieza la razón a hablar una vez más y la esperanza a reflorece; el hombre suspira por los arroyos de la vida, ¡ah!, por la Fuente misma de la vida”¹. Este es el modo en que un ilustrado como lo era Johann Wolfgang von Goethe hace que se exprese su inmortal personaje, Fausto, en torno a la pasión por el saber que debe ser el signo de los que aspiran a ser descritos como doctos. En este pasaje, cursi si se quiere, se respira el optimismo que acompaña sobre todo a quien se inicia recientemente en este quehacer.

Pero Goethe conocía el otro lado de la moneda y allí mismo en su tragedia también nos presenta a un Fausto frustrado que exclama: “Con ardiente afán, ¡ay!, estudié a fondo filosofía, jurisprudencia, medicina y también, por desgracia, teología; y heme aquí ahora, pobre loco, tan sabio como antes. Me titulan maestro, me titulan hasta doctor, y cerca de diez años hace ya que llevo de las narices a mis discípulos de acá para allá, a diestro y siniestro ... y veo que nada podemos saber”². Son palabras que tienen implicaciones terribles, otra vez cursi si se quiere para sensibilidades de principios de nuestro prosaico siglo veintiuno, que evidencian el desencanto de los que se han atrevido a coger en serio una cultura de estudios que, como ya de sobra se sabe, no produce riquezas y más bien una sobreabundancia de malos ratos.

El *Fausto* del alemán Goethe es una de esas obras que como el *Quijote*, el *Tao te King*, *La Ilíada*, el *Bhágavad gítá*, *Hamlet*, *Cien años de soledad*, *La apología de Sócrates* y *Alabanza en la torre de Ciales*, de Juan Antonio Corretjer, entre tantos otros textos de múltiples culturas, nos reclama que le prestemos atención cada cierto tiempo, por dilemas que dan la impresión de no perder vigencia, o por una calidad formal que igualmente parece mostrarse independiente del devenir de los tiempos.

En el caso del *Fausto* de Goethe se trae a colación siempre, quizás simplificando, que se trata de cómo un sabio medieval acabó vendiéndole su alma al diablo, Mefistófeles en *este caso*, a cambio de la juventud en la primera parte y el poder en la segunda. Hay algo de esto allí, pero están presentes otros temas que son merecedores de igual atención. Uno de ellos es la relación que se establece entre este doctor Fausto, famosísimo por sus conocimientos, y su ayudante Wagner, un aspirante a docto que “quisiera saberlo todo”³ y que “le anota hasta los suspiros”, según decimos nosotros, cuando sospecha que su maestro está próximo a una experiencia cognoscitiva por la que él daría todo. Frente a Wagner, Fausto, quien, como sabemos, en

¹ Goethe, J., *Fausto*, Río Piedras: Editorial UPR, 1979, p. 79.

² *Ibid.*, p. 53.

³ *Ibid.*, p. 61.

ocasiones se siente decepcionado por no haber dado con el saber absoluto con el que había soñado en su juventud, se muestra escéptico y desencantado. Wagner le expresa admiración; Fausto le responde con ironía. Wagner señala que hay tanto que aprender y la vida es tan corta: "el arte es largo, y breve es nuestra vida", y Fausto le pregunta: "¿Crees tú que un árido pergamino es la fuente sagrada que, con sólo beber un trago de ella, apague la sed para siempre?" Para luego añadirle: "No hallarás refrigerio alguno si no brota de tu propia alma"⁴ (59)". Este intercambio no sólo revela la insatisfacción del que fuera un incansable estudioso, sino que al plantear que el verdadero saber no se aprende de nadie y que tiene que nacer de uno mismo, subraya con firmeza cómo a través de los tiempos el quehacer erudito ha sido caricaturizado por aquellos que no lo viven con pasión.

En la obra aparece otro estudiante interesado en adelantar su formación erudita. Llega hasta los aposentos del Doctor Fausto buscando un maestro prestigioso. Aquí se observa una dimensión distinta a la anterior, y ciertamente más relevante, para una discusión sobre los que acostumbramos llamar estudios doctorales. Naturalmente, Fausto no querrá atender este estudiante porque se prepara para el largo viaje que emprenderá con Mefistófeles una vez que han sellado y firmado el acuerdo, más bien una apuesta, en la que el estudioso consiente a entregarle su alma si el demonio logra acabar con lo que distingue al hombre fáustico, que es su búsqueda incesante: "Si jamás me tiendo descansado sobre un lecho ocioso, perezca yo al instante; si jamás con halagos puedes engañarme hasta el punto de estar yo satisfecho de mí mismo; si logras seducirme a fuerza de goces, sea aquél para mí el último día"⁵.

Como Fausto no está interesado en atenderlo, Mefistófeles se encargará de conversar con el estudiante y ante las declaraciones francas y claras del joven, quien revela que "quisiera llegar a ser muy sabio", y que le "gustaría comprender todo cuanto hay en la tierra y el cielo, la ciencia y la naturaleza", el viejo diablo, que aquí sabe más por diablo que por viejo, lo contempla con cinismo, pues sabe perfectamente, según le ha dicho antes a Fausto, que "ese Todo no se ha hecho sino para un Dios"⁶, refiriéndose al conocimiento con el que sueñan los seres humanos dedicados obsesivamente al saber. Después de responderle con lugares comunes, Mefistófeles lo despide con un papel sobre el cual está escrita una frase en latín que expresa, una vez más con extraordinario cinismo, el destino de quien ose atreverse a buscar con dedicación el saber. En latín desde luego, para darle cierta seriedad, pero también para burlarse, le ha escrito lo que en el Paraíso se le ofreció a Adán y a Eva mediante la tentación que representa la fruta prohibida: "Serás como Dios; conocerás el bien y el mal" (Eritis sicut Deus, scientes bonum et malum). Y por lo bajo, el mismo Mefistófeles comenta: "Sigue la vieja sentencia de mi prima la serpiente y de seguro algún día te dará que sentir tu semejanza con Dios"⁷. En otras palabras, las ansias de conocer, el deseo de saber más, habrán de dolerte; sufrirás por ello. A la divinidad es a quien le

⁴ Ibid., p. 59.

⁵ Ibid., p. 93.

⁶ Ibid., p. 95.

⁷ Ibid., p. 104.

corresponde el conocimiento absoluto y quien ose reclamarlo tendrá que abandonar el Paraíso, que no es sino la vida tranquila de quienes no sienten el llamado de la erudición.

Si el *Fausto* de Goethe es una reflexión en los comienzos de la Modernidad o a finales del mundo medieval europeo en torno a este asunto, sabemos que el recuento bíblico en el que se prohíbe comer "del árbol de la ciencia del bien y del mal"⁸, fue el modo en que la tradición sacerdotal hebrea precristiana se lo planteó. Don Quijote de la Mancha puede ser leído como una variación de este tema. Enloquece por su sobreabundancia de lecturas. El Frankenstein de Mary Wollstonecraft Shelley es otra forma de representar el mismo dilema. En su afán por saber más el Dr. Frankenstein crea un monstruo que termina con las mismísimas condiciones que le permitieron dedicarse al estudio. Dr. Jekyll y Mr. Hyde, la obra de Robert Louis Stevenson de finales del siglo diecinueve y que hoy conocemos más por las películas que se han hecho de ella, igualmente plantea las funestas consecuencias de una búsqueda de conocimiento que no se detiene ante los límites que considera sensatos la sociedad humana, demasiado reconciliada con la satisfacción que produce obviar las complejas reflexiones que exigen los dilemas de la existencia.

Esta hambre curiosa, este apetito por la fruta prohibida que acompaña a un tipo de ser humano, pero que parece multiplicarse y hacerse más seductora a partir de la Ilustración, no es asumida fácilmente. Exige sacrificios. Es peligrosa. Un estudioso como el sabio renacentista Giordano Bruno, terminará sus días no sólo fuera de su paraíso, sino literalmente en la hoguera, por darle rienda suelta a su pasión por la erudición. Pero otros, los más, no por desidia, indiferencia o apatía, según gusta decirse en una época en la que se cultiva un sospechoso placer en condenar de tontos y estúpidos a los que no han tenido más alternativa que contentarse con lo que han heredado, sino porque apenas han sido expuestos a ello en un sistema educativo que necesariamente se tuvo que masificar, perdiendo en el proceso lo que la hacía peligrosamente seductora.

Otro pensador como René Descartes, seducido también por el conocimiento fáustico, optó por dejar para la posteridad la publicación de los resultados de algunas de sus investigaciones. Se había percatado de lo que le ocurría a los que, valiente, pero ingenuamente, se atrevían a ampliar el saber sin tomar en consideración a las autoridades del momento. Tomando nota de lo que Galileo había tenido que soportar de parte de la Iglesia Católica por dedicarse con cuerpo y alma a la investigación del cosmos, Descartes prefirió no publicar un texto sobre el universo que había titulado *Le Monde*. Se trata del Descartes que en su *Discurso del método*, escribiría que su interés era dar con "el verdadero método para llegar al conocimiento de todas las cosas de que mi espíritu fuera capaz"⁹.

Ciento cincuenta años más tarde, Immanuel Kant tiene que recordarle a los estudiosos europeos de su tiempo que el fenómeno que compartían, la Ilustración, significaba la mayoría de edad del

⁸ Génesis, 2, 15-17.

⁹ Descartes, René, *El discurso del método*, Madrid: Espasa y Calpe, 1970, p. 39.

ser humano y proponía un lema que había sacado de una de las epístolas del poeta romano Horacio. *Sapere aude*, que significa atrévete a conocer, se transformó en el llamado a capítulo ilustrado por excelencia¹⁰. Kant reconocía que la erudición en la que se habían embarcado los estudiosos de aquel siglo dieciocho requería valentía. Sus resultados no siempre halagaban a los poderosos. Las verdades que iban surgiendo ponían en entredicho creencias milenarias.

Pero no debe sorprendernos que no le hayamos sido siempre fiel a este llamado. Por un lado, según hemos escrito, se debe a que en muchos lugares, aun en nuestra época, el amor por esa fruta prohibida se paga caramente. Aunque por el otro, tenemos que insistir en lo que también anticipábamos cuando traíamos a colación la masificación de la educación. Si no se le ha hincado el diente a la fruta ha sido porque no hemos sido expuestos a su succulencia. ¿Cuánto no se tuvo que esperar en el siglo diecinueve puertorriqueño que se establecieran escuelas públicas accesibles a nuestra gente? En lo que respecta a centros universitarios, nos fue peor y todavía retumba en los oídos del país la expresión del gobernador Juan de la Pezuela que, según Alejandro Tapia, habría expresado “que la instrucción había perdido las Américas y que debía por lo tanto manejarse con tacto ... que los que quisiesen estudiar fuesen a España”¹¹.

Román Baldorioty de Castro y José Julián Acosta, quienes estudian en España en el siglo diecinueve mediante el respaldo recibido del Padre Rufo Fernández y la Sociedad Económica del País, tras su regreso “intentarán”, junto a este Padre Rufo que habría sido separado de su cátedra de Santiago de Compostela por audaz, “establecer una institución de educación superior, el Colegio Central, para el cual se había conducido exitosamente una suscripción popular”, pero el anteriormente mencionado gobernador lo desautorizó¹².

Nuestro país tendría que esperar al siglo veinte para poder atender con desenvoltura, aunque con muchas limitaciones, las pasiones frustradas de aquellos jóvenes del siglo diecinueve. Y aunque en el siglo veinte y en éste que ya comenzó su segunda década, hemos visto la multiplicación de instituciones de enseñanza, escolares y universitarias, en el ámbito investigativo todavía nos encontramos en pañales.

Nuestros programas doctorales, sobre todo en momentos en que el país pasa por una crisis económica que ha alejado compañías que auspiciaban la investigación, tienen que esforzarse por darle seguimiento a esa creación de conocimiento que como hemos visto tantas veces en la literatura universal ha sido representada en contubernio con afanes poco respetables.

Pero si no es en los programas doctorales en los que hipotéticamente estudiantes que aspiran a los más altos títulos deben crear conocimiento nuevo, ¿dónde más podremos asegurarnos de que

¹⁰ Kant, Immanuel, *An Answer to the Question: “What is Enlightenment?”*, England: Penguin, 1991, p. 1.

¹¹ Tapia, Alejandro, *Puerto Rico. Cómo lo encontré y cómo lo dejo*, Río Piedras: EDIL, 1979, p. 114.

¹² Álvarez Curbelo, Silvia, *Un país del porvenir, El afán de modernidad en Puerto Rico (siglo XIX)*, San Juan: Callejón, 2001, p. 66.

en nuestro país se amplíen atrevidamente los saberes, sobre todo en una época en la que el bienestar económico de la sociedad depende fundamentalmente de éste?

¿Qué caracterizaría entonces a los programas doctorales si a través de ellos aspiráramos a cumplir a cabalidad con esa valiosísima herencia, ciertamente fáustica es cierto, como corresponde, pero fundamentalmente orientada a la ampliación de los saberes y que, al final del camino, puede contribuir al desarrollo de una civilización de excelencia? Atrevámonos a reclamarnos a nosotros mismos cierta espiritualidad para los estudios graduados, una espiritualidad que le dice sí a las tentaciones fáusticas y por lo tanto espiritualidad fáustica.

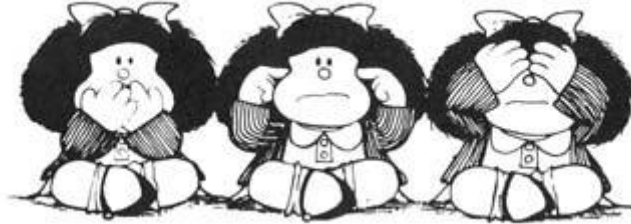
A los programas doctorales **les debe caracterizar:**

1. una espiritualidad fáustica que reivindique la alegría, el entusiasmo y la pasión por las ideas, los conceptos abstractos y las interpretaciones;
2. una espiritualidad fáustica que reconozca el valor de la frustración, la molestia y hasta la rabia frente a textos que no se entienden, problemas que parecen no tener solución, explicaciones de profesores que parecen no tener sentido;
3. una espiritualidad fáustica que cultive la lectura abundante de libros, ensayos y desde luego enciclopedias de la Internet como mecanismo que conduce a la sabiduría;
4. una espiritualidad fáustica que haga de la escritura una estrategia imprescindible que garantiza cierta plenitud y permite el desarrollo feliz de nuestras facultades;
5. una espiritualidad fáustica que vea en la investigación crítica una experiencia cíclica que refresca y vigoriza;
6. una espiritualidad fáustica que fomente el debate profundo entre estudiantes y estudiantes, entre estudiantes y profesores, y entre profesores y profesores sobre temas de pertinencia intelectual, temas que por graves (de *gravitas*, no de pesados, aunque también de gravedad, de la preñez de ideas que necesitamos) no dejen de apasionarnos y hasta enfurecernos si no nos gusta lo que escuchamos;
7. una espiritualidad fáustica que se resista a aceptar que los trámites administrativos pueden protagonizar la vida de un estudiante y que sea capaz de minimizarlos de modo que la mayor cantidad de tiempo se pueda utilizar para la lectura, la escritura y los diálogos entre estudiantes y profesores;
8. y una espiritualidad fáustica que se percate de la diferencia cualitativa que hay entre los estudios críticos y las reflexiones profundas que se comparten en los cursos graduados y las opiniones superficiales que se esgrimen en los análisis radiales, los artículos periodísticos y otras tribunas en las que se desprecia la erudición.

Lo anterior es lo que debe caracterizar la convivencia académica de los que comparten estudios doctorales y no que al final se requiera una disertación, pues eso podría cambiar. Tampoco porque se requiera un examen comprensivo. Eso lo exigen ya algunas profesiones en las que no se necesita investigar y hasta ciertos sistemas escolares para los graduandos de escuela superior. No. Los estudios doctorales necesitan de una espiritualidad fáustica, un "elan" en francés, un

“geist” en alemán, que nos permita reivindicar la alegría que Fausto siente cuando en su “angosta celda de nuevo arde risueña la lámpara” y comienza “la esperanza a reflorar”.

Los referentes contradictorios de la minoridad en el análisis de la delincuencia juvenil



Por: Dra. Angie Vázquez
Psicóloga Clínica, M.S.; Psicóloga Social-Comunitaria, Ph.D.
Catedrática Asociada UIPR-Metro
24-09-2011

Ser “menor de edad” tiene diferentes significaciones de acuerdo al cristal con que se miren las cosas. En términos psicológicos, algunas teorías identifican la temprana adolescencia como la etapa donde ya existen todas las capacidades procesales cognitivas de un adulto, como en la teoría del desarrollo intelectual de Piaget (1896-1980), y en la de personalidad de Sigmund Freud (1856–1939), quien estipulaba que a los 12 años la personalidad estaba formada (o, según cada caso, deformada de acuerdo a traumas inconscientes de la infancia temprana cuyo residuo quedaba archivado en el inconsciente y explotaba en síntomas neuróticos cuando se llegaba a la pubertad). Para Piaget y Freud, se es adulto a partir de la adolescencia; según el primero, porque ya tienen toda la capacidad mental de pensar como adultos; en opinión del segundo, porque un adolescente ya puede enfermarse como adulto manifestando neurosis.

Desde la perspectiva biológica, un adolescente es un organismo plenamente adulto también, pero en este nivel la adultez se adjudica por que el individuo ha madurado, y adquirido, su capacidad reproductiva.

A nivel social, el menor de edad no se define por patrones madurativos psicológicos, ni biológicos, sino de acuerdo a las representaciones sociales construidas por el consenso de cada cultura, por lo que existe cierto grado de relativismo en los criterios. En algunas sociedades, ya se es mayor de edad en la adolescencia y puede asumir compromisos adultos, como el matrimonio.

...en gran parte del mundo, la edad a partir de la cual un individuo se considera adulto es a los 18 años, mientras que en Europa es a los 16 y en partes de África, la edad adulta se alcanza los 13 años (Calderón, 2010)ⁱ.

En otras culturas, la adultez se retrasa para permitir al joven estudiar, o prepararse vocacionalmente, antes de comenzar vida familiar adulta en una especie de moratoria social planteada por Erickson (1902-1994) en su teoría de desarrollo psicosocial de la personalidad. Este proceso también ha sido denominado por otros analistas como “infancia prolongada” ya que prevalece cierta idea social de inmadurez sobre los jóvenes de esa edad y la percepción de que se portan como chicos pre-púberos.

Finalmente, desde la perspectiva legal-jurídica, aunque se tiene personalidad jurídica desde el momento del nacimiento, se establecen los 18 años como el criterio prevaleciente para la mayoría de edad en asuntos penales (Código penal de PR) y en los 21 para los demás asuntos legales (Código civil de PR).

En el Puerto Rico tradicional de comienzos del siglo XX los menores de edad podían asumir responsabilidades matrimoniales, financieras y parentales en la adolescencia. En el Puerto Rico contemporáneo, el asunto no está tan claro a pesar de la existencia de la Ley Núm. 289 del año 2000, Ley de la Declaración de Derechos y Deberes de la Persona Menor de Edad, su Padre, Madre, Tutor, y del Estadoⁱⁱ.

Y es que a todas luces, en el nivel social, se puede ser adulto para unas cosas y no para otras en una misma edad cronológica. Los padres son los custodios, y representantes legales, de los menores ante el estado y la sociedad. Muchos opinan que los menores de edad no están preparados para el sexo ni para tener hijos, aunque lo practiquen. A los 16 ya pueden consentir a relaciones sexuales sin que se acuse de violación técnica a la pareja con mayoría de edad, de ser ese el caso. Se les prohíbe, excepto bajo ciertos permisos legales (como en los trabajos de verano), trabajar por sueldo. El estado determina que los menores deben estar en la escuela hasta terminar, idóneamente, su cuarto año de escuela superior. Mientras tanto, no pueden tomar decisiones sobre procedimientos quirúrgicos, ni de salud, sin el consentimiento de un adulto autorizado, aunque pueden acceder anti-conceptivos a los 16 sin los permisos parentales. Se le permite sacar una licencia de conductor a partir de los 16 años, trabajar a la misma edad, ser procesados como adultos en casos graves desde los 14 (si así fuera considerado) y registrarse en el ejército al cumplir los 18 años. No pueden, sin embargo, comprar un auto a su nombre sino hasta los 21 ni aspirar a cargos políticos sino hasta los 25-30, dependiendo del tipo de puesto. Pueden, sin embargo, participar como electores y votar en las elecciones del país a los 18 años.

Esta disparidad refleja una varianza, en promedio, de 7 años en cuanto a derechos y privilegios entre los 14 años (bajo condiciones especiales y extremas como cuando el tribunal de menores renuncia a la jurisdicción de un menor para elevarle al tribunal de adultos) y los 21 años de edad. Reconociendo las discrepancias y contradicciones en la des-uniformidad en definiciones de la minoría o mayoría de edad, algunos legisladores puertorriqueños han trabajado sobre proyectos de ley, en la Comisión de lo Jurídico y Seguridad Pública, para uniformar la mayoría de edad en los 18 años, edad que en años anteriores era reconocida legalmente como el criterio de mayoría de edad pero que fue derogada durante la administración de la ex gobernadora Sila M. Calderón (1942-al presente).

“En Puerto Rico tenemos un sistema mixto... Tener la mayoría de edad para unas cosas y la minoridad para otras, representa un escollo para miles de jóvenes en la Isla”... []... “A los 18 años ya puedo conducir, ingerir bebidas alcohólicas, utilizar el tabaco e ingresar en las fuerzas armadas y a la Policía. Pero irónicamente, tenemos jóvenes que se les permite ir a la guerra, que están sujetos a la patria potestad. El producto del trabajo de ese joven que comenzó a generar una forma de vida encaminada a la autosuficiencia, tiene limitaciones”...ⁱⁱⁱ.

El asunto se complica cuando se enfrentan situaciones de menores en la comisión de delitos graves (como asesinato en primer grado) porque el código penal^{iv} deja abierta la opción de ser tratados, y penados, como adultos y bajo consideraciones especiales si están entre las edades de 14 a 18 años al momento de cometer el delito.

En términos generales, la minoridad está protegida, en el código penal puertorriqueño, por el “principio



de la incapacidad” que categoriza la minoría de edad como condición o causa para inimputabilidad de sus actos. En otras palabras, la minoridad se configura como una entidad jurídica incapacitada para ejercer responsabilidad adulta racional apropiada sobre sus acciones. Presume que no tienen capacidad madurativa para comprender la totalidad de consecuencias de sus actos. Por tal razón, postula que no cometen crímenes, sino faltas, excepto en contadas excepciones. Promulga el derecho del menor de edad a ser tutelarmente protegido el resto de su vida adulta por lo que su expediente de faltas juveniles desaparece al cumplir los

18 años de edad. En términos generales, establece que los menores de edad que cometen faltas no deberán ser sometidos a procedimientos criminales sino civiles en calidad de “sui generis”.

La categoría de “menor”, naturalmente asociada al discurso de la Minoridad, da cuenta de ese sujeto afectado de *incapacidades* –efectos de su condición biológica– que recibe la protección de sus necesidades básicas. El sujeto de la minoridad, el *menor*, es objeto jurídico de protección: se objetaliza su existencia en pos de su *protección*. En este sentido, desde el discurso de la minoridad, el “menor” es el niño judicializado (Salomone, 2008)^{vi}.

El derecho vigente tanto en Puerto Rico como en los Estados Unidos abraza un concepto proteccionista que, según explica Laura M. Purdy (1992) en el contexto estadounidense, parte de la premisa de que “los menores” son irracionales, y que su alegada irracionalidad justifica que se les proteja en formas que limitan su libertad (Conde, 2005^{vii}).

Pero Puerto Rico se ha convertido en una sociedad criminogénica, según destaca el informe de Consultores en Conducta Humana, Inc., en su informe sobre delincuencia juvenil en P.R., del 2002, sometido a la entonces gobernadora Sila M. Calderón^{viii}, por lo que, cada vez más, encontramos mayor cantidad de menores delinquiendo en todo tipo de delitos graves de alta probabilidad relacional entre drogas y delincuencia. Precisamente este año 2011, Puerto Rico ha quebrado la marca de cantidad de asesinatos no solamente en el país sino, comparativamente, de Estados Unidos, anticipándose una nueva marca de más de mil muertes violentas en el presente año. Del cuadro total del crimen en Puerto Rico (graves y menos graves), un porcentaje incierto son cometidos por menores de edad, establecido en un aproximado del 6% en el 2002. Este número tiene serias limitaciones en la demarcación de un porcentaje real, dicen los autores del estudio, debido a la categorización oficial de intervención con menores en las estadísticas de la policía puertorriqueña. Se sospecha que la estadística real es mayor.



Las disonancias no solamente estriban en la diferencia de criterios y perspectivas para definir, o establecer, la minoridad sino que también están presentes en el perfil psicosocial del delincuente menor de edad. La delincuencia juvenil pone en manifiesto contradicciones y disfunciones macro-sistémicas que se manifiestan en la conducta de muchos jóvenes expuestos a la negativa influencia de múltiples factores sociales como la pobreza material y de valores positivos sociales.

Entonces, hay que tener mucho cuidado cuando se habla de revisar el código penal para incluir la pena de muerte, incluso para juzgar menores de edad que, en la comisión de delitos graves, están siendo, o van a ser, tratados como adultos. Tal es el caso de unos menores de edad que en el 2011 asesinaron a un pariente en Moca, torturándole en vida y decapitándole como acto final de su agresión por aparente venganza. Este caso se ha convertido en estandarte para algunas personas que, con validez pero sin razón, horrorizados por el delito, han comenzado a pedir la pena de muerte para ellos, sin tomar en



consideración las graves, e incorrectas, implicaciones de su reclamo que culmina siendo una petición irracional. No se pueden tomar decisiones tan importantes en el fragor del miedo, la necesidad de la venganza ni en medio del caos social que nos arroja en la explosiva situación criminal del Puerto Rico presente. El sistema judicial debe funcionar bajo el paradigma de justicia y nunca por venganza.

Las condiciones de deterioro psicosocial, aunque afectan a todos los miembros de una sociedad, son particularmente poderosas sobre los menores de edad. Esto no es excusa para justificar conductas desviadas entre los jóvenes, sino un indicador de patrones de desarrollo de indebidas influencias que no favorecen su sano desarrollo social que deben ser analizadas y corregidas. Por esta, y muchas otras razones, no debemos mirar la pena de muerte como solución a la delincuencia juvenil, ni siquiera al crimen en general, sino evaluar, y corregir, el malsano macrosistema donde ocurren las contingencias sociales negativas.

Un estudio realizado por la Fundación Annie E. Casey y la Organización Hispana del Consejo Nacional de la Raza (2010), según reseñado por Gómez (2010)^{ix}, encontró que los menores de edad en Puerto Rico se desarrollan bajo condiciones sociales de riesgo. El estudio establece que 56% de los menores de edad en Puerto Rico viven bajo condiciones de pobreza, 51% en hogares donde ninguno de los padres tiene empleo fijo, y 53% viven en hogares de familia uniparental. Un 24% de estos jóvenes han abandonado la escuela y 41.7% recibieron algún tipo de ayuda económica gubernamental. Estas estadísticas fueron comparadas con las de Estados Unidos revelando un balance desfavorable para los boricuas. Todos los indicadores de riesgo fueron mayores para Puerto Rico.

Las predicciones de expertos en la materia económica no auguran una pronta mejoría dentro de la presente crisis fiscal. Mientras tanto, diversos estudios y opiniones siguen validando datos que comprueban que a mayor cantidad de problemas económicos, mayor el incremento de conducta delictiva. Así las cosas, se establece correlativamente que la crisis financiera alimenta la crisis criminal (Velázquez, 2011)^x. El criminólogo José Villa^{xi} augura que las futuras generaciones serán aun más violentas y el economista Joaquín Villamil^{xii} establece que continuará aumentando la actividad ilegal de la economía paralela. El economista José Alameda^{xiii} indica que hasta un 94% de los crímenes en Puerto Rico tienen base económica según se desprende de un estudio que realizara desde la Universidad de Puerto Rico en Mayagüez, por lo que se puede augurar que la ola criminal continuará en aumento.

Todo esto produce, en opinión del criminólogo Gary Gutiérrez^{xiv}, un estado de bulimia social. La bulimia psicológica es un concepto de la Psicología Clínica que se usa para identificar una condición mental de trastorno alimentario caracterizada por atracones de comida que luego llevan a la persona a buscar formas de eliminar el peso ganado, sea mediante laxativos o mediante vómitos inducidos. La bulimia social, metafóricamente, busca lo mismo pero en un sentido figurativo objetal, eso es, adquiriendo cosas en vez de comida. Prestemos atención detallada adicional a lo que significa este concepto de bulimia social y las posibles formas de interpretarlo.

El antropólogo francés Claude Lévi-Strauss (1908-2009) describió dos tipos de sociedades modernas: las antropófagas y las antropofóemicas. Ambas categorías describen dos tipos de actitud ante las personas, o situaciones, problemáticas. Estas dos actitudes son las de inclusión y exclusión.

En la primera, la antropófaga, la sociedad opta por “tragarse” el elemento problemático, haciéndole parte de sí misma para ganar con ello más fuerza. Frank Abagnale Jr. (1948-al presente), uno de los más notorios jóvenes delincuentes en Estados Unidos, fue un menor de edad experto en fraude, identidad falsa, evasión y robo. Tan efectivos eran sus métodos que casi se llegó a pensar que era imposible de atrapar hasta que su suerte de fugitivo terminó. Su vida dio base a la película “Catch if you can”. Perseguido por el FBI, y reconociendo su “peligrosa capacidad” de mente delincuente, terminó siendo reclutado por el gobierno para investigar casos similares. Al presente es un exitoso ciudadano que ha colaborado activamente con el desarrollo de mejores planes de seguridad para proteger de fraude la moneda norteamericana haciéndose, de paso, de una pequeña fortuna personal legal. Esta fue una estrategia inclusiva. Asignándole un rol social legítimo al delincuente, Abagnale fue absorbido por la sociedad que antes atacaba para su provecho personal, fortaleciendo con su conocimiento la seguridad nacional norteamericana.

Esta estrategia es similar también al diseño que utilizan los Hogares Crea de Puerto Rico en el manejo del drogodependiente. Una vez desintoxicado, se inician procesos de rehabilitación que incluyen la posibilidad de ser parte de la organización, actuando como supervisores de hogares, por ejemplo, donde su propia experiencia de ex adicto les ayuda a reconocer y desmembrar las estrategias de los nuevos participantes del programa en sus resistencias hacia la recuperación sana libre de drogas. El rol asignado, en este caso, transforma el adicto en un supervisor, maestro o guía. Es una estrategia inclusiva.

A nivel de trabajos en comunidades abiertas, tenemos otro caso similar en organizaciones sin fines de lucro, como Iniciativa Comunitaria de Puerto Rico liderada por el Dr. Vargas Vidot. Atendiendo poblaciones de personas sin hogar, como él bien les reconceptualiza eliminando el concepto del deambulante que considera un eufemismo lingüístico, su trabajo abre las puertas a que muchos de los participantes de su programa puedan participar desde otros niveles ayudando, compasivamente, a los que están en las mismas paupérrimas situaciones en las que ellos alguna vez se encontraron.

Durante 18 años ICI ha impactado a más de 100,000 personas que por su condición social han sido marginadas de los servicios básicos de salud. Además, 65% de las personas que ingresan a los hogares Compromiso de Vida I y II han logrado culminar exitosamente su proceso de rehabilitación. [...] Ser un voluntario/a de Iniciativa es asumir la vida desde el ángulo del amor, la experiencia habrá de ser intensa pero gratificante, atrévete a ser parte de esta conspiración de amor (Palabras en el portal virtual de la Bienvenida de la organización Iniciativa Comunitaria)^{xv}.

El segundo tipo de sociedad es la antropofóemica. Esta opta por excluir los elementos problemáticos de

la sociedad. Las cárceles ejemplifican muy bien la institucionalización oficializada de esta práctica. El filósofo francés, Michel Foucault (1926–1984), posteriormente, igualaría las instituciones mentales con las carcelarias, ambas produciendo espacios para el control social mediante la estrategia de la exclusión. Foucault lo llamó el “gran encierro” y estableció que ese fue el tipo de pensamiento que dominó en el siglo XIX y principios del siglo XX. En este tipo de sociedad se adopta la salida más “fácil y rápida” que es eliminar el problema sacándole de circulación y visibilidad en la comunidad. Desde la criminología sabemos que, además, para justificar la práctica de la remoción hacia cárceles y hospitales mentales, se creó el discurso social de atribuir peligrosidad a los agentes de discordia por desviación social: los enajenados, delincuentes, marginados, disidentes, revolucionarios y libres pensadores. ¿Hacemos lo mismo con los menores de edad que cometen faltas?

Tratado desde el pensamiento sociológico de Lévi-Strauss (1908-2009) y Robert Merton (1910-2003), la bulimia social también nos sirve para describir la sociedad moderna y contemporánea como una sociedad de hambre, pero no fisiológica ni primaria, sino de hambre por cosas, objetos y estilos de vida (Young, 1999)^{vi}. Las sociedades capitalistas forjan esta hambruna objetal que genera la conducta problemática del consumismo que explota en sus peores expresiones en tiempos de escasez, o dentro de los grupos marginados aun en tiempos normales. Aquellos que siendo parte de una sociedad, ven su poder adquisitivo mermado por carecer del dinero, habrán de buscar las cosas por otro medio. Mientras más marginado esté, o se perciba, una persona socialmente, mayor probabilidad tiene de considerar los medios ilícitos para la adquisición de cosas.



La “minoridad desubicada”, o sea, la población sin función atribuida ni reconocida, nos lleva a pensar que todavía no hemos madurado racionalmente sobre el significado histórico de este sector de la población ni de sus posibilidades de aportación positiva. Durante el siglo XX aprendimos a identificar sus derechos legales, pero no hemos podido lograr los mismos aciertos en establecer claramente sus responsabilidades. Los hijos son algo más que el mero resultado de la reproducción biológica y, definitivamente, algo más que reproductores mecánicos de los estandartes de la sociedad y cultura. La socialización primaria, provista esencialmente por la familia, es fundamental para determinar el tipo de adulto que una sociedad forma, y planifica, para su futuro. La ambivalencia, al considerarles inmaduros e incapaces para unas cosas y capaces para otras, no clarifica el rol de la

minoridad, ni de la juventud, sino que le mantiene entre dos categorías antagónicas, y/o excluyentes. Cuando ese menor de edad comete una falta o un delito, ¿De quién es la responsabilidad?, ¿A quienes podemos reclamar?, ¿Comprendemos todos los elementos que inciden sobre esas conductas?, ¿Miramos a la sociedad total donde ese menor de edad comete su falta?, ¿Debemos reclamarle al joven la responsabilidad de la deformación que la sociedad les ha impuesto?, ¿Debemos castigarles o educarles?

Entonces, aparte de de los problemas conceptuales y definitorios en los parámetros de la minoridad, no podemos, ni debemos, añadir peores problemas, como caer en considerarles como objetivo apropiado para descargar la venganza que provoca la frustración ante problemas cuyas raíces son sistémicas y que afectan la sociedad puertorriqueña. Si son buenos para ir a la guerra o votar en elecciones, deben ser

igualmente buenos para recibir prioridad social mediante esfuerzos dirigidos, educativos y preventivos, que les ayuden, no solamente enfrentarse mejor a la crisis del sistema, sino a tener mejores oportunidades para un desarrollo de bienestar pleno. Claro es que para algunos ya puede ser algo tarde.

Y es que las raíces de la delincuencia juvenil reflejan el lastre que la humanidad ha ido acumulando, creando y depositando sobre ellos a través de muchos siglos. Esto no debe ser razón para sostener un discurso de irresponsabilidad por incapacidad pero tampoco para levantar uno nuevo que les convierta en merecedores del castigo capital, mucho menos cuando todavía no podemos llegar a un acuerdo sobre lo que implica ser menor de edad ni sobre los parámetros que lo definen en las diversas dimensiones del desarrollo de la persona. De esas ambivalencias y contradicciones somos todos responsables. Y en el asunto de la pena capital, en cualquier edad, mucho queda, todavía, por discutir ponderadamente.

La pregunta principal que debemos hacernos, pues, es cómo debemos proceder, como sociedad, para crear una minoridad más responsable de su vida personal y de su lugar en la historia de nuestro país, que, en mi opinión, significa comenzar con la re-estructuración de los actuales patrones de crianza en la infancia de nuestros niños. Para esto, hay que alejarse de los patrones paternalistas y acercarse al paradigma de la responsabilidad fortaleciendo la socialización mediante una educación formal re-estructurada hacia la ética y no hacia el conocimiento técnico, superficial, ni a los falsos valores. La realidad es que el paradigma proteccionista es una falacia, nadie puede proteger a nadie realmente, por lo tanto, es mejor descansar en un paradigma preparatorio hacia la responsabilidad social que continuar perpetuando la ilusión de un mundo sin consecuencias. Claro está, para asumir el paradigma de la responsabilidad tenemos que asumir la compleja tarea de reconceptualizar los parámetros y condiciones que actualmente atribuimos a la minoridad porque en la teoría criminológica contemporánea, las causas del crimen no son otra cosa que un déficit de cultura (Young, 1999)^{xvii}, o sea, la ausencia de trasmisión apropiada de valores positivos sociales o valores incoherentes, contradictorios e inconsistentes.

Referencias

ⁱ Calderón, V. (2010). Regresaría a los 18 años la mayoría de edad si prospera una medida de Rolando Crespo. VICTORIA 840 AM. Yabucoa - Humacao, Puerto Rico. En: http://www.victoria840.com/wxew/index.php?view=article&catid=89%3Aotras-notas&id=7514%3Aregresaria-a-los-18-anos-la-mayoria-de-edad-si-prospera-una-medida-de-rolando-crespo&option=com_content&Itemid=291

ⁱⁱ Ley Núm. 289 del año 2000, Ley de Declaración de Derechos y Deberes de la Persona Menor de Edad, su Padre, Madre, Tutor, y del Estado. Lex Juris. En <http://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2000/lex2000289.htm>

ⁱⁱⁱ Cámara de Representantes de Puerto Rico. (2010). A tenor con tendencia mundial bajar la minoría de edad. Noticias. En <http://www.camaraderepresentantes.org/noticiasread4.asp?r=%7B27016997-538A-4BDE-92EF-59A235004178%7D>

^{iv} Código Penal de Puerto Rico, 1974, (derogado). Según enmendado hasta la ley Núm. 87 de 2 de agosto de 2001, Revisado hasta el 5 de enero de 2002.

^v Significa que aplica a su género o a sus particularidades.

^{vi} Salomone, G. (2008). Trabajo presentado en la Mesa de Cierre: “Niños Superpoderosos”, de las VII Jornadas de la Residencia de Salud Mental “Desorden o nuevas configuraciones: la familia entre lo público y lo privado”. Hospital General de Niños “Dr. Ricardo Gutiérrez”, Buenos Aires. 5 y 6 de Mayo de 2008.

^{vii} Conde, J. (2005). Ciudadanos invisibles en un país invisible. Ponencia II Congreso Mundial sobre Derechos de la Niñez y la Adolescencia. Lima, Perú. Noviembre 2005

^{viii} Consultores en Conducta Humana, Inc. (2002). Análisis de la Delincuencia entre Menores de Edad en Puerto Rico. Informe sobre delincuencia juvenil en P.R. . Informe preparado para la Oficina de la Juventud. Oficina de la Gobernadora. Estado Libre Asociado. Octubre, 2002.

^{ix} Gómez, A. (2010). Estudio sobre la niñez puertorriqueña. Educación Pre-escolar. En <http://preedu.blogspot.com/2010/07/estudio-sobre-la-ninez-puertorriquena.html>

^x Velázquez, B. (2011). Si no mejora la economía, no baja el crimen. Periódico El Nuevo Día. 26 de septiembre del 2011. En <http://www.elnuevodia.com/sinomejoralaeconomianobajaelcrimen-1075677.html>

^{xi} *Ibíd.*

^{xii} *Ibíd.*

^{xiii} *Ibíd.*

^{xiv} *Ibíd.*

^{xv} S/a. (2011). Iniciativa Comunitaria. En <http://www.iniciativacomunitaria.org/>

^{xvi} Young, J. (1999). Cannibalism and Bulimia: Patterns of Social Control in Late Modernity. *Theoretical Criminology* November 1999 vol. 3 no. 4 387-407. En <http://tcr.sagepub.com/content/3/4/387.abstract>

^{xvii} *Ibíd.*

Problemas que enfrenta Puerto Rico con el modelo económico que pone en riesgo el derecho social del trabajo para los ciudadanos.

Ensayo Realizado por Catherine Sánchez estudiante de Trabajo Social de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano.

La Psicología Social-Comunitaria asume un compromiso de intervención-investigación con los problemas psicosociales y promueve la activación social (que la sociedad esté consciente de sí y se comprometa con sus objetivos y necesidades así como con el acceso de todos a los recursos), y los cambios sociales (alteración planificada o espontánea del poder y de la distribución de recursos). Es lo que vemos hoy en día, problemas sociales y cambios sociales drásticos como el de la economía. La realidad es que necesitamos que de esta profesión en específico haya un aumento en su desempeño para ayuden e intervengan por los ciudadanos en su alta necesidad para empleos requeridos.

En el libro de la Profesora Angie Vázquez, en el capítulo seis menciona que, existe un sinnúmero de razones económicas, sociales y culturales para que un joven trabaje. Y, aunque no se identifique como una de las principales razones, el cambio en la composición familiar es un factor. En 1980, según estadísticas provistas por la Oficina de la Procuradora de las Mujeres, había 143,085 hogares con la mujer como jefa de familia sola. En 2000, sin embargo, esa cifra casi se había duplicado a 268,476 hogares con un solo jefe de familia. Por eso, los jóvenes entre 16 y 19 años ingresan al mundo laboral para ayudar sus hogares, explicó el secretario del Trabajo, Román Velasco.

En el capítulo 13 del libro, *El poder y lo social*, Foucault señala sobre el sujeto y el poder que, el conocimiento que produce el ser humano, producto de su época y las circunstancias que le rodean, determinan la implementación y el ejercicio del poder y sus consecuencias, tanto para la sociedad, el macrosistema, y para el individuo, la unidad menor. Así mismo, las costumbres, ritos e instituciones sociales, las ideologías y ciencias contienen y reproducen particulares discursos sobre el poder. Gerardo López y la Dra. Irma Serrano definen base de poder, puede referirse al poder como

equivalente control de recursos (por ejemplo, en lo económico) o al control en los procesos de toma de decisiones (por ejemplo, en lo político). Ellos acuerdan que las visiones tradicionales del poder lo definen como una capacidad relacionada con esfuerzos intencionales y de resultados anticipados que producen cambios en la conducta de las personas limitando sus alternativas de acción social. En este caso, el gobierno y los del sector privado limitan a la ciudadanía a obtener un empleo digno y sustentable del cual ellos carecen.

La economía se puede definir como un conflicto social. En las Ciencias Sociales se usa el concepto conflicto social para referirse a situaciones problemáticas donde existen polos opuestos o excluyentes que impiden la unificación hacia la solución de un problema, la realización de una tarea o la consecución de una meta, resultado del cual se altera el balance, u orden, parcial o totalmente. El conflicto social afecta a muchas personas a la vez y en esto se diferencia del conflicto personal individual. Es identificado por muchos miembros de un grupo como un área de problema que afecta a muchos por igual. El conflicto social es, por lo tanto, un concepto de conglomerados, colectividades o grupos sociales. Muchos conflictos sociales de gran extensión, por sus múltiples implicaciones históricas, han girado hacia tantos conceptos como asuntos de la economía. De alguna forma todos los conflictos se relacionan con el poder y el control así como con consecuencias sobre el orden social. Por lo cual, existe un cambio social porque hay algo máximo como la economía que impacta a la sociedad, por tal razón ocurre el cambio social, por el impacto del desorden de la economía, en el caso de Puerto Rico, el impacto que surge del gobierno y de los sectores privados al no surgir empleos para los ciudadanos.

En un artículo en internet titulado "*La evaluación de los servicios de los ecosistemas sostenibles local en Puerto Rico*", se expone que el modelo de desarrollo económico implantado en Puerto Rico muestra signos de desgaste desde hace más de tres décadas. Este desgaste combinado con los cambios demográficos y nuevos ordenamientos del comercio a escala global ha afectado a la capacidad del país para poder encaminar un desarrollo económico sostenible. La entrada en el mercado internacional de países como China e India, entre otros factores, inducen un

incremento abrupto en el costo de la energía, las materias primas y los alimentos. La eliminación de los incentivos contributivos federales en Puerto Rico también afectó la capacidad de generar empleos en la manufactura, motor principal de las exportaciones del país. Por otro lado, el país está en los límites de su capacidad prestataria debido a exceso de deudas. (Alameda, 2011).

Los principales sectores (los sectores de la construcción, la inversión privada y en especial, la manufactura) de la economía del país han sufrido un fuerte ataque por los pasados tres años, y ahora en recesión (retroceso, depresión de las actividades económicas), que ha sido el producto de diversos factores, tanto internos como externos, como en los años de errores en la economía. Esta recesión se magnifica en nuestro país debido a la falta de liderato, compromiso y de ideas nuevas que se ajusten a nuestra realidad. Se pierde demasiado tiempo y esfuerzo enfrentándose unos a otros, viendo las cosas negativas y tratando de aplicar modelos ajenos sin tener primero un claro conocimiento de qué fortalezas ofrece nuestro país. Estas fortalezas importantes de la ciudadanía en puertorriqueña, nos muestra la importancia del trabajo en los seres humanos como una actividad de producción psicológica.

Sobre la sección 936, se define que estuvo vigente en Puerto Rico desde su creación en 1976. Según esta sección, las empresas que trabajaban en la Isla no pagaban impuestos al Tesoro Federal. Las compañías que se establecieron con la 936 tuvieron grandes ganancias y rendimiento sobre sus inversiones. El Gobierno local también obtuvo sus beneficios al establecer un impuesto de salida de 10% a las ganancias de estas compañías. El impuesto provocó que gran parte de las empresas invirtieran sus ingresos en la Isla. La base industrial del país aumentó grandemente gracias a la sección 936. La manufactura se desarrolló rápidamente y dio paso a operaciones tecnológicas y a aumentos de salarios en las industrias farmacéutica, electrónica y de artefactos médicos, entre otras.

En 1996, el Congreso Federal eliminó la antigua Sección 936 y creó un nuevo incentivo, relacionado con los salarios que las empresas manufactureras en Puerto Rico les pagan a sus empleados. La fecha de vencimiento del nuevo incentivo fue el 31

de diciembre de 2006. La desaparición de la Sección 936 provocó luchas constantes en la comunidad empresarial de Puerto Rico, ya que este instrumento contribuyó al desarrollo de la economía puertorriqueña. Al perder la Sección 936, no se contaba con una estrategia de salida para rescatar la industria ni se contaba con un plan de desarrollo económico a largo plazo para lidiar con los problemas externos que afectan el sector de manufactura del que tanto depende la producción en Puerto Rico. Actualmente, lo único que sostiene la industria (nuestra única estrategia para lograr crecimiento económico) es la Sección 957 y la Ley 73 de Incentivos al Desarrollo Económico de 2008.

El sector de manufactura lleva el mayor peso en la producción del País, y según estudios de varios economistas del país, su caída es la responsable en más del 50% de la recesión que atravesamos actualmente. La recesión en EEUU y la mundial profundizan nuestra grave situación económica; a parte, que un mejoramiento de las condiciones en EEUU y a nivel mundial pudiera inclusive agravar aún más la situación. Una expansión o recuperación podría provocar aumentos en las tasas de interés, aumento en los precios del petróleo, aumento en el precio de los alimentos, aumentos en materias primas, entre otros. En términos de empleo, es responsable de unos 100,000 empleos altamente especializados y bien pagados. Alrededor de estas empresas de manufactura giran cualquier gama de servicios profesionales que se le proveen desde empresas de ingeniería, validación, construcción, asesoría contable y financiera, alimentos y muchos más. Estos enlaces se ven y se verían aún más seriamente afectados y provocarían desalojos mayores en otros sectores económicos. En Puerto Rico se está viendo la pérdida de la buena parte laboral de los ciudadanos, una de las columnas del desarrollo económico sostenible, por lo cual se deteriora la base productiva del país.

A parte de esto, los trabajadores y trabajadoras que componen el sector laboral manifestaron que la aprobación de la Ley 7 del 9 de marzo de 2009, mediante la cual se declaró “una crisis fiscal” para justificar el despido de más de 30 mil empleados públicos, la anulación de los ajustes colectivos y los derechos adquiridos de los trabajadores, constituyen una agresión y abuso de poder sin precedentes en nuestro

país. El proyecto de las Alianzas Público Privadas terminó de destruir los empleos restantes luego de establecida la Ley 7, de la cual se estuvo estructurando una reforma laboral para eliminar el estado de derecho laboral existente. Esta ley de manera contundente fue un impacto psicosocial para la comunidad puertorriqueña.

El Director del periódico “El Nuevo Día”, Luis Alberto Ferré Rangel expresa en el artículo *Una economía solidaria*, lo siguiente: Por más de tres décadas el modelo económico de Puerto Rico ha caminado grandemente sin alguna solución. Esto surgió el 1 de mayo de 2006, cuando el gobernador Aníbal Acevedo Vilá tuvo que cerrar temporariamente 43 agencias del Gobierno central, afectando a 93,000 empleados públicos. Para este tiempo el Gobierno se quedó sin dinero para pagar la nómina y para pedir prestado. Esto fue necesario que ocurriera para darse cuenta y entrar en razón sobre nuestra verdadera realidad y sobre las decisiones que tanto el sector privado como el Gobierno han tenido que tomar y las que faltan. Esta crisis es una oportunidad para ver que las medidas a corto plazo, tanto en el sector privado como en el Gobierno, no se lograrán llegar a un modelo económico sustentable mediano ni a largo plazo.

Por lo cual, el gobierno debe re-pensar en el modelo económico. El Diálogo Transectorial de Puerto Rico, dirigido por Luis Alberto Ferré Rangel, propone el desarrollo sustentable como parte de la solución. Los ciudadanos plantean que existe una diferencia entre la visión actual del desarrollo económico frente a las verdaderas necesidades y derechos económicos del pueblo y a la realidad del mercado global. En el 2010, la situación económica de las familias llegó a sus límites, tanto por el alto costo de vida como por los ingresos bajos, el subempleo, la centralización de la actividad económica en el área metropolitana y una cultura del consumo y el desecho.

Existen preocupaciones de la ciudadanía sobre la economía y que es necesario que se realicen propuestas a favor de estas necesidades. Algunas de las preocupaciones de los ciudadanos son: el desarrollo micro-empresarial puertorriqueño, ya que el sector privado exige que Puerto Rico se concentre en un proyecto de país que aún no se logra por la improvisación y la dependencia de fondos o estrategias extranjeras. Los empleos

que aún no garantizan la entrada a la familia, un ingreso con el que las personas puedan cubrir sus gastos, ahorrar y tener un sentido de seguridad para ellos y sus hijos. Existe poca revisión de las leyes aprobadas que garanticen desarrollo sin deterioro e igualdad en la distribución. Las Alianzas Público-Privadas y los incentivos contributivos no dan el apoyo a los sectores necesitados, incluyendo a las entidades sin fines de lucro; no existe equidad. No hay búsqueda de alternativas activas que varíen nuestras fuentes, bajen los costos operacionales, reduzcan nuestra dependencia en el petróleo y promuevan la creación de empleos y de nuevos negocios.

Es lamentable que el gobierno en más de 50 años no ha invertido lo suficiente en el desarrollo de una clase empresarial natural de Puerto Rico que impulse el crecimiento económico mediante la innovación, la exportación e incluso la producción para satisfacer la demanda local por bienes y servicios. Pero sin embargo, pretende que el ciudadano resuelva con su bolsillo las deficiencias de las estrategias y políticas públicas desacertadas. El gobierno debe agregar recursos y oportunidades con los que contamos y que atraigan oportunidades comerciales y de inversión. Asegurar un crecimiento económico a largo plazo, una justa distribución de la riqueza y la reducción de la dependencia. De esta manera, que seamos los puertorriqueños quienes tengamos la oportunidad de exportar nuestros productos. La excesiva politización no permite elaborar e implementar estrategias de desarrollo económico efectivo y responsable que produzcan resultados tangibles a largo plazo. Tampoco ha pensado en impulsar un desarrollo sostenible ante las necesidades de las generaciones futuras, que se pueda dirigir a aumentar la capacidad para la autosuficiencia y la creación de una economía plena.

El gobierno no le ha dado el valor máximo y significativo a la ciudadanía, a sus capacidades de aportar a la sociedad. No ha estado totalmente comprometido a dirigirse a estrategias que promueven iniciativas que aseguran una integración efectiva y competitiva a la economía global. En muchos años no ha tenido una visión clara de la economía, no se ha basado en una planificación de estrategias a largo plazo. Tanto así, que se necesita educar mucho más al ciudadano para promover y garantizar una

economía que sea sustentable de modo inclusiva, integrada, que exista participación, reciprocidad y agilidad.

Opinión Personal

Es necesario que la Psicología Social-Comunitaria trabaje a favor de la sociedad en estos asuntos de necesidad como lo ha sido la economía. En tantos años y con distintos gobernantes, ha sido alarmante y preocupante la forma en que han manejado el proceso económico. De tal forma que la ciudadanía se ha visto muy afectada, en especial en el área laboral y por sus efectos en el área económica. La sociedad puertorriqueña, hoy en día se limita en confiar en lo que pudiere ofrecerle el gobierno. Las personas se observan cansadas de escuchar promesas que no serán cumplidas, el deseo de obtener un empleo que les prometa y supla la necesidad para sobrevivir.

Los niños y la juventud al ver este desorden económico, qué se les va a ofrecer y prometer a ellos. Qué podrán hacer los jóvenes que desean ayudar en su hogar a sus madres o padres de familias, que son jefes solos en su hogar. Qué van hacer las personas de mayor edad que desean y tienen la fuerza para trabajar y que no existe un trabajo adecuado para ellos. Qué les espera a los estudiantes universitarios que están en plan de realizar sus estudios y que gracias al sustento de algunas becas, pero que necesitan algo más para sustentarse y poder terminar sus estudios; y que luego van en búsqueda de un nuevo trabajo de profesión, que muchas veces no lo encuentran por los desequilibrios del país.

Hemos podido notar que el gobierno no ha observado la necesidad desde la perspectiva de los ciudadanos, de tener una visión responsable y de largo plazo hacia la economía. No se ha dado la máxima oportunidad a los ciudadanos de crear un nuevo ecosistema donde exista innovación y solidaridad, se estimule la educación pública y privada, donde se fomente el empleo y el empresarismo local. El nuevo empresarismo, un individuo que trabaje por su cuenta para mejorar en competencia del negocio y con el entorno social en el que habita. Por lo tanto, es importante y rotundamente necesario que el gobierno atienda las necesidades, que actué de verdad

hacia la necesidad de hacer suplir empleos a los ciudadanos, que se generen empleos. Se desea una economía próspera, medio ambiente con calidad e igualdad social. Puerto Rico necesita que se reflexione sobre el modelo económico para lograr que cada ciudadano pueda vivir de manera digna y ejercer sus derechos económicos bajo principios de responsabilidad.

REFERENCIA

Ferré Rangel, L. (2011, 30 de marzo). Diálogo Transectorial sobre Economía. *El Nuevo Día*. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com/dialogotransectorial/sobreeconomia-830087.html>

González Rivera, M. (2011). *La evaluación de los servicios de los ecosistemas en modelos de sostenibilidad local en Puerto Rico*. PRsostenible. Recuperado de <http://prsostenible.org/blog-1/>

Guardiola Ortiz, D. (2010). La transformación del Estado y las políticas sociales: Recuperación en la Práctica del Trabajo Social en Puerto Rico. Recuperado de <http://naswpr.org/guardiola.pdf>

Rivera-Negrón, R. (2009). *Se busca: un modelo de desarrollo económico para Puerto Rico*. Nexos Económicos. Recuperado de <http://www.nexoseconomicos.com/?p=57>

Rivera Pichardo, D. (2011, 11 de mayo). Bases para el desarrollo socioeconómico sustentable. *El Nuevo Día*. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com/basesparaeldesarrollosocioeconomicosustentable-969613.html>

Vázquez, A. (2010). Qué es la Psicología Social. *Conceptos Básicos de la Psicología Social*. (pp. 58).

Vázquez, A. (2010). Identidad Social. *Conceptos Básicos de la Psicología Social*. (pp. 175-177).

Vázquez, A. (2010). El poder y lo social. *Conceptos Básicos de la Psicología Social*. (pp. 313-321).

Vázquez, A. (2010). El conflicto y el cambio social. *Conceptos Básicos de la Psicología Social*. (pp. 322-333).

ECONOMIC INTERDEPENDENCE AND INPUT-OUTPUT THEORY

Ángel Luis Ruiz
Inter American University of Puerto Rico

Pedro F. Pellet
Nova Southeastern University

ABSTRACT

The objective of this paper is to summarize the historical evolution of the concept of economic interdependence within the general frame of reference of the input-output model. Modern macroeconomic thought has been profoundly influenced by two general equilibrium systems, the Keynesian one and the Input-Output model developed by Leontief. Although Keynes' New School is considered an alternative to the Classical one, his approach is based on classical and neoclassical works. The first explanations of economic interdependence were examined by François Quesnay's Tableau Économique, published in 1758. The recognition of Quesnay as pioneer of inter-industrial analysis was made by whom many years later became one of the greatest modern exponents of this type of analysis: Wassily W. Leontief. In his book The Structure of the American Economy. Leontief wrote that the statistical study presented in his Introduction to Part I could be better defined as an attempt to produce a "Tableau Économique" of the United States for 1919 and 1929. Leontief's input-output model was originally intended to functionalize Léon Walras' general equilibrium and interdependence model. That is why Leontief defined Input-output as an adaptation Neoclassical theory of general equilibrium to the empirical study of the quantitative interdependence among interrelated economic activities.

OBJECTIVE

The fundamental objective of this research effort is to summarize the historical evolution of the concept of economic interdependence within the general frame of reference of the conventional accounting system and the input-output model.

GENERAL EQUILIBRIUM SYSTEMS: J. M. KEYNES VERSUS W. W. LEONTIEF

Modern macroeconomic thought has been profoundly influenced by two general equilibrium systems, the Keynesian one and the Input-Output Model developed by Leontief. Although Keynes' New School is considered an alternative to the Classical one, his approach is based on classical and neoclassical works. Both Keynes and the Classicists and Neoclassicists were interested in all possible macroeconomic forces affecting market equilibrium. Keynes' new approach, however, induced a tremendous blow to the Neoclassical school by placing the employment determination issue at the center of the Great Debate, and by relegating price determination to a secondary level. His system considered the economy as a whole, not differently to the Classical school; that is, like a general equilibrium system, in contrast to the Neoclassical partial equilibrium approach. Leontief's Input-Output Model was originally intended to functionalize Léon Walras' general equilibrium and interdependence model (Myernik, 1965). That is why Leontief defined input-output as an adaptation of the Neoclassical

theory of general equilibrium to the empirical study of the quantitative interdependence among interrelated economic activities.

QUESNAY'S TABLEAU ÉCONOMIQUE

The first theoretical explanations of economic interdependence were examined more than two centuries ago by the French physician of King Louis XV and Madame Pompadour, who became a famous member of the School of Economics known as Physiocracy, François Quesnay (1694-1774), in his notorious treatise *Tableau Économique*, published in 1758. For Quesnay and other Physiocrats, as Anne Robert Jacques Turgot (1727-1781) and Pierre Samuel Du Pont de Nemours (1739-1817), their economic principles were just a part of a more transcendental entity deeply rooted in the concept of Natural Law and the Positive Rules of Nature, in other words, the so called Natural and Positive Order, from where they got their denomination. It can truly be said that Quesnay is the real founder of modern political economy (Phillips, A. 1955; Smith, A. (1869; Marx, K. 1952). According to Quesnay and his colleagues, wealth or national income, production and distribution belonged to the domain of scientific analysis and constituted a reflection of the universal truth (Gray, 1931; Haney, 1949, Schumpeter, 1954). There were, however, other economists that objected the perception of the *Tableau* as a central piece of the physiocratic thinking. According to Quesnay, what his *Tableau* demonstrated was a graphical representation of a simplified version of general economic interdependences, reducing them to just three sectors (Blaug, 1997). The recognition of Quesnay as pioneer of inter-industrial analysis and accounting was made by whom many years later became one of the greatest modern exponents of this type of analysis: 1973 Nobel laureate, Wassily W. Leontief (1906-1999). In his classic book *The Structure of the American Economy*, Leontief wrote that the statistical study presented in the following pages of his Introduction to Part I, could be better defined as an attempt to produce a “*Tableau Économique*” of the United States for 1919 and 1929 (Leontief, 1951, p. 9).

WALRAS, PARETO, JEVONS AND MENGER

The next step in the evolution of economic interdependence had to wait more than 100 years. In 1874, Léon Walras published the first part (*Theory of Exchange*) of his book *Elements d'Économie Politique Pure*. The second part (*Theory of Production*) was published in 1877. He was the first one to conceptualize general equilibrium, rather than what is nowadays known as partial equilibrium in the context of Alfred Marshall's school of thought. The General Equilibrium method became the central focus of the Lausanne School of Economics, where Walras acquired a professorship position in 1870. With William Stanley Jevons (1835-1882) from Cambridge, England and Carl Menger (1840-1921) from Vienna, Austria, Walras became one of the co-founders of the subjective theory of value. This theory that has also been called Neoclassical theory of value evolved from the classical works of Adam Smith, (1723-1790); David Ricardo (1772-1823); Karl Marx, (1818-1883) and John Stuart Mill, (1806-1873) and constitute the seed of the Marginalist revolution of the second half of the XIX century. The essence of that subjective theory of value was determined by the idea that the “natural value” of a commodity is only a function of its relative scarcity, or the degree of what the consumers' perceptions of need or want exceeds the commodity's availability. It begins with the idea of scarcity (*rareté*) as a function of desire (perception of need or want). In other words, it is a matter of personal preferences among scarce or limited alternative goods or services and is

exactly equal to their prices. As Vilfredo Pareto (1848-1923), also a member of the Lausanne School of Economics put it, prices should reflect scarcity and personal preferences. In other words, preference is pricing. Walras goes beyond other Neoclassicists by exploring the simultaneous determination of prices and the conditions for the existence of general equilibrium in the theory of production.

Production can be analyzed in two phases: The first one is related to the combined use of inputs or factors of production, and the second one is the role of time or timing in the production process. According to Hicks, the first phase is ultimately an extension of the theory of value by studying a special case of an inter relationship of prices (H.W. Spiegel pp. 580-591 and Haney pp. 781-802).

Walras focused on the specific case of fixed production coefficients in such a manner that the amount of inputs required to produce a certain amount of output is technically given. In other words, coefficients are pre-determined by technology and measure the inputs needed to produce a unit of final output. Given the fixed-coefficients condition and assuming perfect competition, equilibrium price should depend on the price of the inputs. Consequently, total prices can be derived by simple addition. In this total prices system, supply of and demand for goods and services can be determined by individuals' preferences and ability (budget) to exercise those preferences (Hicks, p. 587).

Although Walras' General Equilibrium model was a brilliant theoretical work, it was not empirically executed. In the meantime, the Great Neoclassical model was challenged by the historical conditions of the last part of the 1920's and the 1930's. A pure theoretical frame of reference without empirical application is as useless as a collection of data without a theoretical frame of reference.

THEORIES WITHOUT FACTS AND FACTS WITHOUT THEORIES: LEONTIEF'S CONTRIBUTION

Leontief in an article written for *Scientific American* (Leontief, 1966) made reference to his previous works of the 1950's discussing this matter, when he pointed that "nowadays we have in Economics a high concentration of theories without facts and facts without theories". In other words, while a group of theorists were building "empty boxes" and becoming experts in implicit theorization, the empiricists were using a series of very sophisticated statistical tools in the process of economic measurement without any theoretical foundation. Leontief developed a practical system guided to consolidate both processes. He not only developed a theory of production grounded in the concept of economic interdependence but also equipped it with empirical foundations by publishing an Input-Output Table of the U.S. economy in 1936 (Leontief, 1954).

Leontief was rescuing the theory of purely describing a static general equilibrium model, related to Quesnay, Walras and Pareto, by inserting a format capable of examining the interdependent structure of an observable economy. According to Dorfman, Leontief simplified Walras' generalized model transforming it into empirically quantifiable equations (Dorfman, 1954). To achieve that, Leontief had to assume certain simplifications, like reducing Walras' number of outputs and considering only one by each industry. For example, the automobile industry only produces motor vehicles. This is known as the industry-product identity assumption. Products are supposed to be homogeneous, also, with total uniformity, that is, all motor vehicles are exactly the same. The most important assumption, however, is that at any

moment in time, the required input-output relationship is fixed. This is known as the fixed coefficients assumption, and it shows total independence to the level of output. According to Leontief, an instantaneous economy can only have fixed coefficients, and any change in the data in the short term, cannot lead into a substitution of productive processes (Kundo, et al, 1976). A large number of phenomena reported as input substitution when examined carefully, tend to show the non-homogeneous character of industrial classification (Leontief, 1951). Linear and constant production solve problems of input substitution and of economies of scale, but create others, like eradicating the time dimension needed when analyzing time periods in the production of capital or intermediate output. However, the final result demonstrates the numerous advantages of this model compensate all mentioned disadvantages (Richardson, 1972). The time problem can be resolved by transforming the model into a dynamic one. This is done by transferring the capital creation component of the final demand to the endogenous matrix.

Nowadays, input-output analysis is one of the most important areas of interest. As part of econometrics input-output combines economic theory, mathematics and statistics. It is used both in highly industrialized societies and developing countries. In the United States, the Department of Commerce, for example, has generated several input-output matrices, including the last one of 1997 (Called Bench-Mark Tables). In Europe, countries as Denmark, France, Germany, the Netherlands, Norway, Spain and the United Kingdom, estimate input-output matrices every five years. In Latin America input-output matrices are estimated in Argentina, Colombia, Costa Rica, Cuba, Mexico and Puerto Rico. In the case of Puerto Rico, there are input-output estimates for the years 1949, 1963, 1967, 1972, 1977, 1982, 1987 and 1992. Other countries with a long tradition of producing this analytical instrument are India, Japan and Russia.

The rationale used to show the relevance of this type of analysis is: 1)-It is unbiased and consequently has been used in centrally-planned or command economies as well as laissez-faire and market-oriented ones; 2)- It has been applied to different branches of economics such as international trade, planning, regional analysis, theory of price, forecasting and others.

POST-LEONTIEF DEVELOPMENTS

Additional studies after the pioneering works of Leontief have contributed to generalize the Input-Output Model. In 1951, for example, Samuelson, Koopmans and Arrow showed that given certain conditions, the concept of substitution could be introduced to the model, adding more acceptance and legitimacy to it (Samuelson, 1951). In the long run, linear programming constituted its most significant contribution. Linear programming can transform the input-output model into an optimization tool eliminating some of the constraints of Leontief's Simple Input-Output model. In Chenery's words "linear programming offers a means to neutralize the limiting assumption of the constant inputs coefficients of every sector, simultaneously allowing for statistical measurement" (Chenery & Clark, 1963; Koopmans, 1951; Dantzig, 1949; and T.C. Koopmans, cf. Samuelson, 1951).

There are other historical developments that should be mentioned. Firstly, it is possible to integrate economics with ecology within the general frame of reference of input-output analysis. Economists and experts in related disciplines such as Cumberland, Daly, Isard and Leontief have suggested that input-output can be applied to environmental research and policy implementation. These writers have emphasized empirical aspects while others like Ayres and Kneese have concentrated their research in the theoretical revision of the Walras-Cassel general equilibrium model. This theoretical revision provided for the satisfaction of the so called law of

mass conservation of fundamental importance both in economics and environmental interrelationships (Victor, 1972; Ayres and Kneese, 1969; Leontief, 1970). Another important development, mainly introduced by Canadian economist of Canada's Dominion Bureau of Statistics (DBS), was the implementation of input-output analysis using commodity-by-industry matrices. In traditional analysis, input-output and inter-industry economics were synonymous. In the commodity-by-industry approach, commodities and industries are introduced explicitly, avoiding the aggregation of multi-merchandise produced by each industry and considering them as compounded merchandise. It is understood that every industry uses and produces many products, and that some products are produced by more than one industry (Rosenbluth, 1968). The commodity-by-industry models' analysis requires commodities matrices quadrants. This type of matrix exists in Canada, the United States and other countries. Unfortunately and due to the high cost of producing this type of matrix, they are not generated in other countries, including Puerto Rico.

REFERENCES

- Ayres, R.U. & Kneese, A.V. (1969, June). Production, Consumption and Externalities. *American Economic Review*.
- Blaug, M. (1997). *Economic Theory in Retrospect*, London: Cambridge University Press.
- Chenery, H.B & Clark, P.G. (1963). *Economía Interindustrial. Insumo-Producto y Programación lineal*. México: Fondo de Cultura Económica, p.15.
- Dantzig, G.B. Dantzig. (1949). Programming of Interdependent Activities, Second Part. *Econometría*.
- Dorfman, R. (1954, August). The Nature and Significance of Input-Output. *Review of Economics and Statistics*.
- Hicks, J.R. in Spiegel, H.W. (1983) *The Growth of Economic Thought*, John Wiley and Sons, Inc., New York.
- Kundu, A., Mathur, P.N., Bhalla, G.S., and Chalapati Rao, K.S., (1976). *Input-Output Framework and Economic Analysis*. New Delhi, India: Centre for Study of Regional Development, Jawaharlal Nehru University
- Leontief, W. (1951). *The Structure of the American Economy, 1919-1929-1939*. New York: Oxford University Press
- (1954, August). Quantitative Input-Output Relations in Economic System of the United States. *The Review of Economic and Statistics*.
- (1966). *Input-Output Economics*, New York: Oxford University Press.
- (1970, August). Environmental Repercussion and the Economic Structure: An Input-Output Approach. *Review of Economic and Statistics*, (52)3.
- Marx, K. (1952). *A History of Economic Theories*. New York: Karl Kautsky Ed.

- Mathur, P.N. (1970). *Contributions to Input-Output Analysis*. (A. Carter and A. Brody Ed.) Vol. I, Amsterdam: North Holland Publishing Company.
- Myernik, H. (1965). *Elements of Input-Output Analysis*, New York: Random House.
- Phillips, A. (1955, February). The Tableau Économique as a Simple Leontief Model. *Quarterly Journal of Economics*.
- Quesnay, F. (1758). *Tableau Économique* in *François Quesnay et la physiocratie*, Vol. 2 (Paris: Institut National d'Études Démographiques, Presses Universitaires de France, 1958).
- Ricardo, D. (1817). *Principles of Political Economy and Taxation*. Oxford: At the Clarendon Press.
- Richardson, H. W. (1972). *Input-Output and Regional Economics*. Londond: World University, pp. 8-9.
- Rosenbluth, G. (1968). Input-Output Analisis: A critique. *Statistiche Hefte*, (9)4. Revista Empresarial Inter Metro / Inter Metro Business Journal Spring 2007 / Vol. 3 No. 1 / p.44
- Samuelson, P.A. (1951). Abstract of e Theorem Concerning Substitutability in Open Leontief Model. In T. C. Koopmans (Ed.). *Activity Analysis in Production and Allocation*, Londres: John Wiley and Sons, Ltd.
- Smith, A. (1869). *An Inquire into the Nature and Causes of the Wealth of the Nations*. Oxford: At the Clarendon Press.
- Spiegel, H.W. (1983) *The Growth of Economic Thought*, Revised and Expanded Edition, John Wiley and Sons, Inc., New York.
- Victor, P.A. (1972). *Pollution: Economy and Environment*. Toronto: University of Toronto Press.

CRISIS ECONOMICA O CRISIS DE LA POLITICA ECONOMICA:

***Víctor L. Castillo Colón**, Catedrático de Economía, Escuela de Economía, Recinto Metropolitano, IUPR

Las crisis de las economías son consideradas como una interrupción del proceso normal de funcionamiento de la economía. La primera dificultad que encontramos es partir de la premisa de que existe tal cosa como un funcionamiento normal. Si estamos partiendo de una visión optimista de la realidad económica y por tanto, esperamos que lo normal sea el crecimiento económico sostenido. La próxima dificultad es que no reconozcamos que lo normal es precisamente el comportamiento cíclico que caracteriza el escenario del funcionamiento económico. Por ello, lo normal no viene a ser el crecimiento económico sostenido, sino la recurrencia de los ciclos recesivos y expansivos. De estos los que más nos preocupan y que requieren acciones regulatorias del sistema económico son los ciclos recesivos.

La teoría de la política económica establece como objetivos generalmente aceptados:

1. El crecimiento económico
2. La maximización del empleo
3. La estabilidad de precios
4. El equilibrio en la balanza de pagos

Los medios para alcanzar esos objetivos constituyen las herramientas que tanto la política fiscal como la política monetaria proveen para llevar a cabo la regulación del sistema económico.

El uso de tales herramientas constituye la gestión de la política económica. Sin embargo, las acciones tomadas tienen lugar en un ambiente especulativo, debido a que la certeza de los resultados dependerá de un rango de probabilidad en cuanto a la factibilidad de unos resultados

esperados. La factibilidad, a su vez, se verá influida por eventos internos y externos de carácter económico y que son inherentes a la dinámica macroeconómica.

La política económica siempre va a presentar retos y es por ello, que es un componente dinámico en el estudio de la economía. Generalmente, cuando nos referimos a la política económica se nos vienen a la mente las herramientas tradicionales que forman parte de la teoría de la política económica. Esas las podemos ubicar en materia de política monetaria o de política fiscal. El aspecto fundamental en una evaluación crítica de la política económica como mecanismo de gestión por parte del Estado reside en el hecho de ser “las herramientas tradicionales”. Cuando les llamo herramientas tradicionales es porque su origen, y alcances están predicados en los postulados de la teoría Keynesiana o de la teoría monetarista. Un factor a determinar es si estas teorías responden hoy en día a explicar el funcionamiento de las economías. Podríamos señalar que en algunos casos sí en otros no. Como nota crítica, es necesario señalar que estas teorías fueron pensadas a la luz del estudio de economías consideradas desarrolladas en la época histórica en que fueron formuladas y en cierta forma el mapa económico ha tenido grandes cambios desde entonces. En términos generales ha habido cambios, pero las diferencias relativas entre los países se han mantenido, no obstante, la presencia de economías emergentes en Asia y en América Latina. Esos acontecimientos no han alterado sustancialmente la situación de algunos países asiáticos, la mayoría de los países de África y una gran parte de Centro y Sur América.

Cuando son utilizadas las políticas económicas tradicionales, estas suelen ser contradictorias con el funcionamiento de la economía. ¿Es acaso que la economía ya no es

receptiva a esas políticas? ¿Es que la economía ha evolucionado a un nivel superior de complejidad que ya no asimila las políticas tradicionales? Considero que es una combinación de ambas situaciones. Esas políticas responden a un estadio anterior de desarrollo del capitalismo, por tanto, en la etapa actual del desarrollo del capitalismo o no tienen vigencia o carecen de efectividad. El capitalismo globalizado mueve la macroeconomía internacional como un conjunto y las políticas de ajuste a nivel nacional pueden ser inefectivas ante las fuerzas externas al sistema nacional. En ese sentido la economía nacional o regional es un subconjunto del sistema mundial globalizado. Ello no hace menos cierto las asimetrías al interior del sistema, pues en el contexto global la heterogeneidad estructural es el factor que las pone de relieve, pero a la misma vez promueve la globalización. En un mundo económicamente homogéneo, no habría espacio para la globalización y por tanto, las políticas tradicionales podrían ser efectivas.

La heterogeneidad estructural es la razón de ser de la llamada división internacional del trabajo. Las modificaciones en ésta y la vocación de apertura en el comercio internacional provienen mayormente de aquellos países cuyos excedentes requieren de mercados. De la misma forma en que la internacionalización del proceso productivo requirió de políticas económicas que facilitaron los movimientos de capital, así también la globalización necesita de políticas que faciliten las aperturas del comercio.

Toda política económica tiene como objetivo la estabilidad del sistema económico como conjunto. La estabilidad no es una abstracción, pues está determinada por los efectos que sobre la sociedad y la economía pueden presentar los eventos de crisis. La inestabilidad económica afecta los intereses de las empresas los cuales están vinculados a su vocación de crecimiento y maximización de ganancias. En ese sentido, la política económica debe apoyar al logro de las metas que las empresas se proponen. Por otro lado, la crisis económica crean inestabilidad

social, que se materializa a través de la presión política y social que pueden ejercer grupos organizados como los sindicatos, las agrupaciones profesionales, y otros grupos de la sociedad civil. Estos claman por un mejoramiento en los niveles de vida, servicios públicos, o el aumento de los sueldos y salarios reales. Aquí se pone de manifiesto la contradicción trabajo asalariado-capital en una vertiente más amplia que es la disyuntiva bienestar general frente al bienestar de las empresas. No se trata de que teóricamente estén reñidos. O, tal vez teóricamente sí, todo depende del marco de referencia teórico en que estemos ubicados. En una óptica liberal, no deberían estar en conflicto. Lo que sí queda claro es que el conflicto se presenta en la práctica de la política económica. ¿Cómo puede la política económica armonizar intereses económicos privados y objetivos sociales? En ese plano, la política económica entra en crisis, porque no es posible armonizar intereses en conflicto. Los aspectos sociales y los económicos presentan el problema que en la mayoría de los casos son mutuamente excluyentes cuando se trata de la práctica de la política económica.

Un ejemplo sencillo puede ayudarnos a entender la idea, aunque no es el propósito generalizar. Cuando las empresas enfrentan situaciones adversas en el funcionamiento de sus negocios (a nivel macroeconómico) es usual que recurran al Estado en busca de apoyo. Una alternativa del Estado puede ser restringir las revisiones de salarios en aquellas ramas de la economía que se encuentran afectadas. Esto, pone de manifiesto como una alternativa de solución a un problema empresarial puede ocasionar un conflicto social en el ámbito obrero-patronal. Por tanto, el malestar social con esa política viene a poner en duda la legitimidad de la política económica como acción reguladora. Por un lado, favorece a un sector y por otro afecta de forma negativa a otro. Esta situación nos revela la naturaleza crítica de la política económica

que en un intento por estimular el crecimiento económico se le dificulta mantener la legitimidad de las acciones del Estado ante algunos sectores de la sociedad.

Cuando evaluamos desde una perspectiva crítica la práctica de la política económica tenemos ante nosotros varias alternativas. Se nos presenta el asunto de la legitimidad frente a la ineficiencia de las políticas. Cuando las políticas no son efectivas pierden legitimidad; entonces la inefectividad, que es la crisis de la política económica, en la práctica, le hace perder legitimidad ante la sociedad.

Muchas veces podemos proyectar los efectos esperados de las políticas y eso nos puede crear escepticismo ante posibles resultados esperados. Si tomamos el caso de una situación donde el Estado enfrenta una crisis fiscal: esperamos una reforma fiscal como mecanismo de ajuste. Sin embargo, esa medida no contempla resultados inmediatos, mientras por otro lado la utilización de la emisión de deuda es un remedio más expedito. Ambas alternativas son normalmente aceptadas. No obstante, al analizarlas de forma separada tanto pueden ser efectivas como no serlo. Una reforma fiscal debe contribuir no solo a nutrir el fisco, pero mejor aún que promueva una distribución equitativa del ingreso y de la carga tributaria. Si no logra esos objetivos, entonces no es efectiva y el esfuerzo pierde legitimidad. Por otra parte, el endeudamiento es una medida que puede ser aceptable si se posee capacidad de pago. De no tenerlo, el endeudamiento puede conllevar a una eventual crisis de deuda que pone en entredicho las decisiones tomadas que es precisamente el elemento crítico de esa política económica.

Una balanza comercial desfavorable es un problema de profunda preocupación. La devaluación de la moneda nacional que es una herramienta tradicional, ha probado ser una política inefectiva en estos casos. El problema mayor se ubica en la inflación que se desarrolla a través de las importaciones, especialmente los insumos, mediante los precios más altos a pagar

con una moneda nacional devaluada. Podríamos también mencionar el endeudamiento como un mecanismo para balancear el déficit comercial, pero este traería las mismas consecuencias que ya fueron esbozadas. Cuando estamos ante la crisis de la teoría de la política económica enfrentamos el círculo de la ineffectividad, pérdida de legitimidad y de la crisis política.

El hecho de que las políticas económicas son vulnerables en su efectividad es a mi juicio, una de las razones del porqué el FMI asume posiciones cuasi dictatoriales en sus recomendaciones y seguimiento. Los Estados pierden una fracción de su soberanía al subsumirse a los dictámenes del FMI. A través del tiempo hemos podido ver cuán impopulares son esas políticas ante los pueblos. Las políticas del FMI han sido protestadas en forma civilizada pero también con brotes de violencia. Si la política económica como práctica no enfrentara una crisis filosófica y práctica no habría espacio para el régimen dictatorial con que el FMI actúa en la mayoría de los casos.

Al evaluar la crisis actual que enfrenta E.U.A. tenemos que considerar hasta qué punto la política económica ha sido efectiva. En primer lugar hay que destacar que el trasfondo de esa crisis en el plano institucional se inscribe en las políticas de desreglamentación llevadas a cabo por la Administración Reagan. Todos los gobiernos Republicanos, han sido fieles a la creencia de la no intervención del Estado en la economía. Tal tradición filosófica inspiró también las políticas de la Administración Bush. Sin embargo, la omisión de Reglamentaciones y la ausencia de una supervisión adecuada ha sido uno de los factores que han contribuido a la crisis en su primera etapa con los mercados hipotecarios. La filosofía del laissezfaire, que ha caracterizado la gestión del estado ha probado no ser efectiva; al menos eso se puede inferir de los eventos recientes a los que se ha enfrentado la economía norteamericana.

En la coyuntura actual es importante reconocer que el Estado norteamericano ha tenido que recurrir precisamente a intervenir para detener o aliviar el problema de liquidez que enfrenta su sistema financiero y que tiende a desestabilizar los mercados financieros internos y externos.

La Reserva Federal ha tomado las siguientes medidas:

1. Ha bajado la tasa de interés en los fondos federales a casi cero.
2. Ha nacionalizado las operaciones de Fannie Mae y Freddie Mac.
3. Ha apoyado con recursos monetarios la fusión de instituciones financieras.
4. Ha garantizado las deudas tóxicas emitidas por instituciones financieras.
5. En el último de los eventos ha inyectado \$700 billones al sistema financiero para aliviar la falta de liquidez.
6. Ha emitido dinero sin respaldo a través del “printing money” (QE-1) (QE-2)

¿Cómo es posible que aquellos que han impulsado el neoliberalismo fuera de su territorio, ahora recojan velas y se tornen Keynesianos?

Podríamos expresar muchas hipótesis para contestar esa interrogante, pero al menos podemos señalar que el neoliberalismo no funciona, pues no ha funcionado en la economía que hasta hace poco considerábamos el mejor ejemplo del capitalismo desarrollado y más aún donde por tanto el laissez-faire debería funcionar. La filosofía del laissez-faire podría estar más a tono con el estadio de la libre competencia más no en la época de los monopolios y el capital financiero.

La crisis de la política económica en el caso de E.U.A., va a presentar otras dimensiones: la socialización de las pérdidas de los grandes bancos e instituciones financieras no bancarias y otras empresas como por ejemplo, la General Motors. Además el déficit fiscal y la incapacidad en el pago de la deuda del gobierno federal, ha resultado en la degradación de la deuda del

gobierno de E.U.A., por las agencias acreditadoras. Por otro lado, las acciones recientes del FED de inyectar “printing money” en la economía ha devaluado al dólar como divisa en los mercados externos y amenaza internamente con una inflación en la economía de E.U.A.

Es curioso señalar que cuando se trata de gastos sociales el Estado recorta fondos con insensible facilidad, sin embargo, cuando se trata de los oligopolios financieros recurre al “printing money” con irracional facilidad. Ello nos lleva a la pregunta clásica de Wright Mills: ¿quién gobierna en los E.U.A.? Porque la acción de gobernar más importante en cualquier Estado es aquella que tiene que ver con la práctica de la política económica.

El estudio de la crisis nos da lecciones de economía, de finanzas, de finanzas públicas, de ciencias políticas y de sociología. ¡Que muchas experiencias de aprendizaje hemos tenido... y las que faltan!

La apropiación de los conceptos básicos de la unidad curricular Economía Ecológica desde una pedagogía liberadora y crítica*

Héctor Bello Silva

Programa de Formación de Grado en Gestión Ambiental
Universidad Bolivariana de Venezuela

Resumen

La necesidad de comprender la realidad socioambiental requiere de la apropiación de conceptos científicos de la Economía Ecológica, para plantearse desde un sentido crítico las relaciones entre Sociedad-Naturaleza. De allí que la Universidad Bolivariana de Venezuela incluye dentro del PFG en Gestión Ambiental una unidad curricular para abordar contenidos referidos a esta interdisciplina. Entonces, el objetivo del presente ensayo es establecer los fundamentos pedagógicos para la apropiación de los conceptos básicos de la unidad curricular Economía Ecológica. Se asumen como conceptos básicos abordados en la unidad curricular: Economía, Ecología, ambiente, recursos naturales, servicios ambientales, plusvalía natural, sistema cerrado, sistema abierto, entropía, ventajas comparativas, libre comercio, intercambio desigual, intercambio ecológico desigual, deuda ecológica, huella ecológica, conflictos ecológico-distributivos, necesidades humanas y satisfactores. Se toman como referentes teóricos los planteamientos pedagógicos liberadores y críticos de Simón Rodríguez, Paulo Freire y Lev Vigotsky. Se asume la importancia del conocimiento científico en la construcción de una sociedad sustentable y socialista, además de desmitificar el “pensamiento mágico” recurrente en el sentido común de la gestión ambiental. También se impulsa el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la concepción vigostkiana en la formación de conceptos científicos, para problematizar y transformar las realidades locales y globales subsumidas al patrón de acumulación capitalista. Los conceptos básicos de la unidad curricular Economía Ecológica, asumidos desde una pedagogía liberadora y crítica, potencia la conformación del pensamiento crítico en los estudiantes del PFG, lo cual redundará en los educandos y la acción comunitaria a través de sus proyectos de investigación-acción participativa, bajo la línea de trabajo: Educación y evaluación ambiental.

Palabras claves: Economía Ecológica, pedagogía crítica y liberadora, conceptos científicos, Universidad Bolivariana de Venezuela, Proyecto Nacional Simón Bolívar.

Introducción

La realidad socioambiental contemporánea se ha vuelto cada vez más compleja y avasallante ante el desarrollo de fuerzas productivas que se han hecho destructivas de las condiciones que propician la realización de la vida humana y de las demás especies animales y vegetales, a un ritmo preocupante. Tal situación es consecuencia del avance del desarrollo del sistema capitalista, que en el afán de sus principales actores por ampliar procesos de acumulación, mercantilizan los bienes naturales y banalizan cualquier crítica, a través de la ciencia económica convencional -entiéndase, la Economía Neoclásica-. Esta situación encuentra su refuerzo académico en la formación de economistas ideologizados y convencidos de

* Artículo presentado ante el V Congreso Iberoamericano sobre Desarrollo y Ambiente, Santa Fe (Argentina), del 12 al 14 de septiembre de 2011.

"su conocimiento científico" bajo la "certeza" del pensamiento único.

Ante esta situación, la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) aborda directamente la necesaria labor transformadora que debe asumir toda universidad comprometida éticamente con el respeto a la Madre Tierra y un mundo más justo. Lo cual se concreta, entre otras formas, en el Programa de Formación de Grado en Gestión Ambiental, con la unidad curricular Economía Ecológica. En dicha unidad curricular se estudian algunos conceptos científicos, tales como: Economía, Ecología, ambiente, recursos naturales, servicios ambientales, plusvalía natural, sistema cerrado, sistema abierto, entropía, ventajas comparativas, libre comercio, intercambio desigual, intercambio ecológico desigual, deuda ecológica, huella ecológica, conflictos ecológico-distributivos, necesidades humanas y satisfactores.

Este sistema de conocimientos contribuye a una aproximación crítica de los procesos económicos y las interacciones entre el sistema económico capitalista y los sistemas ecológicos. En este sentido, la Economía Ecológica está sumergida en un marco interdisciplinario, ya que su *corpus* teórico integra conceptos de Economía, Física y otra interdisciplina fundamental: la Ecología. Todo ello permite resaltar la ruptura paradigmática que representa asumir referentes conceptuales alternativos, bajo una mirada problematizadora frente a la realidad concreta. Por esta razón, dicha epistemología requiere una praxis pedagógica liberadora y crítica que desarrolle una aprendizaje global e integrador a través de la apropiación de los conceptos básicos citados en el párrafo anterior.

Lo anterior motiva a interrogarse: ¿desde cuáles referentes pedagógicos se debe asumir la praxis que contribuya a la apropiación de los conceptos de la unidad curricular Economía Ecológica en el PFG en Gestión Ambiental?. Razón por la cual el objetivo del presente ensayo es establecer los fundamentos pedagógicos para la apropiación de los conceptos básicos de la unidad curricular Economía Ecológica.

A continuación se presentan un análisis de la importancia de lo ambiental en el proyecto educativo de la UBV. También se establecen los fundamentos pedagógicos que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los conceptos básicos de la unidad curricular Economía Ecológica en el PFG en Gestión Ambiental y la pertinencia real de esta unidad curricular con la concreción de algunas políticas socialistas en la Venezuela actual.

La UBV y lo ambiental

La Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) se creó en el año 2003, con el propósito de formar ciudadanos profesionales comprometidos con la ética de lo colectivo, las comunidades populares, la protección y defensa del ambiente, la justicia social y el desarrollo integral del país desde una perspectiva latinoamericanista. Allí se plantean nuevos programas de formación de grado, entre los que se destaca el de Gestión Ambiental. El cual hace que se aborde -en el ámbito universitario- lo ambiental desde una concepción integral y crítica, por primera vez en el país. Esta tarea académica, lejos de ser una labor voluntarista, es una actuación cónsona con los preceptos de la Constitución de la República

Bolivariana de Venezuela (2000), en sus artículos 107 y 127,¹ y del artículo 15 de la Ley Orgánica de Educación (2009)². Tampoco se podría pensar que tales innovaciones son casuales, sino que bien forman parte de una nueva visión de mundo que se viene gestando desde algunos espacios de la Revolución Bolivariana. Uno de esos espacios es la UBV, que materializa algunos elementos referidos a lo ambiental dentro de su Reglamento General (2009) y Documento Rector (2003).

Con respecto al Reglamento General de la UBV, encontramos que por medio de “sus programas de formación, la creación, recreación y promoción del saber, la investigación y la interrelación social, contribuye a la formación integral de sus estudiantes... como ciudadanos... en una democracia participativa y protagónica... que protege la biodiversidad...” (art. 3). Entonces, la UBV perfila una intencionalidad política en la necesaria formación profesional que promueva la protección ambiental, ya que al hablar de la biodiversidad se asume que no puede ser efectiva su protección, si no se aborda desde una perspectiva integral.

Otro aspecto del Reglamento es cuando incluye en sus funciones políticas y socio-académicas, el: “Desarrollar investigaciones socio-formativas con pertinencia ético-política, histórico-cultural, socio-económica, eco-ambiental, científico-tecnológica en respuesta a los planes de desarrollo integral y sustentable del País...” (Art. 8, num. 4). Se integra en la perspectiva de este proyecto educativo la necesidad de considerar la dimensión ambiental del desarrollo, en el marco de un contexto que transita hacia la construcción de una sociedad socialista.

En el Documento Rector de la UBV se postula como uno de los fines de su misión: “La proyección vinculada al desarrollo socioeconómico, ambiental, cultural y educativo de las comunidades de su entorno, de la región y del país, contribuir en las nuevas prácticas económicas, sociales, políticas, culturales, educativas...” (UBV, 2003, p. 27). Dicha misión refuerza la concepción ecologista y transformadora de la Universidad con el imprescindible componente de la participación protagónica de las personas, para incidir en la revinculación con la Naturaleza, a través de la reconfiguración de lo económico y lo ambiental.

1 Al respecto, el artículo 107 plantea que: *“La educación ambiental es obligatoria en los niveles y modalidades del sistema educativo...”*, es decir, las universidades están obligadas a tratar el aspecto ambiental como un mandato constitucional. Por otro lado, el artículo 127 asume la protección del ambiente como un derecho y un deber: *“Es un derecho y un deber de cada generación proteger y mantener el ambiente en beneficio de sí y para el mundo futuro...”*

2 En dicho artículo, su numeral 6 considera que la educación tiene entre sus fines el siguiente: *“Impulsar la formación de la conciencia ecológica para preservar la biodiversidad y la sociodiversidad, Las condiciones ambientales y el aprovechamiento racional de los recursos naturales”*. A la vez que su numeral 7 anuncia: *“Formar en, por y para el trabajo social liberador, dentro de una perspectiva integral, mediante políticas de desarrollo humanístico, científico y tecnológico, vinculadas al desarrollo endógeno productivo y sustentable”*. Dichos fines orientan nuevas aproximaciones estratégicas en torno a lo ambiental desde la praxis pedagógica en la UBV, ya que la legislación educativa anterior obviaba este tema.

En este documento fundacional ubevista se considera como un criterio orientador, dentro de la "función académico-formativa" la: *"Asunción y socialización de una visión ecológica de los sistemas naturales, sociales y culturales, que incluya a la Universidad misma, sus programas académicos, los campos de conocimiento y cada campo de formación profesional"* (UBV, op. cit., p. 39). Lo cual hace frente a la Universidad tradicional burguesa que brinda una aproximación de lo ambiental, desde una perspectiva conservadora y superficial. La UBV asume el problema ambiental desde una perspectiva integral que exige la capacidad de transitar lo global y lo nacional, el forjamiento del pensamiento complejo, valoración positiva de la incertidumbre, incorporación del principio de aprender a aprender y desaprender, sensibilización de lo ético, formación para el ejercicio de la ciudadanía, pedagogía problematizadora y la investigación como condición para la enseñanza.

Es asumiendo esta concepción de lo ambiental que la UBV, aparte de abordar la temática ambiental en todos sus programas de formación, constituye el programa de formación pionero de la gestión ambiental en Venezuela. El PFG en Gestión Ambiental se concibe en un contexto histórico marcado por un modelo de desarrollo dependiente y rentista, sostenido en el extractivismo petrolero y en crisis derivada de la aplicación de políticas neoliberales. Así mismo, Venezuela es un país con una enorme diversidad biológica y cultural, ya que se encuentra entre las fachadas andina, caribeña, atlántica y amazónica, a la vez que cuenta con una posición geoestratégica privilegiada que se refleja en la ocupación de su territorio (UBV, 2005, p. 3). Esto incide en la revalorización de los ecosistemas y la necesidad de profundizar en las políticas ambientales que integren la protección ambiental con la equidad social. En ese plano, juega un papel importante el reconocimiento del diálogo de saberes, para el surgimiento de un saber ambiental a partir de las raíces pluriétnicas de la Nación.

El PFG en Gestión Ambiental parte del reconocimiento de problemas estructurales asociados a la dinámica ambiental, entre ellas se tienen: la falta de políticas ambientales integradoras y participativas, poca importancia de lo ambiental para las autoridades municipales, marco legal insuficiente y de débil aplicación, utilización de los ecosistemas a través de patrones consumistas y depredadores, al igual que la labor de la educación ambiental aún está hegemonizada por un enfoque fenomenológico y legitimador.

Todo lo anterior exige una Universidad capaz de fomentar un pensamiento crítico y radical, el cual contribuya efectivamente a la formación de ciudadanos profesionales comprometidos a transformar las relaciones económicas y ecológicas, donde se considere que lo social y lo ambiental están interrelacionados y en permanente interdependencia. Es por ello que el PFG en Gestión Ambiental concibe que el aprendizaje de lo ambiental parte de la interacción social, razón por la cual el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Economía Ecológica debe ser abordado en clave pedagógica liberadora y crítica. ¿Pero qué fundamentos distinguen a esa clave?

Pedagogía liberadora y crítica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los conceptos básicos de la Economía Ecológica en el PFG en Gestión Ambiental.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de los conceptos básicos de la unidad

curricular Economía Ecológica debe ser abordado desde una pedagogía liberadora de la situación opresiva en que se encuentran las grandes masas de los pueblos del Sur, una pedagogía con un alto sentido crítico y fundamentos científicos que permita plantearse la construcción de nuevos proyectos sociales que contribuyan a trascender al capitalismo. Razón por la cual, la pedagogía liberadora como ciencia de la educación no es neutral y se ha de formar al educando en un ciudadano militante y responsable ante un mundo complejo y abundante en incertidumbres y contradicciones que alienan y socavan la condición de existencia de la Humanidad en su conjunto (Castro, 2007, p. 13).

A la vez, esta pedagogía liberadora se ha de articular con un cuestionamiento a las concepciones espontaneístas y autoritarias de la educación capitalista. De allí que Freire (1974) explicara que los oprimidos no accederán a la liberación *“por casualidad, sino por la praxis de su búsqueda; por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella”* (p. 40). Ello conlleva a que la pedagogía necesaria se construye con los oprimidos y no para ellos, *“en la lucha permanente de recuperación de su humanidad”* (Op. cit., p. 40).

Entonces, identificando las contradicciones que les mantienen alienados y dominados dentro del sistema capitalista, y la búsqueda de superación de la falsa conciencia a través de la acción cultural y dialógica, es que la problematización de la realidad concreta profundizará el pensamiento crítico y radical, logrando una mayor autonomía y compromiso del educando en su capacidad de transformar al mundo colectivamente (Freire, 2008, 2007, 1991).

Este educando que constituye el “hombre nuevo” requiere de dos lecturas: “la lectura del texto” y “la lectura de la realidad” (Freire, 1991). La primera, con el objeto de decodificar críticamente las ideas sistematizadas de otros pensadores y sus conceptos, y la segunda, que conduce a la observación rigurosa capaz de ordenar y relacionar los elementos de la “caótica” cotidianidad, que amparada en el manto del “pensamiento mágico” dificulta la visión de totalidad y la esencia de los fenómenos reales. Fenómenos que deben ser comprendidos radicalmente para ser subvertidos a través de una nueva praxis, es decir, una práctica fundamentada en conceptos transformadores.

En pocas palabras, la dialéctica entre ambas lecturas es necesaria, ya que sin conceptos claros que orienten el análisis crítico de la realidad, no hay garantía de asegurar rutas de acciones coherentes, pero tampoco se podrá ser coherente si los conceptos se conciben como construcciones teóricas alejadas de toda realidad concreta. De nada valdría un sujeto educado sin el sentido crítico del compromiso de transformar la realidad instituida por el orden capitalista.

En este sentido, la pedagogía liberadora -que se postula en esta tesis- también reconoce en sus fundamentos al pensamiento de Simón Rodríguez, quien ya anunciaba: “el Alma de la Sociedad, es la Crítica...” (Rodríguez, 1975b, p. 3). De allí la importancia de la formación crítica de los educandos, que al entender del maestro bolivariano: “Criticar es juzgar con rectitud” (Op. cit., p. 140). Es decir, se requiere que los educandos puedan tener el dominio de una base conceptual sólida. Tan es así, que ya lo advertía:

"Si en la Primera Escuela

se enseñara a Raciocinar habría menos EMBROLLONES en la Sociedad...

Véase si es IMPORTANTE!

dígase... IMPORTANTÍSIMO !!

PREVENIR ERRORES DE CONCEPTO,..." (op. cit., p. 26)

En el contexto social emancipatorio que se vivía en las nacientes repúblicas hispanoamericanas meridionales, durante la primera mitad del siglo XIX, advertía Rodríguez (1975a):

“La Facultad de Pensar... puesta en ejercicio... es la recomendación que presenta, la persona de quien decimos -

“ es hombre o mujer de Razon

“ es persona mui Racional

Este mérito no se adquiere en el abandono ni en la ociosidad” (p. 323).

De allí que sea cónsono que el pensamiento crítico y en conceptos surge del esfuerzo sistemático y no es adquirido espontáneamente, sino en el marco de la pedagogía. Por tal motivo, la pedagogía liberadora requiere una relación entre educador y educando llevada bajo un proceso reflexivo en el que se constituyan auténticas concepciones científicas del mundo, especialmente en el educando, que permitan superar las contradicciones históricas de opresión socioambiental (Mijangos, 2006, pp. 52 y 53), ya que la opresión social del capitalismo origina en los oprimidos una mayor carga en los conflictos ecológico-distributivos y una vulnerabilidad extrema frente a la entropía ambiental ocasionada por el patrón de acumulación del capital. Lo cual requiere que los oprimidos sean quienes se eduquen dialógicamente y críticamente y superen cualquier planteamiento pseudocientífico y legitimista que resguarde los intereses capitalistas.

Sin embargo, se requiere asumir la integralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la unidad dialéctica afecto-cognitiva, que ya había sido abordada en el pensamiento pedagógico de Simón Rodríguez (1975b), al haber escrito: “Instruir no es educar, ni instrucción puede ser equivalente de la educación, aunque instruyendo se eduque” (p. 104). Esto orienta a que la apropiación de los conceptos básicos de la Economía Ecológica incorpore no sólo su asimilación intelectual, sino que el educando asuma la transformación de su visión de mundo, su sentir, su saber posicionarse frente y en el mundo conflictivo e incierto de la actualidad, para contribuir desde una ética solidaria y de la sustentabilidad para el Buen Vivir.

El educador en la apropiación de conceptos tiene una importancia relevante, como se muestra en el siguiente pasaje del Maestro Simón Rodríguez (1975b):

“MAESTRO

es el dueño de los Principios

de una CIENCIA, o de un ARTE, sea Liberal, sea Mecánico, i que,

transmitiendo sus Conocimientos,

sabe hacerse ENTENDER I COMPRENDER , con GUSTO.

i es el MAESTRO ! por excelencia,

si aclara los Conceptos i ayuda a estudiar,

si enseña a aprender, facilitando el trabajo,

i si tiene el DON !

de INSPIRAR a uno, i EXITAR en otros, el DESEO de SABER” (p. 19).

He aquí la clave de una didáctica que pretenda conducir la apropiación de conceptos científicos a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. Ya que la apropiación se sostiene en que el educador sea capaz de generar procesos de comprensión, siendo importante la ayuda que pueda ofrecer para que el educando sea orientado en el estudio de los conceptos. Esta propuesta del maestro boliviano es similar a aquella de la instrucción desarrolladora de Vigotski (2007): “La instrucción solo es buena cuando va por delante del desarrollo. Entonces despierta y provoca toda una serie de funciones que se hallan en estado de maduración en la zona de desarrollo próximo. En esto reside el rol fundamental de la instrucción en el desarrollo” (p. 360).

A partir de Vigotski se puede elaborar una didáctica que emplee esfuerzos serios en la dialéctica desarrolladora del proceso de enseñanza-aprendizaje. La anterior cita del autor ucraniano, define la incidencia de la enseñanza como desencadenante de aprendizajes, lo cual es totalmente cónsono con el “enseñar a aprender” de Simón Rodríguez.

En el pensamiento de Vigotski, la formación de conceptos³ científicos, es decir, la apropiación de estos, pasa por determinar el nivel de desarrollo actual y la zona de desarrollo próximo del educando (Op. cit., p. 353). Concibiéndose el nivel de desarrollo actual como aquella estructura cognitiva donde se identifican las capacidades del educando de poder realizar por sí solo cualquier actividad que requiera algún esfuerzo, especialmente intelectual, aunque no exclusivamente.

En cambio, la zona de desarrollo próximo es aquella conformada por estructuras cognitivas en proceso de ser alcanzadas con la ayuda de algún tercero, como por ejemplo, el educador. Esta zona de desarrollo próximo debe ser el objeto de toda didáctica que pretenda la apropiación de conocimientos científicos, ya que la asimilación y generalización de estos siempre requerirá la mediación organizada de un educador. Los conceptos científicos al constituir un sistema de conceptos, complejiza su dominio y aplicación, ya que sólo la orientación sistemática de la enseñanza planificada es capaz de mediar en la apropiación eficaz de tales conceptos.

Por otro lado, Vigotski (2007) buscaba el desarrollo global del educando y no solamente la enseñanza de habilidades específicas y monótonas, al respecto ahondaba en la enseñanza desarrolladora de la siguiente manera:

“Esto es lo que distingue la instrucción del niño del amaestramiento de animales. Es lo que distingue la instrucción que tiene como objetivo el desarrollo global del niño de la enseñanza de habilidades específicas, técnicas, como escribir a máquina o andar en bicicleta, que no ejercen ninguna función esencial en el desarrollo” (p. 360).

3 Para Vigotski (1996), el concepto: “es el reflejo objetivo de las cosas en sus aspectos esenciales y diversos; se forma como resultado de la elaboración racional de las representaciones, como resultado de haber descubierto los nexos y las relaciones de dicho objeto con otros, incluye en sí, por tanto, un largo proceso de pensamiento y conocimiento que, diríase, está concentrado en él”. (p. 81).

Lo anterior se complementa con lo siguiente:

“Si aprendemos a escribir a máquina, en la estructura general de nuestra conciencia puede no registrarse ningún cambio. Pero, si aprendemos, digamos, un nuevo método de pensamiento, un nuevo tipo de estructuras, esto nos dará la posibilidad de realizar no solo la actividad que ha sido objeto de la enseñanza directa, sino que más aún, nos dará la posibilidad de ir más allá de los límites de los resultados inmediatos a los que nos condujo la instrucción” (Op. cit., p. 328).

Esta enseñanza desarrolladora apuntala a la transformación de la conciencia del educando. Esto equivale a que la apropiación de los conceptos científicos no tiene que ser sólo para una ampliación del bagaje conceptual del educando, sino que sirve como herramienta para la transformación social, a través del dominio y generalización de los conceptos científicos, superando “aquello que realiza todos los días espontánea e involuntariamente” (Op. cit., p. 367).

Otro aspecto del pensamiento en conceptos científicos es que la apropiación de un concepto contribuye a la comprensión de otros. En tal sentido, en las ciencias actuales se vienen haciendo contribuciones a la necesidad y realidad de la interdisciplinaria y cómo dentro de una disciplina o ciencia surgen redes de conceptos que se cruzan con las de otras disciplinas o ciencias, debido al rebasamiento del conocimiento científico frente a la realidad como totalidad, a veces inconmensurable o inabarcable. Entonces, es necesario que los conceptos sean articulados en sistemas de conceptos, tal y como lo planteaba Vigotski: “...solo cuando el concepto está dentro de un sistema puede tomarse conciencia de él y emplearlo voluntariamente. La toma de conciencia y la sistematización son términos enteramente sinónimos en relación con los conceptos,...” (Op. cit., p. 317).

Lo anterior implica que no deben considerarse los conceptos científicos como elementos aislados, sino sistematizados en relación con otros y a partir de allí, el educando tomará conciencia de la implicancia del concepto científico dentro de la realidad concreta, compleja y total del mundo a transformar, en el marco de la acción cultural planteada por la pedagogía liberadora. Así mismo, esta acción cultural se ejecuta en el marco de actividades de mediación social que desarrollan cognoscitivamente al educando, gracias a la internalización que dicha socialización conlleva.

La asimilación de conceptos referidos a la unidad curricular Economía Ecológica, como sistema económico, sistema ecológico, entropía y plusvalía, marca una ruta para profundizar la conciencia ecológica de los educandos del PFG en Gestión Ambiental. Ello se debe al sistema conceptual de la ciencia interdisciplinaria que se estudia en la mencionada unidad curricular, el cual contribuye al pensamiento crítico del educando, a partir de la comprensión de las estrechas relaciones existentes entre la acumulación de capital y sus contradicciones con el trabajo y el capital (O'Connor, 2002). Así, este sujeto del proceso enseñanza-aprendizaje podrá develar los discursos legitimadores dentro de la "gestión ambiental", especialmente los referidos a la mistificación del "reciclaje" y la "restauración" de ecosistemas degradados.

En ese sentido, el discurso hegemónico en la gestión ambiental intenta brindar un maquillaje verde sobre el sistema industrialista y su patrón consumista, al promover el reciclaje como estrategia ideologizante, ocultando los flujos de energía y materia empleados en cada fase de la producción de bienes y servicios, los cuales conllevan una cantidad de energía disipada y que desencadena procesos irreversibles, en la mayoría de las ocasiones. Otro aspecto es el que tiene que ver con la restauración, la cual es asumida como solución "optimista" a la degradación de los ecosistemas ocasionada por las actividades económicas, con la intención de aparentar una recuperación al estado original del ecosistema afectado, cuando en la realidad la extinción de algunas especies es suficiente para alterar toda una trama ecológica. Ese optimismo banal ha de ser superado con el conocimiento científico de la Economía Ecológica, donde juega un papel fundamental la entropía como concepto central.

Igualmente, la apropiación del concepto de conflicto ecológico-distributivo aclara la asimetría existente en los daños ambientales y su padecimiento. Muchos de estos daños afectan más a la clases oprimidas que a la burguesía. El abordaje de los problemas ambientales desde esta perspectiva propicia la vinculación con los conflictos de clase propios de las sociedades capitalistas. Esta contradicción muchas veces es ocultada en el discurso oficial de la "gestión ambiental" sostenida en las bases epistemológicas de la Economía Neoclásica, la cual hace del mercado el centro para la resolución de tales problemas, cuando en realidad es el origen de la desigualdad social y, por lo tanto, de la vulnerabilidad ambiental de los más empobrecidos en el sistema capitalista.

Por todas estas razones, vale la pena pensar en cuál ha de ser el aporte que pueda hacerse para la concreción de una sociedad distinta: socialista y sustentable, a partir de los procesos formativos de la unidad curricular Economía Ecológica, especialmente desde la apropiación de sus conceptos básicos. Esta pregunta cuenta con una vigencia enorme en Venezuela, donde se transita hacia la construcción de un socialismo, que ante el momento histórico planetario ha de caracterizarse por considerar lo ambiental desde una mirada integral y radical.

El aporte a la concreción del Proyecto Nacional "Simón Bolívar" desde la unidad curricular Economía Ecológica

Esta unidad curricular tributa en el cumplimiento de los objetivos del PFG en Gestión Ambiental al incidir en la comprensión de "las características de los sistemas ambientales con diferentes grados de intervención y los diversos modelos socio-históricos y culturales de desarrollo" (UBV, 2005, p. 10). Para ello es importantes el dominio conceptual de los indicadores biofísicos, tales como la huella ecológica, la huella hídrica, así como los conceptos de intercambio ecológico desigual y deuda ecológica. En tal sentido, tales indicadores y conceptos le permiten al educando penetrar en la esencia de las relaciones existentes entre el modelo de desarrollo rentista, dependiente y extractivista de Venezuela y el deterioro que vienen sufriendo históricamente sus ecosistemas, especialmente aquellos ubicados en las regiones petroleras.

Un segundo objetivo al que tributa la apropiación de los conceptos de la unidad curricular en cuestión es el "investigar... con una perspectiva transdisciplinaria, y que estén directamente vinculados a los problemas sociales en el contexto ambiental,

desarrollando habilidades propias del pensamiento científico” (Ibídem.). La naturaleza transdisciplinaria de la unidad curricular y sus conceptos, facilita la comprensión integral de la realidad ambiental concreta desde múltiples factores, partiendo siempre de una concepción científica con la intención de superar el pensamiento "ingenuo" o "mágico".

Un tercer objetivo del PFG en Gestión Ambiental, al que la apropiación de los conceptos básicos de la Economía Ecológica permite afianzar es: “Conocer principios básicos de... manejo sostenible de recursos naturales” (Ibídem.). Para ello, en el sistema de conceptos de la unidad curricular se debate en torno a los conceptos de “sustentabilidad débil” y “sustentabilidad fuerte”, como paradigmas y principios ante los cuales fijar postura y partir, para llevar a cabo un proceso de toma de decisiones adecuadas a la planificación socialista del manejo sostenible de los ecosistemas. Es así que se propicia la ejecución de acciones en el marco de la sustentabilidad fuerte, y dentro de ella, la participación popular y el diálogo de saberes en la gestión ambiental.

El último objetivo al que la Economía Ecológica podría ayudar a su desarrollo es “conocer, interpretar, valorar, proteger, explicar, crear y abordar con criterios científicos... las relaciones dialécticas hombre-naturaleza, para generar el diseño de un modelo de desarrollo” (Ibídem.). Éste es uno de los aspectos más importantes a los que debe atender el conocimiento económico-ecológico, debido a la necesidad de replantear el desarrollo y con él, a sus modelos o estilos vigentes tanto en la realidad concreta como en el pensamiento de las corrientes dominantes del pensamiento económico y político actual.

Todos estos objetivos del PFG son orientaciones para la formación ciudadana y profesional de seres humanos que posean un desarrollo cognoscitivo que insurjan contra el orden establecido por la tecnocracia ambiental. En tal sentido, se relaciona a continuación la apropiación de los conceptos básicos de Economía Ecológica con el perfil del egresado en Gestión Ambiental de la UBV, representando un aporte práctico con la formación de profesionales universitarios que sean sujetos históricos constructores del socialismo planteado en las políticas del Proyecto Nacional “Simón Bolívar” (2007-2013).

El sistema de conceptos de la unidad curricular Economía Ecológica le facilita al futuro egresado: “Identificar... los factores que intervienen en los procesos que causan daño o afectación a los ecosistemas” (Op. cit., p. 11). Aquí hay una gran significación en la posibilidad de identificar aquellos daños derivados del proceso económico, que una vez analizado desde un enfoque termodinámico, se develan no sólo los flujos de energía y materia, sino también todo el encubrimiento ideológico que la Economía convencional sostiene. Para ello es importante considerar los ritmos y las dinámicas propias del sistema económico vigente en sus procesos y el impacto de éstos en el desarrollo de los ecosistemas. Esto es un paso importante para que el sujeto de aprendizaje supere la mirada metafísica que sobre los problemas ambientales abunda en diversos manuales y libros de texto, especialmente de “gestión ambiental corporativa” o de “ingeniería ambiental”.

Lo anterior incide en que este profesional pueda ser un promotor de un modelo de desarrollo endógeno de sistemas productivos acordes al acompasamiento con los

ritmos de los ecosistemas y sus ciclos biogeoquímicos. Al mismo tiempo que pueda “fomentar, desde su ámbito de acción personal y profesional, la creación de saberes asociados a la comprensión y solución de situaciones socioambientales” (Ibídem.).

La comprensión y solución de tales situaciones pasa por el manejo de los conceptos de la Economía Ecológica, especialmente en el análisis de alternativas que combinen la protección ambiental con el aprovechamiento sustentable de los ecosistemas, a la vez que se promueva el consumo frugal y ecológicamente responsable.

La UBV no se concibe aislada del contexto sociohistórico, es por ello que articula su praxis pedagógica en la unidad curricular Economía Ecológica con el Proyecto Nacional “Simón Bolívar” y sus políticas y estrategias. Para poder vincular tal praxis es imprescindible analizar algunos elementos de dicho plan de gobierno, tal y como se realizará a continuación.

En la directriz “Suprema Felicidad Social” de este plan se resalta la necesidad de plantear el abordaje de lo social y lo ambiental a partir del impulso a un modelo productivo y de consumo *“que ponga límites al crecimiento sin postergar los derechos de los pobres”* (MPPPD, 2007, p. 10). Este enfoque del modelo de desarrollo propuesto es terreno fértil para la ruptura paradigmática que necesariamente pasa por una crítica a las políticas de desarrollo convencionales que hacen énfasis en el crecimiento desmedido de mercancías, sin poner en el centro de la cuestión al ser humano y su relación con la naturaleza. Esto se llega a plasmar en una de las políticas de esta directriz: “Incentivar un modelo de producción y consumo sustentable” (Op. cit., p. 13).

Otra política coherente a los planteamientos que se vienen desarrollando en el presente ensayo, es: “Garantizar la conservación y uso sustentable del recurso hídrico”. De hecho, en la Economía Ecológica se desarrolla el concepto de indicadores biofísicos que podrían servir en investigaciones destinadas a estudiar la sostenibilidad de los usos del agua, en distintos ámbitos: industrial, comercial, agrícola y residencial. Así mismo, aporta elementos críticos a considerar en la planificación y ejecución de proyectos orientados en el marco de dicha política.

En la directriz “Nueva Geopolítica Nacional” una de las estrategias es: “Ajustar el metabolismo urbano disminuyendo la carga sobre el ambiente” (Op. cit., p. 34). Para ejecutar cualquier acción en este sentido, es fundamental reconocer el concepto de metabolismo socioeconómico, con el cual se categorizan las relaciones implicadas en el flujo de energía y materia, derivado de los patrones de consumo y producción asociados al sistema económico (capitalismo) en el que se desenvuelve cada asentamiento urbano. Este concepto es estudiado está contemplado en el sistema de contenidos de la unidad curricular Economía Ecológica, lo cual demuestra su pertinencia y contextualización en el marco de la construcción del socialismo.

Cabe destacar, que éstos son sólo algunos de los elementos del Primer Plan Socialista de la Revolución Bolivariana, sin que signifique la inexistencia de contradicciones o de otros elementos del plan que sean potenciadores de una transformación política, social, ambiental y cultural del país y su sistema económico actual. La amplitud del Proyecto Nacional “Simón Bolívar” hace que se transversalice

la dimensión ambiental del desarrollo como clave orientadora de la nueva sociedad en gestación, a través de la articulación de esta unidad curricular con la unidad de Proyecto⁴ II: Educación y evaluación ambiental, el cual corresponde al tramo académico en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno al sistema conceptual de Economía Ecológica (ver anexo).

Al respecto, este proyecto constituye el espacio donde aborda problemas socioambientales concretos, cuyos contextos son evaluados con la participación comunitaria, a través de la investigación-acción, planteándose situaciones que requieren la puesta en práctica de las capacidades creativas de los educandos colectivamente. Este abordaje exige integrar los saberes en desarrollo de la unidad curricular Economía Ecológica dentro de la dinámica del proyecto, lo cual redundará en una labor socieducativa del diálogo de saberes comunidad-universidad. Proyecto se convierte en un espacio que propicia la práctica y el análisis de lo concreto, para aproximarse a problemas científicamente, bajo una epistemología emergente, que socializa el saber y el hacer, que redundarán en acciones y proyectos comunitarios que combatan la alienación, la exclusión social y el deterioro socioambiental que padecen las comunidades, en el marco de un cambio histórico y cultural, planteado desde el Proyecto Nacional “Simón Bolívar”, para la construcción del Poder Popular y una sociedad ecológicamente sustentable.

Conclusiones

La Universidad Bolivariana de Venezuela es un proyecto educativo transformador, donde existe un abordaje de lo ambiental desde una perspectiva inter y transdisciplinaria. Para la UBV es fundamental atender la problemática del desarrollo con la idea de formar ciudadanos profesionales comprometidos con un proceso de cambios que contribuya a la justicia social y a la sostenibilidad ambiental. De allí que haya incluido la creación de un programa de formación destinado a la gestión ambiental. A la vez que se constituye a partir de una epistemología que reconoce el diálogo de saberes como eje para la producción del conocimiento necesario que revincule al ser humano con su ambiente.

En ese contexto, el PFG en Gestión Ambiental contiene la unidad curricular Economía Ecológica, la cual posee un sistema de conceptos que al ser apropiados por el educando le facilitan una visión de mundo científica y crítica, siendo capaz de integrar las relaciones existentes entre el sistema económico y el sistema ecológico. A partir de esta visión, el futuro egresado puede claramente actuar en el marco de la política ambiental que desmitifique algunas nociones pseudocientíficas que se han popularizado con la tecnocracia ambiental, por ejemplo, la imagen idílica del “reciclaje” o la “restauración” como supuesta solución que revierte al estado original a los ecosistemas degradados.

Para la adecuada apropiación de los conceptos de la Economía Ecológica, en la unidad curricular la praxis pedagógica puede fundamentarse en Simón Rodríguez, Paulo Freire y Lev Vigotski. Simón Rodríguez resalta la necesidad de que el

4 Para el Documento Rector de la UBV (2003), Proyecto es una unidad integral e integradora que implica las *“interacciones entre problemas y conocimientos que pueden provenir de diferentes campos”* (p. 49).

educador ayude a aprender al educando. Para ello, el maestro bolivariano propone la crítica como el “alma” de la sociedad y que los conceptos deben recibir un tratamiento importante en la educación. Por otro lado, Paulo Freire destaca la vinculación que debe existir entre la “lectura de la realidad” y la “lectura del texto”, para constituir en el educando una superación de su pensamiento mágico por uno científico y crítico, liberándose así de la alienación y constituyendo a este educando en un sujeto con praxis transformadora. Y en relación con Lev Vigotski, la apropiación de los conceptos científicos desde una pedagogía desarrolladora conlleva a una dialéctica afecto-cognitiva en la que el educando avanza siempre en un proceso de aprendizaje inacabado y de permanente profundización.

Se puede decir, para finalizar, que la unidad curricular efectivamente brinda un sistema conceptual que aporta un egresado del PFG en Gestión Ambiental capaz de aportar en la teoría y la práctica a la construcción del socialismo plasmado en el Proyecto Nacional “Simón Bolívar”, especialmente en aquellas estrategias y políticas que se perfilan en la transformación de los patrones de producción y consumo, es decir, el modelo de desarrollo. A su vez, esto se concreta por medio de la integración de la unidad curricular Economía Ecológica en Proyecto II: Educación y evaluación ambiental, desarrollando proyectos de investigación-acción que fortalezcan el Poder Popular y el diálogo de saberes entre comunidad-universidad, en un marco de transformaciones históricas y culturales.

Anexo. Pensum del PFG en Gestión Ambiental
Cuadro N° 2. Plan de Estudios del PFG en Gestión Ambiental
Turnos Nocturno y Fin de Semana

Trayecto		UNIDADES CURRICULARES				
1	T r a m o 1	Proyecto I. Diagnóstico integral de situaciones ambientales. (8H)	Bases ecológicas de sistemas ambientales en Venezuela. (4 H)	Análisis del dato estadístico I. (4 H)	Bases del conocimiento. (3 H)	
	T r a m o 2		Pensamiento político latinoamericano y venezolano. (2 H)	Análisis del dato estadístico II. (4 H)	Técnicas de Análisis Espacial. (4 H)	
	T r a m o 3		Globalización, Comunicación y Cultura. (2 H)	Ética. (2 H)	Biodiversidad y Sociodiversidad. (4 H)	
2	T r a m o 4	Proyecto II. Educación y evaluación ambiental. (8H)	Economía Ecológica. (3H)	Legislación y políticas públicas. (3 H)	Ciclos biogeoquímicos. (6 H)	Electiva (3 H)
	T r a m o 5		Evaluación de Sistemas naturales. (4H)	Ambiente, Desarrollo y Salud.(3 H)	Calidad ambiental I. (4H)	Electiva (3 H)
3	T r a m o 6	Proyecto III. Rehabilitación de ecosistemas y desarrollo sustentable.	Calidad ambiental II	Aspectos ambientales de la industria.	Ordenamiento territorial.	Electiva
	T r a m o 7			Formas de racionalidad y producción de conocimientos.	Ecorregiones.	Estado, democracia y ciudadanía.
4	T r a m o 8	Proyecto IV. Gestión ambiental, participación comunitaria y calidad de vida.	Derecho ambiental y marco legal del manejo integral de recursos naturales.	Desarrollo e integración de América Latina.	Arte y Ecología.	Redes sociales, planificación y gestión.
	T r a m o 9			Escenarios Energéticos.	Ética de la sustentabilidad.	

Bibliografía

Castro, F. (2007): "Diálogo de Civilizaciones". Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado de la República de Cuba. La Habana.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial N° 5.453, del 24/03/2000. Caracas.

Freire, P. (1974): "Pedagogía del Oprimido". Siglo XXI Argentina Editores. Buenos Aires.

----- (1991): "La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación". Siglo XXI Editores. México.

----- (2007): "Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso". Siglo XXI Editores. México.

----- (2008): "Pedagogía de la Autonomía". Siglo XXI Editores Argentina. Buenos Aires.

Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 5.929, del 15/08/2009. Caracas.

Mijangos, J. (2006): "Educación Popular y Desarrollo Comunitario Sustentable. Una experiencia con los Mayas de Yucatán". Plaza y Valdés Editores. México.

Ministerio del Poder Popular para la Planificación y Desarrollo (2007): "Proyecto Nacional "Simón Bolívar". Primer Plan Socialista. Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013". MPPPD. Caracas. Consultado en: www.mpd.gob.ve, el 11/12/2009.

O' Connor, J. (2002): "¿Es Posible el Capitalismo Sostenible?". En Alimonda, H. (comp.): "Ecología Política. Naturaleza, Sociedad y Utopía". CLACSO. Buenos Aires. Pp. 27-52.

Reglamento General de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial N° 39.100, del 16/01/2009. Caracas.

Rodríguez, S. (1975a): "Obras Completas. Tomo I". UNESR. Caracas.

----- (1975b): "Obras Completas. Tomo II". UNESR. Caracas.

Universidad Bolivariana de Venezuela (2003): "Documento Rector". UBV. Caracas. Formato digital.

----- (2005): "Programa de Formación de Grado en Gestión Ambiental". UBV. Caracas. Formato digital.

Vigotski, L.(1996): "Obras Escogidas IV". Visor. Madrid.

----- (2007): "Pensamiento y Habla". Ediciones Colihue. Buenos Aires.

**Remediando las miserias de la grey:
El fin del gobierno ultramarino de la diócesis de Puerto Rico, 1706-1790**

César Augusto Salcedo Chirinos

Resumen

En este artículo se argumenta en contra de la historiografía eclesiástica, que sostiene que el desmembramiento de los anexos ultramarinos de la diócesis de Puerto Rico, extendidos hasta el oriente de la actual Venezuela, fue consecuencia de la madurez de esos territorios para gobernarse por sí mismos. A partir de la revisión de los planteamientos de las nuevas políticas de la Corona española durante el siglo XVIII, se evidencia que todo fue consecuencia de las llamadas Reformas Borbónicas.

Palabras claves: Diócesis de Puerto Rico, Gobierno eclesiástico, Reformas Borbónicas, Venezuela.

Abstract

This article argues against current ecclesiastical historiography which holds that the torn apart of the overseas annexes to the Puerto Rican Diocese, extended to the west of contemporary Venezuela, resulted as consequence of the maturity of these territories to govern themselves. Based on the scrutiny of the proposals from the new politics the Spanish Crown hold during 18th century, it is evident that it was all a result from the so-called Bourbon Reforms.

Keywords: Puerto Rican Diocese, Ecclesiastical govern, Bourbon Reforms, Venezuela.

1. Presentación

El 20 de mayo de 1790, la curia romana decretó el desmembramiento de los anexos ultramarinos de la diócesis de Puerto Rico y la erección con ellos de la diócesis de Guayana. En ese decreto, Roma reconocía el crédito y la solicitud que los obispos habían tenido en la administración del obispado. Los adjetivos con los que se calificaba ese cuidado pastoral eran “esmero y solicitud, sobre todo por la extensión que había alcanzado el obispado”. Entre las razones que argumentaba el decreto para desmembrar la diócesis estaban “las muchas e irreparables incomodidades y perjuicios” que experimentaban los miembros de los anexos, porque la distancia se interponía entre la relación del obispo con sus diocesanos; de manera que ni éstos podían acudir cómodamente ante su prelado a “exponerle sus miserias y necesidades”, ni el obispo podía edificarlos con el ejemplo de sus obras. Ante esa situación, el decreto reconocía que se habían esmerado en aplicar los “remedios más oportunos” para gobernar esa porción de la grey.¹

La distancia que existía entre la sede episcopal y los anexos ultramarinos, y los perjuicios e incomodidades que esa distancia causaba entre los súbditos, fue el argumento utilizado por la Sagrada Congregación Consistorial para desmembrar los anexos y crear una nueva diócesis. Ese mismo argumento había sido utilizado por el obispo Pedro de la Concepción Urtiaga, en 1706, para pedir no sólo el desmembramiento de los anexos, sino la supresión de la

¹ “Decreto de desmembración de la diócesis de Puerto Rico en las Indias occidentales y de erección del nuevo obispado de de Guayana”, en J. M. Guevara Carrera, *Apuntes para la historia de la diócesis de Guayana*. Caracas, Tipografía austral, 1946, pp. 30-34.

diócesis de Puerto Rico.² En aquel año ya se pensaba en desmembrar los anexos como forma de resolver definitivamente las dificultades y los desconuelos espirituales que vivían aquellos súbditos; sólo que la política de la Corona había sido, desde 1620, de inamovilidad con respecto a creación de nuevos obispados.³ La posibilidad de separar los anexos era tan real que desde la solicitud del obispo Urtiaga se pidió el consentimiento de la separación para poder ser nombrado obispo de la diócesis.

El obispo Urtiaga, después de evaluar la situación de su recién estrenado obispado, aconsejaba que para resolver las dificultades de gobierno era menester la supresión de la diócesis: “el remedio de todo esto es que V.M., con permiso de su santidad, suprima el obispado, agregando esta isla (Puerto Rico) al arzobispado de Santo Domingo; y las islas de Margarita y Trinidad con la provincia de Cumaná al obispado de Caracas, cuyo prelado gobernará mejor y visitará más a menudo dichos parajes”.⁴ Es decir, la solución para mejorar el gobierno de aquel territorio era ponerlo en manos de un obispo que estuviera cerca de él, pero como se mostrará posteriormente el remedio sugerido por Urtiaga no se aplicó sino hasta 1790, cuando se suprimieron los referidos anexos y creó con ellos la diócesis de Guayana.

En este ensayo, partiendo de los diferentes significados del verbo ‘remediar’, se describirán las acciones mediante las cuales los obispos de Puerto Rico gobernaron los anexos ultramarinos durante el siglo XVIII, y se expondrán, al mismo tiempo, las dificultades espirituales que identificaban en la feligresía, causadas por esa forma de gobierno. Remediar significa tanto resolver, en el sentido de solución definitiva, como socorrer o ayudar, en el sentido de paliar. El remedio que pedía Urtiaga era una solución definitiva; es decir, corregir, enmendar, resolver la situación que generaba problemas para la vida de fe estos fieles. Pero lo que se aplicó fue un paliativo a la situación. Entre “los remedios más oportunos” con que contaron los obispos para gobernar los anexos durante este siglo, fue la delegación del poder episcopal.

En la historiografía puertorriqueña se ha prestado poca atención al hecho del desmembramiento de los anexos ultramarinos; en algunos casos está ausente y en otros es presentado desde perspectivas simplistas. Cuando Cristina Campo Lacasa describe la organización del obispado de Puerto Rico en el siglo XVIII, se refiere a las regiones sudamericanas agregadas a él; dice que por lo extenso y distante de la sede episcopal, “necesitaba de un obispo que vigilase y cuidase de ellas, cosa imposible, porque además de la distancia y pocos medios de comunicación, los corsarios dificultaban estas navegaciones”. Es decir, identifica los problemas para gobernar los anexos, pero en ningún momento se refiere al

² “Carta del obispo Pedro de la Concepción Urtiaga a S.M. proponiendo la supresión de la diócesis. Puerto Rico, 14 de agosto de 1706”, en Vicente Murga y Álvaro Huerga, *Episcopologio de Puerto Rico. De Pedro de la C. Urtiaga a Juan B. Zengotita (1706-1802)*. Ponce, Universidad Católica de Puerto Rico, 1990, pp. 245-247.

³ Para 1620 se habían creado 34 diócesis en las colonias americanas, número que permaneció igual hasta 1769. Paulino Castañeda Delgado y Juan Marchena Fernández, *La Jerarquía de la Iglesia en Indias: el episcopado americano. 1500-1850*. Madrid, MAPFRE, 1992, p. 12.

⁴ “Carta del obispo Pedro de la Concepción Urtiaga a S.M. proponiendo la supresión de la diócesis. Puerto Rico, 14 de agosto de 1706”, en Vicente Murga y Álvaro Huerga, *Episcopologio de Puerto Rico. De Pedro de la C. Urtiaga a Juan B. Zengotita (1706-1802)*. *op. cit.* p. 246.

desmembramiento que ocurrió, precisamente, a fines del siglo que se dedica a estudiar.⁵ Cuando Álvaro Huerga se refiriere al desmembramiento, lo explica con la tesis del desprendimiento por madurez; es decir, los anexos se desmembraron cuando habían alcanzado la madurez necesaria para gobernarse: “como si presintiesen que, cual fruta madura, estaban a punto de desprenderse de la matriz puertorriqueña”.⁶ Esta tesis pierde de vista la situación político-religiosa que existía entre la Iglesia y la Corona, y ve a los anexos aislados del contexto general de las colonias americanas, porque el desmembramiento no era una decisión que dependiera únicamente de la Iglesia ni los anexos ultramarinos de la diócesis de Puerto Rico eran los únicos que tenían dificultades. Para el siglo XVIII, el poder de la Corona sobre la Iglesia se explicaba a través del llamado vicariato regio; de acuerdo con ella, el Rey había sido encomendado por el Papa para que atendiera asuntos relacionados con la expansión de la fe en tierras americanas. Según esta doctrina, la Corona tenía poder disciplinar sobre la Iglesia de las colonias americanas, que abarcaba la totalidad de materias relacionadas con su gobierno.⁷ Cuando Álvaro Huerga vuelve posteriormente a tratar el tema, a pesar de intentar verlo en el contexto de la política indiana, continua sosteniendo la tesis del desprendimiento por madurez: “La Iglesia de Oriente, primicia de la evangelización venezolana, estaba madura para desprenderse de la matriz puertorriqueña”.⁸

En este ensayo se mostrará que los problemas que identificó el obispo Urtiaga a principios del siglo XVIII, eran los mismos al final del siglo cuando se remedió definitivamente la situación. Por eso se desconfía de la supuesta madurez para gobernarse; así que la explicación para el desmembramiento se buscará en las reformas borbónicas comenzadas por Carlos III a mediados de este siglo. Las fuentes que se utilizarán para desarrollarlo son las constituciones pastorales dejadas por los obispos en sus visitas, los informes de esas visitas y cartas relacionadas con el tema, transcritas y publicadas por la Universidad Católica de Puerto Rico. El ensayo se divide en tres partes, en la primera se expone lo relacionado con las funciones del obispo para gobernar la diócesis, como referente para valorar después las acciones de los obispos en los anexos; en la segunda, se describen las penurias espirituales de los fieles de los anexos, desde la perspectiva de los obispos, así como sus causas e intentos de soluciones; y en la tercera, se explica el desmembramiento de los anexos como consecuencia directa de las reformas borbónicas.

2. El gobierno de la diócesis

El Concilio de Trento (1545-1563) había dejado claramente establecido que el obispo era el sucesor de los Apóstoles y que constituía el primer grado en la jerarquía de la Iglesia;⁹ en función de esa jerarquía contaba con la potestad de orden y de jurisdicción para el régimen y gobierno de la diócesis. En cuanto a la potestad de orden, el obispo podía administrar los sacramentos en su diócesis, tanto en su carácter sacerdotal (bautismo, comunión, confesión,

⁵ Cristina Campo Lacasa, *Notas generales sobre la historia eclesiástica de Puerto Rico en el siglo XVIII*. Sevilla, Publicaciones de la Escuela de Estudios Hispanoamericanos de Sevilla, 1963, pp.5-37. Esta autora utiliza los comentarios que Fray Iñigo Abbad y Lasierra hace sobre los anexos ultramarinos de la diócesis, pero en ningún momento lo cita expresamente.

⁶ Vicente Murga y Álvaro Huerga. *op. cit.* pp.186-187.

⁷ Alberto de la Hera, *Iglesia y Corona en la América española*. Madrid, Editorial MAPFRE, 1992, p. 394.

⁸ Álvaro Huerga, *La evangelización del oriente de Venezuela*. Ponce, Universidad Católica de Puerto Rico, 1996, p. 317.

⁹ *El sacrosanto y ecuménico Concilio de Trento*. Madrid, Imprenta Real, 1795. Sesión XXIII, Capítulo IV, Decreto sobre la reforma.

matrimonio, unción de enfermos) como en su carácter episcopal (confirmación, ordenación), además de los sacramentales, entre los que se cuentan la colación de órdenes menores, la bendición de objetos sagrados. En cuanto a la potestad de jurisdicción, el Derecho Canónico establecía que era voluntaria y contenciosa; es decir, que incluía, por un lado, elaborar leyes, conferir beneficios, erigir iglesias, conceder derechos de patronato, y por otro lado, juzgar y sentenciar en casos de conflictos relacionados con las leyes eclesiásticas.¹⁰

Como producto de las reformas tridentinas, el obispo aparecía como un pastor que debía reformar su diócesis, para lo cual recibió mayores garantías y poderes. Dos de los aspectos más destacados fueron la predicación y las visitas pastorales. La predicación era el primer cargo del obispo, el cual debía desempeñar personalmente en sus iglesias, a no ser que tuviera un legítimo impedimento; en tal caso podía nombrar a una persona idónea que lo ejerciera. Una novedad de este Concilio, con respecto a la predicación, fue el reconocerle a los párrocos la obligación de predicar por sí mismos en sus parroquias, al menos los domingos y los días de fiesta; y en el caso de los regulares la situación fue contraria, les derogaron el privilegio de predicar en las diócesis sin licencias del obispo. Esa predicación debía tratar principalmente de dos cosas, instrucción y persuasión; es decir, convencer el entendimiento de los diocesanos sobre la verdad de la religión y mover su voluntad hacia la práctica de las virtudes cristianas. Insistiéndose en uno o en otro aspecto, según la necesidad y el tiempo. Esa predicación no incluía únicamente el mensaje a viva voz, en ella se incluían además las pastorales, los edictos, y otros documentos escritos dirigidos a la enseñanza de los fieles.¹¹

En cuanto a la visita pastoral, se concebía como una consecuencia del cuidado pastoral que correspondía al obispo en su diócesis, para supervisar la actividad confiada a los párrocos. Entre los asuntos que correspondían a la visita estaban: la conservación de la fe, la observación de la moral y el cuidado de la disciplina; en ella el obispo se informaba del estado de la enseñanza bajo el cuidado de los religiosos, el cumplimiento del ministerio por parte de los eclesiásticos, la inspección de los libros parroquiales de bautismo, matrimonio y defunciones, la verificación del cumplimiento de los aniversarios, fundaciones y testamentos, la recaudación y distribución de las rentas de la iglesia.¹²

Si bien es cierto que el Concilio de Trento reformó el ideal episcopal, Enrique Dussel sostiene que en esas reformas existían dos limitaciones graves; por un lado estaba la reforma exclusivamente moral, dejando fuera la reforma teológica; y por otro lado, que la reforma fue realizada mirando solamente hacia el interior de la Iglesia, descuidando elementos externos como la presencia musulmana en el mediterráneo, o los problemas en la evangelización de los indígenas en América.¹³ Esa ausencia de Trento llevó a los obispos hispanoamericanos a repensar su trabajo pastoral en las nuevas circunstancias, porque después de varios siglos la Iglesia estaba de nuevo en misión. Por eso los Concilios III de Lima (1582-1583) y III de México (1585) se dedicaron a definir al obispo hispanoamericano como un obispo misionero, centrado en

¹⁰ Pedro Benito Golmayo, *Instituciones de Derecho Canónico*. Tomo I. Madrid, Librería de Gabriel Sánchez, 1878, p. 143.

¹¹ *Ibid.* pp. 149-151; *El sacrosanto y ecuménico Concilio de Trento. op. cit.*, Sesión V, Capítulo V, Decreto sobre la reforma.

¹² *Ibid.* pp. 155-157.

¹³ Enrique D. Dussel, *El episcopado hispanoamericano. Institución misionera en defensa del indio, 1504-1620*. Tomo I. México, Directorio de publicaciones CIDOC, 1969, pp.53-54.

la evangelización del indígena. En el capítulo VII del III Concilio de Lima se estableció que el obispo, personalmente, debía realizar la visita pastoral para ver el estado y reformar las parroquias de indígenas; y que sólo en casos de excepción se podría enviar visitadores. En el III Concilio de México se estableció que las visitas pastorales se realizarían cada dos años.¹⁴

Ese carácter misionero del obispo no estuvo presente en el Concilio Provincial de Santo Domingo (1622-1623); Concilio Provincial que fue realizado para hacer un balance general de la Iglesia en el Caribe y adaptar la normativa tridentina a la realidad de la zona. Esta Provincia eclesiástica, creada por Pablo III en 1541, estaba formada por Santo Domingo como cabeza, Puerto Rico, Cuba, Jamaica y Venezuela.¹⁵

En el tercer título, en la cuarta sesión de este Concilio Provincial se dedicó al estudio del gobierno de las diócesis. Del obispo destacaba, en primer lugar, la residencia como forma de atención pastoral;¹⁶ y en segundo lugar, presentaba la visita como una tarea propia del obispo, la que podía ser realizada por un visitador en caso de una legítima necesidad.¹⁷ De entre los ayudantes del obispo para el gobierno de la diócesis destacaba al vicario general, a los vicarios foráneos, los fiscales y especialmente al párroco, al que presentaba como un pastor por sí mismo; al que se exigía residencia y predicación, además del control de los libros parroquiales.¹⁸

Pero la adaptación particular de la normativa de Trento a la realidad de la diócesis de Puerto Rico se realizó en el Sínodo de 1645, en el cual se destaca la visita a la diócesis, incluyendo los anexos, como el oficio más importante del prelado. Entre los fines de esa visita se contaban: la implantación de la doctrina, la conservación de las buenas costumbres y la corrección y el castigo de las malas, la extirpación de los vicios y de los pecados públicos, la corrección de los excesos, entre otras cosas. Visita que debía realizarse por el obispo o por un visitador designado una vez cada tres años.¹⁹ Un dato importante en la descripción de las obligaciones del visitador de los anexos era la evaluación de los ministros que ejercían el gobierno eclesiástico; entre ellos nombraba a los vicarios de cada partido y sus tenientes, los oficiales, los notarios y fiscales. Insiste el texto en que debía verificarse si cumplían con sus oficios o si se excedían en su ejecución, si habían usurpado la jurisdicción que le correspondía al obispo o si remitían lo que a él le correspondía.²⁰

Los vicarios a los que se refería el texto eran los vicarios foráneos, los delegados del obispo en las poblaciones o distritos de la diócesis, con la función de informar sobre las conductas del clero, la observación de las constituciones sinodales y el orden de la sociedad cristiana; además de instruir los sumarios en asuntos criminales.²¹ Cuando el texto alude a los

¹⁴ *Ibid.* pp.56-57,60.

¹⁵ Cesareo de Armellada, "Introducción" en *Actas del Concilio Provincial de Santo Domingo (1622-1623)*. Caracas, Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Católica Andrés Bello, 1970, pp.6-7.

¹⁶ *Actas del Concilio Provincial de Santo Domingo (1622-1623)*. *op. cit.* Título III, Capítulo I, Número I

¹⁷ *Ibid.* Título III, Capítulo II, Número I.

¹⁸ *Ibid.* Título III, Capítulo VII, Números I-III.

¹⁹ *Sínodo de San Juan de Puerto Rico de 1645*. Tomo VI de la serie de Sínodos de América, Madrid, Salamanca, 1986, Constitución CLXXX.

²⁰ *Ibid.* Constitución CLXXXV.

²¹ Matías Gómez Zamora, *Regio patronato español e indiano*. Madrid, Imprenta del asilo de huérfanos del Sagrado Corazón de Jesús, 1897, p. 406.

oficiales, está refiriéndose a los ministros que ejercían la jurisdicción contenciosa en la vicaría;²² eran los jueces eclesiásticos en quien el obispo delegaba su autoridad y jurisdicción para la determinación de los pleitos y causas pertenecientes a su fuero. Este tribunal se encargaba de algunos asuntos relacionados con los matrimonios, las acusaciones penales contra sacerdotes y la subasta de los bienes que se debían a la Iglesia; tribunal que debía contar con un fiscal y un notario.²³ El fiscal era un funcionario con atribuciones propias en lo relacionado a los negocios contenciosos y administrativos; era el defensor de la jurisdicción eclesiástica y de la observancia de las leyes, con obligación de acusar a los delincuentes, de intervenir en actuaciones judiciales y de pedir las penas correspondientes contra los reos. Era el legítimo representante de la Iglesia en negocios contenciosos, no necesariamente criminales, relacionados con esponsales, matrimonios, divorcios, validez o nulidad de votos, entre otros; también debía intervenir en asuntos relacionados con la creación, unión y división de parroquias.²⁴ El notario era el encargado de archivar los asuntos tratados en el tribunal para que no se perdieran en perjuicio de las partes o para dar cuentas de ellos al prelado.²⁵

3. La diócesis de Puerto Rico y sus anexos en el siglo XVIII

Al obispado de Puerto Rico, creado en 1511, se le había anexado la isla de Margarita y la Provincia de Nueva Andalucía o Cumaná en 1519; a partir de 1625 se incluyó en esa anexión la isla de Trinidad y la Provincia de Guayana, que hasta entonces habían sido gobernadas eclesiásticamente desde Santa Fe de Bogotá. Para el momento del sínodo de 1645, los anexos estaban formados por las islas de Margarita y Trinidad, y las Provincias de Cumaná, Cumanagotos y Guayana; pero que nueve años más tarde (1654) la Provincia de Cumanagotos se unió a la de Cumaná. Entre 1731 y 1768, Guayana se gobernó desde Cumaná. Al norte del Río Orinoco estaba la extensa región de la Provincia de Cumaná, y al sur, la cada vez más extensa Provincia de Guayana. La perspectiva geográfica de Fray Íñigo Abad y Lasierra describía los anexos de la siguiente manera:

...desde el Océano Atlántico que lo ciñe por el oriente, hasta el alto Orinoco, Río Negro y Casiquiare, en que termina por el occidente, confinando por esta parte y por la del sur con los vastos desiertos, que corren hasta Santa Fe de Bogotá, y nuevos establecimientos de los portugueses sobre el Río Negro y Amazonas...²⁶

Según una carta anónima del 28 de abril de 1772, el territorio que ocupaban estos anexos sobrepasaban las 300 leguas; territorio en el que se encontraban 20 ciudades y villas de españoles, 44 doctrinas curadas de indios y 82 pueblos de misiones. Calculaba el autor de la carta que había más de 70 mil almas en estos anexos.²⁷ Las ciudades y las villas fueron enumeradas

²² *Diccionario de Derecho Canónico arreglado a la jurisdicción eclesiástica española antigua y moderna*. Madrid, Imprenta de Don José de C. de la Peña, 1848, p.91.

²³ David A. Brading, *Una Iglesia asediada: el obispado de Michoacán, 1749-1810*. México, Fondo de Cultura Económica, 1994, p. 202.

²⁴ Pedro Benito Golmayo. *op. cit.* p. 218.

²⁵ *Sínodo de Santiago de Cuba de 1681*. Tomo I de la serie de Sínodos de América. Madrid, Salamanca, 1986, Libro I, Título 6, Constitución IV.

²⁶ Íñigo Abbad y Lasierra, *Historia geográfica, civil y natural de la isla de San Juan Bautista de Puerto Rico*. Río Piedras, Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1959, p. 255.

²⁷ “Carta anónima del 28 abril de 1772 sobre el estado espiritual de los anexos de la diócesis de Puerto Rico”, en Vicente Murga y Álvaro Huerga. *op. cit.* pp. 418-419.

por el obispo Manuel Jiménez Pérez en su informe de la visita pastoral de 1773:²⁸ en la isla de Margarita estaban la ciudad de La Asunción, Pampatar, Los Robles, Santa Ana, El Valle del Espíritu Santo, Paraguachí y Porlamar; en la isla de Trinidad estaban San José de Oruña, Puerto España y 7 pueblos de indios; en la Provincia de Guayana estaban Angostura, Guayana la vieja, Ciudad Real, Caicara, Borbón, Barceloneta, Upata, 30 pueblos de indios (10 a cargo de los franciscanos observantes y 20 a cargo de los capuchinos catalanes), sin contar los pueblos de indios que habían quedado solos al ser expulsados los jesuitas; y en la Provincia de Cumaná estaban Cumaná, Cariaco, Carúpano, Río Caribe, Barcelona, San Diego, Aragua, El Pao, y 67 pueblos de indios (35 pueblos a cargo de los capuchinos aragoneses y 32 pueblos a cargo de los franciscanos observantes). La pregunta obligatoria que surge de esta descripción es cómo se gobernaba esta extensa región desde una sede que estaba a más de 200 leguas de distancia.

3.1. Las miserias de la grey

Hablar de las miserias de la grey es referirse a las desgracias o a los infortunios espirituales que vivían los miembros de los anexos por los problemas relacionados con el gobierno del obispado. Si se comparan los comentarios del obispo Urtiaga con los del obispo Jiménez Pérez, es decir, del primero y del último que durante el siglo XVIII visitaron los anexos, esto sin descalificar los comentarios de los otros obispos visitantes, puede decirse que las miserias siempre fueron las mismas. Todos coincidían en las carencias espirituales de la feligresía: “falta de pasto espiritual”; eso que era, precisamente, la función principal del obispo.

Urtiaga insistió, desde que tomó posesión de la diócesis, en las dificultades de los miembros de los anexos; según él, estos feligreses carecían de los sacramentos de la confirmación y del orden sacerdotal, los sacramentos propios del obispo. Que si bien los ordenantes podían conseguir breves para ordenarse en otro lugar, no así los confirmantes; situación que generaba problemas para incorporar clero nuevo al servicio de la diócesis²⁹. La ausencia del obispo también dificultaba la realización de los exámenes para entregar los curatos en propiedad, así como la obtención de licencias para contraer matrimonio. El 12 de agosto de 1706 Urtiaga decía:

...conozco que mis ovejas necesitan muchísimo de doctrina, de que carecen, tantos años ha, las islas de Margarita y Trinidad con la provincia de Cumaná y esta isla toda, donde los casados, con poco temor de Dios, viven apartados de sus consortes muchos años; las amonestaciones de la Iglesia para (Sic) a los casamientos se dispensaban con tanta facilidad muy a menudo...de donde resulta estarse muchísimos sin ellas por 20 años y más, originado con todo (con gran sentimiento mío) de la poca atención, cuidado y aplicación de los provisores que han gobernado este obispado...³⁰

²⁸ “Testimonio de la visita pastoral del obispo Manuel Jiménez Pérez. Puerto Rico, 30 de junio de 1774” en Vicente Murga y Álvaro Huerga. *op. cit.* pp. 422-436.

²⁹ “Carta que insiste en la supresión de la diócesis. Puerto Rico, 23 de septiembre de 1707”, en Vicente Murga y Álvaro Huerga. *op. cit.* pp. 250-252.

³⁰ “Carta en donde el obispo Urtiaga comunica la toma de posesión de la diócesis Puerto Rico, 12 de agosto de 1706”, en Vicente Murga y Álvaro Huerga. *op. cit.* pp. 241-244.

Esa falta del obispo no sólo generaba problemas relacionados con el culto o con la corrección y reforma de las costumbres, sino que también estaban ausentes para la defensa de los derechos de los indios:

Doy cuenta a V.M. de que en la visita general...he reconocido las gravísimas y escrupulosas vejaciones y molestias que los pobres indios padecen con pagar los tributos con su trabajo personal y no con los frutos que recogen en sus cosechas, porque los corregidores y los amos de las haciendas en que trabajan no solo los engañan como a ignorantes, haciéndoles trabajar...sino que ni aun el sustento natural que les deben dar los días que les trabajan se los dan...³¹

En el memorial de la visita pastoral de 1773, el obispo Manuel Jiménez Pérez describió las discordias que existían entre los fieles, así como el amancebamiento y los matrimonios dispersos; la ausencia de clero, sobre todo secular, originaba problemas en la administración de los sacramentos. El obispo resumía el padecimiento de los miembros de los anexos con las siguientes palabras: “carecen ordinariamente sus almas del pasto espiritual que necesitan para vivir y morir como buenos cristianos”.³²

Otros obispos también destacaron algunos problemas relacionados con el gobierno del obispado; Sebastián Lorenzo Pizarro, en la relación de su visita pastoral del 10 de noviembre de 1729, sostenía que la ausencia del clero era tan significativa que hasta los soldados morían sin el consuelo de los sacramentos, y que la distancia hacía que los curas doctrineros no pudiesen administrar los sacramentos y la doctrina a sus encomendados.³³ En un informe de esa visita pastoral reconocía que la ausencia de clero secular y el desconocimiento de la lengua de los indígenas del que existía, ocasionaba el descuido en el cuidado pastoral; originando sobre todo una “grave ignorancia de los misterios de fe y perjuicio en la administración de los sacramentos”.³⁴ Francisco Julián Antolino se refirió a la falta de justicia eclesiástica que existía en los anexos, no sólo por la ineptitud del vicario superintendente y sus antecesores, sino por la falta de personal idóneo para el nombramiento.³⁵ Pedro Martínez de Oneca, en el testimonio de su visita pastoral, describió la desproporción que existía entre el número de pueblos de doctrinas y de curas doctrineros; por ejemplo, en el caso de las misiones de Píritu, había 16 pueblos de doctrina y sólo 7 curas doctrineros. Esa desproporción, unida a la distancia entre los pueblos, hacía “imposible que los indios estuviesen asistidos suficientemente en el pasto espiritual”.³⁶

Las miserias no fueron vistas solamente por los obispos, ya que tanto Fray Íñigo Abad y Lasierra como el autor de la carta anónima de 1772, se refirieron a ellas; Abad, hablando de las

³¹ “Información sobre la visita del obispo Urtiaga a los anexos. Pampatar, 2 de marzo de 1713”, en Vicente Murga y Álvaro Huerga. *op. cit.* pp. 266-267.

³² “Testimonio de la visita pastoral del obispo Manuel Jiménez Pérez. Puerto Rico, 30 de junio de 1774”, en Vicente Murga y Álvaro Huerga. *op. cit.* pp. 422-436.

³³ “Relación de la visita pastoral a la isla de Margarita de Sebastián Lorenzo Pizarro. Cumaná, 10 de noviembre de 1729”, en Vicente Murga y Álvaro Huerga. *op. cit.* pp. 308-312.

³⁴ “Informe del obispo Pizarro sobre problemas pastorales en los anexos. Trinidad de Barlovento, 13 de abril de 1730”, en Vicente Murga y Álvaro Huerga. *op. cit.* pp. 312-313.

³⁵ Vicente Murga y Álvaro Huerga. *op. cit.* p. 143.

³⁶ “Testimonio de la visita pastoral del Obispo Pedro Martínez de Oneca. Puerto Rico, 14 de abril de 1760”, en Vicente Murga y Álvaro Huerga. *op. cit.* pp. 372-418.

visitas y del cuidado pastoral de la diócesis, consideraba que la distancia de la sede con respecto a los anexos “le imposibilitan (al obispo) velar sobre su conducta, ni atender al bien espiritual de las ovejas, que desde el descubrimiento de tierra firme se fueron agregando al obispado de Puerto Rico”.³⁷ Y la carta anónima se refiere a las dificultades para conseguir las órdenes sacras y la obtención de las dispensas para contraer matrimonio, así como los problemas relacionados con el culto, la reforma y la corrección de las costumbres.³⁸

3.2. Las causas de las miserias

Las causas de los inconvenientes espirituales que experimentaba la feligresía de los anexos estaban relacionadas directamente con la organización misma del obispado; la principal dificultad la constituía la ausencia del obispo en el territorio anexado, a pesar de las exigencias tridentinas de predicación y visita pastoral. Las causas de esa ausencia se asociaban a la distancia entre la sede y los anexos, los problemas de la navegación y la extensión amplísima del territorio y las dificultades de acceso.

La propuesta y nombramiento del obispo Urtiaga, en 1706, se refería a la “summa distancia que media desde Puerto Rico a Cumaná y a la isla de Margarita” como la causa para que los obispos no realizaran las visitas con la frecuencia debida. Lo mismo decía Urtiaga apenas llegó a su obispado: “moralmente es imposible su buen gobierno por lo dilatado que de esta isla están las de Margarita y Trinidad con la provincia de Cumaná”.³⁹ El testimonio de la visita pastoral de Martínez de Oneca, en 1760, aludía a “la mucha distancia de mar que se interpone”. La carta anónima de 1772 hablaba de 200 leguas de distancia entre la sede y los anexos, y el mismo Iñigo Abad asociaba la distancia con las dificultades de las visitas.

A la distancia se unían los problemas relacionados con la navegación; no sólo era lo costoso del viaje, sino los peligros a los que se exponían. El obispo Urtiaga contaba que la misericordia de Dios lo había librado de la prisión de los corsarios y de ser comido por los peses: “con peligro de ser apresado en estas costas por tres enemigos corsarios...pues navegando siete leguas de peligrosa travesía en una pequeña canoa, escapé mi persona del acontecimiento presuroso de una embarcación enemiga que hizo a la balandra que me condujo”.⁴⁰ El obispo Fernando de Valdivia y Mendoza hablaba de “posponer nuestra vida a tantos riesgos y peligros manifiestos, así del mar como de enemigos”⁴¹ y Sebastián Lorenzo Pizarro decía “no hemos dispensado las penosas tareas de la navegación y peligros de la mar y hemos hecho la visita”.⁴² Una descripción del problema de la navegación la realizó Don Melchor Martínez de Gordon en 1707: “...navegación muy procelosa y arriesgada así por lo tempestuoso del mar como por la

³⁷ Iñigo Abbad y Lasierra. *op. cit.* 255.

³⁸ “Carta anónima sobre el estado espiritual de los anexos. Cumaná, 28 de abril de 1772”, en Vicente Murga y Álvaro Huerga. *op. cit.* pp.418-419.

³⁹ “Informe del obispo Urtiaga al Consejo de Indias sobre los problemas de la diócesis. Puerto Rico, 4 de septiembre de 1706”, en Vicente Murga y Álvaro Huerga. *op. cit.* pp. 247-249.

⁴⁰ “Carta sobre la visita a los anexos. Cumaná, 27 de octubre de 1712”, en Vicente Murga y Álvaro Huerga. *op. cit.* pp. 57-58.

⁴¹ “Constituciones hechas por el ilustrísimo señor Don Fray Fernando de Valdivia y Mendoza”, en Álvaro Huerga, *Constituciones pastorales de las iglesias del oriente venezolano (1604-1752)*. Ponce, Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico, 1998, p.217.

⁴² “Constituciones hechas por el ilustrísimo señor Don Sebastián Lorenzo Pizarro”, en Álvaro Huerga, *Constituciones pastorales de las iglesias del oriente venezolano (1604-1752)*. *op. cit.* p. 229.

multiplicidad de Corsarios que circunvalan dicha isla de Puerto Rico, de donde les proviene a los que navegan dicho mar, al recurso de lo espiritual muchos trabajos, gastos, atrasos, naufragios y robos, en ida y vuelta; y así mismo los excesivos gastos...”.⁴³ El problema no era sólo la navegación para llegar a los anexos, sino también para desplazarse en ellos. En cuanto a la extensión del territorio de los anexos sólo basta ver la descripción que realizó Fray Iñigo Abad; territorios que califica de “vasta extensión”.⁴⁴

Además de la ausencia del obispo, otra de las causas de las miserias de los fieles era la falta de clero y la ignorancia del que existía. Urriaga escribía, en 1706, en la carta de petición de supresión del obispado, que “la causa, además de la ausencia del obispo, es tener tan corto número de clero...(que) carecen de la suficiencia necesaria para el gravísimo y altísimo ministerio de párrocos...no tienen más ciencia que un poco de gramática mal aprendida”.⁴⁵ Para ese momento los anexos estaban divididos en cinco vicarías y tenían 43 sacerdotes, que además de ser pocos e ignorantes, muchos vivían amancebados. Pero el problema se agravó cuando, siguiendo lo establecido por las leyes, en 1712, se mandó a convertir los pueblos de misión en pueblos de doctrina. Según la ley, después de veinte años de estar gobernados por el misionero, los indios debían pasar a ser gobernados por un corregidor y pagar tributos; y la administración de sacramentos quedaría en manos del clero secular.⁴⁶ Pero cuando Urriaga convirtió los 27 pueblos de misión de las llamadas misiones de Píritu, en 12 pueblos de doctrina, la ausencia de clero secular lo llevó a nombrar a los mismos misioneros en curas doctrineros.⁴⁷ La entrega de las doctrinas al clero secular, fue causa de muchas de las miserias vividas por los indígenas; no sólo por su ignorancia y desconocimiento de las lenguas, sino porque se pensaba en satisfacer primero las necesidades espirituales de los españoles y luego la de los indígenas:

...por la escasez y grande falta de sacerdotes, de la cual proviene que se halla imposibilitado su ilustrísima a proveer las iglesias y curatos de indios...en clérigos seculares...como manda el rey...y se lo dará con rendida obediencia después que tengan los españoles los ministros necesarios, por ser esta y no la otra la voluntad de S.M...⁴⁸

De los once obispos que hubo en la diócesis de Puerto Rico durante el siglo XVIII, antes de producirse el desmembramiento, ocho de ellos visitaron los anexos; produciéndose una visita pastoral aproximadamente cada nueve años, algo muy distante de los tres años que pedían las constituciones sinodales de la diócesis.

⁴³ “Auto de comisión del Obispo Pedro de la Concepción y Urriaga” en Guillermo Figuera, *Documentos para la Historia de la Iglesia Colonial en Venezuela*. Caracas, Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia, 1965, 171-186.

⁴⁴ Iñigo Abbad y Lasierra. *op. cit.* Buscar la referencia número 25.

⁴⁵ “Carta del obispo Urriaga a S.M. proponiendo la supresión de la diócesis de PR Puerto Rico, 14 de agosto de 1706”. *op. cit.* 245-247.

⁴⁶ “Testimonio de la visita pastoral del obispo Pedro Martínez Oneca Puerto Rico, 14 de abril de 1760”. *op. cit.* pp. 372-418.

⁴⁷ “Informe de la visita a Cumaná. Pampatar, 2 de marzo de 17013”, en Vicente Murga y Álvaro Huerga. *op. cit.* pp. 267-268.

⁴⁸ “Testimonio de la visita pastoral del obispo Manuel Jiménez Pérez. Puerto rico, 30 de junio de 1774”. *op. cit.* 422-236.

3.3. Los remedios de las miserias

Ante la insistencia del obispo Urtiaga, en 1706, para resolver las dificultades espirituales de la feligresía de los anexos, encargándoselos al obispo de Caracas para que pudiera pastorearlos de cerca, Felipe V, como patrono de la Iglesia en América, recomendó que se crease la figura del vicario superintendente para que administrara esos anexos cuando el obispo estuviera ausente. Entre las facultades que se le atribuía a este vicario estaban la provisión de los beneficios curados y el despacho de las causas concernientes al Real Patronato, pero que el obispo podía agregar las facultades que considerara necesarias.⁴⁹

Mientras el obispo pedía una intervención que resolviera definitivamente el problema espiritual de los anexos, el Rey dio una solución parcial que no resolvía del todo la situación porque el obispo seguía estando igual de distante y la persona encargada de administrar los anexos no tenía las atribuciones episcopales, sino que era sólo un delegado suyo. Llama la atención que la figura del vicario superintendente no estaba presente entre los ayudantes del obispo que establecían las constituciones sinodales de 1645, y el mismo Derecho Canónico. Posiblemente por eso no determinaban específicamente todas sus atribuciones y pedía que los obispos le agregaran las que consideraran pertinentes.

Cuando en 1713 el obispo Urtiaga recibió, en Margarita, la real cédula que pedía el nombramiento del vicario superintendente, designó para el cargo a Don Baltasar Osorio, quien para el momento era vicario foráneo de Cumaná. Las especificaciones de las funciones de este cargo aparecen en las constituciones pastorales que los obispos dejaban al realizar sus visitas pastorales. En las constituciones de 1730, el obispo Pizarro insistía en que además de las disposiciones reales, el vicario superintendente podía conocer las causas reservadas a los vicarios foráneos, pero aclarando que “conozcan de aquellas que por título, instrucción o de éstas nuestras actas cometido con subordinación en todo a Nos o nuestro provisor o vicario general, y en cualquier manera que se excediese le castigaremos con las penas correspondientes”.⁵⁰ Así mismo reconocía que por las dificultades para realizar las visitas pastorales, ordenaba y mandaba al vicario superintendente para que una vez al año leyera el edicto de los pecados públicos y amonestara a los que vivieran en ofensa de Dios; y si después de esa intervención no se resolvía la situación, debía realizar un proceso y condenarlo según el Derecho, pero atendiendo más a la corrección y a la enmienda que al castigo.⁵¹

Este vicario superintendente terminó convirtiéndose en una especie de provisor y vicario general de los anexos; según unas notas del gobernador Diguja y Villagómez sobre la iglesia de Cumaná, en 1761, este vicario presidía el tribunal eclesiástico:

Todas las causas y dependencias que corresponden al Diocesano, se siguen ante su vicario superintendente, que reside en esta ciudad, como queda dicho en la primera nota, quien nombra vicarios foráneos en los restantes anexos.⁵²

⁴⁹ Cayetano de Carrocera, *Memorias para la historia de Cumaná y Nueva Andalucía*. Caracas, Artes gráficas, 1945, p. 10.

⁵⁰ ‘Constituciones hechas por el ilustrísimo señor Don Sebastián Lorenzo Pizarro, Obispo’, en Álvaro Huerga, *Constituciones pastorales de las iglesias del oriente venezolano (1604-1752)*. op. cit. Constitución XXIV.

⁵¹ *Ibid.* Constituciones XXXII.

⁵² Cayetano de Carrocera. op. cit. p. 94.

El remedio recomendado por el Rey y aplicado por los obispos no había surtido el efecto esperado, porque según el obispo Antolino, el problema lo constituía la falta de sujetos idóneos para el ejercicio del cargo; esa falta de idoneidad había causado problemas en la administración de justicia. Por eso este obispo pedía que en lugar de vicario superintendente, se nombrara un obispo auxiliar “que constituyese cabeza y gobernase aquella grey”.⁵³

La evidencia de los problemas en la administración de los anexos de la diócesis la constituyen, entre otros, los casos de los presbíteros Antonio Patricio Alcalá y Andrés Antonio Callejón; sacerdotes que desempeñaron el cargo de vicario superintendente entre 1765-1777 y 1778-1789, respectivamente. Antonio Patricio Alcalá era criollo, hijo de Don Juan Antonio Alcalá y Doña Luisa María Centeno; estando él en posesión del beneficio curado de la iglesia parroquial de Cumaná, fue nombrado por el obispo Martí como vicario superintendente de los anexos. Los problemas los tuvo con el obispo Jiménez Pérez, quien lo destituyó por no mostrarse con autoridad ante el presbítero Don Juan José Canales, quien había dado a conocer un escrito en el que se desconocía la autoridad del provisor y vicario general de la diócesis como autoridad ante quien se apelaba las sentencias del vicario superintendente; sostenía Canales que la autoridad competente era el tribunal metropolitano.⁵⁴ El presbítero licenciado Don Andrés Antonio Callejón, criollo, hijo de Don Antonio Callejón y Doña Luisa Mónica Vélez, fue nombrado vicario superintendente por Jiménez Pérez, en 1778, confiando en su ilustración; pero tuvo que ser suspendido del cargo por recomendación de la Real Audiencia de Santo Domingo y del mismo Carlos IV, porque se había negado a dar licencias para el matrimonio entre el guipuzcoano Don Tomás Ibarгойen y Josefa Manuela Rendón, una criolla cumanesa. A pesar de las providencias dadas por la Real Audiencia de Santo Domingo, ante quien habían acudido los interesados expresando las ofensas y los perjuicios causados por la negativa del vicario, el padre Callejón siguió negándose. Por esa razón acudieron a la Corte, y el Rey aprobó el matrimonio, que se realizó en 1788; y pidió, como había pedido la Audiencia de Santo Domingo, que se le sustituyera del cargo.⁵⁵

El obispo Martínez de Oneca, viendo las necesidades anteriormente expuestas, consideraba necesario la creación de un nuevo obispado en aquellos anexos, pero oponiéndose a la postura del obispo Urtiaga de 1706; se debía crear un nuevo obispado, pero conservando el de Puerto Rico porque había sido el primero en América. Que aunque los diezmos fueran mínimos y la carga económica la asumiera la Real Hacienda, “la necesidad era mucha y muy grave”; la presencia de los cuerpos de misión viva exigía “la presencia o cercanía del obispado”.⁵⁶ Esa misma era la opinión de Fray Iñigo Abad y Lasierra después de visitar los anexos acompañando al obispo Jiménez Pérez en 1774: “por la falta de administración del pasto espiritual de que es imposible cuidar en provincias tan distantes; solicitando por estas razones, se traslade la silla de Puerto Rico a Tierra firme, a la parte que se estimase convenir, o que se dividiese el obispado”.⁵⁷

⁵³ Vicente Murga y Álvaro Huerga. *op. cit.* p. 142-143.

⁵⁴ Cayetano de Carrocera. *op. cit.* pp. 111-112.

⁵⁵ *Ibid.* pp. 76-77.

⁵⁶ “Testimonio de la visita pastoral de Pedro Martínez de Oneca. Puerto Rico, 14 de abril de 1760”. *op. cit.*

⁵⁷ Iñigo Abbad y Lasierra. *op. cit.* p. 256.

4. Las reformas borbónicas y la solución definitiva de los problemas

Los “remedios más oportunos” que, según el documento de desmembramiento, habían aplicado los obispos de Puerto Rico en los anexos, habían sido solamente paliativos; la delegación limitada del poder episcopal no había podido resolver las dificultades espirituales de la feligresía, y del gobierno eclesiástico en general. Por eso, pensando en “un auxilio estable y seguro, que les haga fácil el recurso, a su obispo, y al obispo el aplicarse a sus ovejas según las disposiciones de la prudencia y de los sagrados cánones; por esto S.M.C. se movió a consultar al Supremo Consejo de la Cámara de Indias, y conforme al voto de su Fiscal Regio ha decretado...desmembrar de la dicha diócesis de Puerto rico...y construir una nueva diócesis”.⁵⁸ Como obispo de la nueva diócesis creada con la separación, fue designado Francisco de Ibarra y Herrera, criollo, antiguo rector del seminario de Caracas.

Este suceso del 20 de mayo de 1790 puede explicarse como consecuencia de las reformas borbónicas iniciadas por Carlos III. En 1759 subió al trono el tercero de los borbones en España, y enfrentándose a una disminución de los ingresos provenientes de las colonias y a una baja en el volumen de las exportaciones en el comercio transatlántico, este rey reunió un grupo de ministros ilustrados para que lo ayudaran a restaurar el predominio de España sobre sus colonias.⁵⁹

Si se considera que desde 1620 no se creaba ninguna diócesis en las colonias americanas, y que a partir de 1769 comienzan a crearse nuevas diócesis, es prueba de que la política con respecto a la organización eclesiástica en las colonias había cambiado. Las primeras diócesis habían sido creadas en 1511, entre ellas la de Puerto Rico. Durante la primera parte del siglo XVI se crearon 23 diócesis, las cuales fueron sufragáneas de la de Sevilla, hasta que en 1541 se crearon 3 Provincias Eclesiásticas en las colonias; Puerto Rico pertenecía, junto con Cuba, Jamaica y Venezuela, a la Provincia de Santo Domingo. En la segunda mitad de ese siglo se crearon otras 11 diócesis, y durante el siglo XVII se crearon solamente 5 diócesis, siendo las últimas las de Buenos Aires y la de Durango en 1620; hecho ocurrido durante el reinado de Felipe III y el papado de Paulo V.⁶⁰ No fue sino hasta 1769 cuando se creó, bajo el reinado de Carlos III y del Papa Clemente XIII, la diócesis de Cuenca por desmembramiento de la de Quito; hasta ese momento los obispos habían insistido en dividir aquella diócesis porque resultaba excesivamente grande. La explicación para no dividirla había sido la cuestión económica, pero Carlos III decidió desprenderla en 1763; aunque el decreto de la Sagrada Congregación Consistorial fue firmado en 1769. En 1777 se creó la diócesis de Linares, al norte de las de Guadalajara y Durango. En 1779 se creó la de Mérida de Venezuela, con territorios desmembrados del obispado de Caracas y de Santa Fe de Bogotá. En 1787 se creó la de la Habana, dividiendo la isla en dos diócesis; dándole a Santiago el título de arzobispado. A esta nueva diócesis correspondían las Provincias de Florida y Luisiana. Al morir en 1788, Carlos III había creado, en un período de 18 años, 5 nuevos obispados; los últimos 4 bajo el papado de Pío VI. Pero Carlos IV continuó con la nueva política de organización eclesial en las colonias, creando en 1790 la diócesis de Guayana con el desmembramiento de los anexos ultramarinos de

⁵⁸ “Decreto de desmembración de la Diócesis de Puerto Rico en la Indias occidentales y de erección del nuevo obispado de Guayana”, en J.M. Guevara Carrera. *op. cit.* pp.30-34.

⁵⁹ Ramón A. Gutiérrez, *Cuando Jesús llegó las madres de maíz se fueron: matrimonio, sexualidad y poder en Nuevo México, 1500-1846*. México, Fondo de Cultura Económica, 1993, p.158.

⁶⁰ Paulino Castañeda Delgado y Juan Marchena Fernández. *op. cit.* pp. 12-13.

la diócesis de Puerto Rico; y en 1793 la diócesis de Nueva Orleáns, con el desmembramiento de las Provincias de Florida y Luisiana de la diócesis de la Habana.⁶¹

Todo este proyecto de reestructuración eclesial formaba parte de las reformas borbónicas; proyecto que había nacido al comprobar la nueva dinastía que gobernar las posesiones ultramarinas con los mismos órganos de administración heredados de los austrias, era anticuado e inapropiado. Esas reformas incluyeron a la Iglesia, las que referían una nueva formación del clero considerando las nuevas corrientes filosóficas y científicas; el sometimiento de las órdenes religiosas a la vigilancia del obispo; y, la más importante, la creación de nuevas diócesis para llegar a lugares no atendidos aún.⁶² Así que puede considerarse que el desmembramiento de los anexos de la diócesis de Puerto Rico respondió a un programa de reestructuración eclesial de la Corona; que si bien no le interesaba, directamente, resolver los problemas espirituales de la grey, terminó dando la respuesta pedida por la feligresía.

5. Conclusión

El gobierno de los anexos ultramarinos de la diócesis de Puerto Rico fue siempre un problema para los obispos, principalmente por la distancia que dificultaba el pastoreo directo de la grey encomendada; y aunque durante todo el siglo XVIII existió la posibilidad de resolver ese problema, no se hizo sino hasta fines del siglo cuando se creó la diócesis de Guayana en 1790. El problema fundamental para el gobierno de estos anexos era la ausencia de quien, según el Derecho Canónico y las constituciones sinodales de la diócesis, debía supervisar, no sólo el funcionamiento del obispado, sino también la conservación de la fe, observancia de la moral y el cuidado de la disciplina. Esa ausencia impedía la predicación y las visitas pastorales, que eran la primera responsabilidad del obispo; aunque las constituciones sinodales mandaban que las visitas se realizaran cada 3 años, el promedio de visitas a los anexos durante el siglo XVIII fue una vez cada 9 años.

Esa problemática quiso resolverse con la creación, por recomendación real, de la figura del vicario superintendente; figura que no estaba definida por el Derecho Canónico ni por las constituciones sinodales. Este remedio paliativo causó, incluso, otros problemas porque se delegó un poder en manos de unas personas que carecían de la formación necesaria para ejercerlo. El remedio definitivo lo proporcionó la reestructuración eclesiástica planificada por las llamadas reformas borbónicas, comenzadas por Carlos III y continuadas por Carlos IV.

6. Bibliografía

Abbad y Lasiera, Íñigo. *Historia geográfica, civil y natural de la isla de San Juan Bautista de Puerto Rico*. Río Piedras, Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1959.

Actas del Concilio Provincial de Santo Domingo (1622-1623). Caracas, Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Católica Andrés Bello, 1970.

⁶¹ *Ibid.* pp. 168-169.

⁶² Alberto de la Hera. *op. cit.* p.461.

Benito Golmayo, Pedro. *Instituciones de Derecho Canónico*. Tomo I. Madrid, Librería de Gabriel Sánchez, 1878.

Brading, David A. *Una Iglesia asediada: el obispado de Michoacán, 1749-1810*. México, Fondo de Cultura Económica, 1994.

Campo Lacasa, Cristina. *Notas generales sobre la historia eclesiástica de Puerto Rico en el siglo XVIII*. Sevilla, Publicaciones de la Escuela de Estudios Hispanoamericanos de Sevilla, 1963.

Carrocera, Cayetano de. *Memorias para la historia de Cumaná y Nueva Andalucía*. Caracas, Artes gráficas, 1945.

Castañeda Delgado, Paulino y Juan Marchena Fernández. *La Jerarquía de la Iglesia en Indias: el episcopado americano. 1500-1850*. Madrid, MAPFRE, 1992.

Diccionario de Derecho Canónico arreglado a la jurisdicción eclesiástica española antigua y moderna. Madrid, Imprenta de Don José de C. de la Pena, 1848.

Dussel, Enrique D. *El episcopado hispanoamericano. Institución misionera en defensa del indio, 1504-1620*. Tomo I. México, Directorio de publicaciones CIDOC, 1969.

El sacrosanto y ecuménico Concilio de Trento. Madrid, Imprenta Real, 1795.

Figuera, Guillermo. *Documentos para la Historia de la Iglesia Colonial en Venezuela*. Caracas, Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia, 1965.

Gómez Zamora, Matías. *Regio patronato español e indiano*. Madrid, Imprenta del asilo de huérfanos del Sagrado Corazón de Jesús, 1897.

Guevara Carrera, J. M. *Apuntes para la historia de la diócesis de Guayana*. Caracas, Tipografía austral, 1946.

Gutiérrez, Ramón A. *Cuando Jesús llegó las madres de maíz se fueron: matrimonio, sexualidad y poder en Nuevo México, 1500-1846*. México, Fondo de Cultura Económica, 1993.

Hera, Alberto de la. *Iglesia y Corona en la América española*. Madrid, Editorial MAPFRE, 1992.

Huerga, Álvaro. *Constituciones pastorales de las iglesias del oriente venezolano (1604-1752)*. Ponce, Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico, 1998.

_____ *La evangelización del oriente de Venezuela*. Ponce, Universidad Católica de Puerto Rico, 1996.

Murga, Vicente y Álvaro Huerga. *Episcopologio de Puerto Rico. De Pedro de la C. Urtiaga a Juan B. Zengotita (1706-1802)*. Ponce, Universidad Católica de Puerto Rico, 1990.

Sínodo de San Juan de Puerto Rico de 1645. Tomo VI de la serie de Sínodos de América, Madrid, Salamanca, 1986.

Sínodo de Santiago de Cuba de 1681. Tomo I de la serie de Sínodos de América. Madrid, Salamanca, 1986.

Reflexiones sobre el Simbolismo del silencio en la masonería y en las artes.

Prof. Myrna E. Rodríguez Vega, Catedrática de Arte, Departamento de Artes Liberales Inter-Metro

Múltiples y valiosísimas son las lecciones del silencio así como de su belleza y misterios. Del silencio hemos salido y a él debemos retornar cuando llegue la hora. Cuando estamos en silencio podemos ahondar en la significación de los misterios de la vida. En el silencio solitario de nuestros corazones es donde descubrimos las grandes experiencias de la vida y del amor.
(Powell: 1984, 141)

El vocablo silencio abarca una serie de definiciones así como sinónimos debido al uso que se le da a la palabra desde el concepto básico de “abstención de hablar”, hasta aquellos inferidos por asociación o semejanza. En la aplicación de dicho vocablo encontramos una amplia gama de significados pero que precisamente se relacionan al sentido original de “callar” o no pronunciar palabra. Aun en esta primordial aserción hay una inferencia a que callar no es solamente abstenerse de pronunciar palabra sino que también queda por dado el no hacer ningún tipo de seña, mueca o expresión corporal que pueda inferir una comunicación directa ya sea explícita o implícita.

Mucho se ha escrito y publicado sobre el silencio desde distintos enfoques y esquemas conceptuales por lo que esta presentación constituye sólo un acercamiento al tema desde una significación masónica así como de planteamientos filosóficos y artísticos mencionados someramente.

En la Masonería- El silencio aparenta tener un solo significado pero cuando reflexionamos sobre el concepto en términos de la masonería encontramos que adquiere múltiples proyecciones. Intentamos aplicarlo a algún área, espacio o ceremonia, situaciones e incluso enfoque conceptual, aunque en ocasiones se alterne con el secreto. Arturo E. Powell (1984:136) plantea dividir el estudio en “dos aspectos, es decir, el del Secreto y el del Silencio. El primero es el aspecto externo y exotérico, y el último es el interno o esotérico”. Afirma que “el silencio es esencialmente espiritual...”.

Desde que el/la aprendiz/a entra al espacio masónico, comenzando con el vestíbulo del templo, experimentará el silencio. Aun cuando no se le diga que debe guardar silencio el impacto psicológico de estar vendado y pisar un lugar desconocido, donde

encontrará mayormente personas desconocidas, le obligará ya sea por cautela, a guardar silencio.

Comenzando con el aprendiz, quien en todo momento debe guardar silencio absoluto, el Masón/la Masona se enfrenta con un espacio lleno de objetos e imágenes los que inmediatamente se le reconoce como de mucha importancia y cuyos significados se irán revelando gradualmente, mediante precisamente la observación así como la asociación a lo conocido, seguido del estudio.

En términos generales, el templo masónico en su aspecto material no manifiesta el silencio (basado en observación propia y experiencia) ya que el espacio es denso y con objetos que resultan mayormente contrastantes. Esto es explicable en términos del simbolismo así como del proceso de percepción, conducente a y como herramienta esencial del aprendizaje masónico. Este proceso de educación conlleva un periodo de un año de receptividad e internalización intensa, posible debido mayormente al silencio. Esta práctica o recurso, no es únicamente en la Masonería sino que es propio de sectas y religiones, en términos de lograr un mensaje místico comunicado por medio de imágenes y espacios. Ejemplo concreto sería el estilo gótico las iglesias medievales hechas en piedra (siglo XIII), que se convirtió en el símbolo del templo ideal ya que expresa la espiritualidad inducida por la verticalidad del espacio y la exquisita belleza incrementada por los policromados vitrales de gran tamaño. Las cualidades que muestra dicho espacio incitan al silencio conducente a una meditación. Para el feligrés del medievo estos templos constituían lo más cerca de lo que se conceptúa como “el cielo”.

En las Artes- La complejidad de las artes, tanto en los múltiples medios posibles como en la amplia gama de marcos conceptuales, así como en la variedad de postulados, conlleva enfocar el silencio de muy distintas maneras. Los posibles significados inciden en un marco referencial que se multiplica con la posibilidad de llegar a una complejidad abarcadora. El arte comprende tanto el proceso creativo por parte del artista como el del espectador al apreciar la obra o el evento así como la presencia en la propia obra. Se ha interpretado el silencio en las artes como el inicio del proceso creativo en el cual el artista debe contemplar, reflexionar, buscar en su interior, aun cuando su obra pueda expresar algo fuera de sí como un objeto o un paisaje. La mayoría de los artistas

trabajan sus obras en soledad, lo cual se interpreta como en silencio, aunque no necesariamente laborar en soledad significa en silencio. El pintor cagüeño **Carlos Osorio**, podía crear con mucha gente a su alrededor, por lo tanto con ruido, sin embargo, podemos asociar que el silencio estaba en su proceso interno. Se menciona el silencio como indispensable para el proceso de apreciación por parte del espectador y mediante el cual puede lograr una entonación con la obra o evento artístico ya sea por medio de una o muchas variables incluyendo su propio estado de ánimo. Pero aún más significativo es el silencio como queda expresado o plasmado en la obra, no solo auditivo, sino visual y hasta táctil lo cual se logra por los elementos así como la manera en que están empleados. “En otro caso, la ausencia de determinado color, puede significar un mensaje particular en una pintura.” (Tessi: 2010)

Precisamente, la apreciación artística depende de la experiencia perceptual en todos los aspectos por lo que se entrelazan las sensaciones táctiles, visuales, auditivas y hasta en ocasiones, del gusto y el olfato. Este extendido marco referencial de lo que es en esencia el silencio, se manifiesta aunque de distintas maneras en todas las artes. En las artes visuales, por ejemplo, cada medio y/o técnica artística de por sí proyecta una intensidad que puede causar un sonido referencial y de igual manera, el silencio. El gran pintor impresionista del siglo XIX **Auguste Renoir** solía decir que quería lograr “un rojo que sonara como una campana”. En otro contexto, músicos como el puertorriqueño **Juan Carlos Vega** menciona “la textura y el color del sonido” así como a “pinceladas” en referencia a segmentos musicales.

La producción artística en multimedios de **Francis Schwartz** en Puerto Rico, trascendía las delimitaciones de algunos medios tan distantes como la música y las artes visuales. Precisamente Schwartz gestionó la visita a Puerto Rico y presentación de **John Cage**, quien no solo interpreta el silencio en sus piezas musicales sino que escribe sobre la concepción filosófica del silencio. Tradicionalmente en la música, una “pausa musical” define el silencio, más en los postulados de **Cage** el silencio se convierte en el planteamiento y concepto de su obra. El silencio adquiere un peso y energía de una densidad que trasciende el medio. Sus composiciones así como su ejecutoria constituyen una de las más significativas aportaciones a las artes contemporáneas.

El silencio expresado en las artes es paradójicamente posible por la ausencia de algún tema o elemento en contraposición a una presencia de mayor impacto. La interrelación de una sensación auditiva como chillona, discordante, retumbante, destemplada, estrepitosa, estruendosa y estridente, se aplica comúnmente a lo visual tanto en el esquema cromático como en contrastes tonales. Un esquema tonal bajo especialmente si se trata de valores claros tiene un efecto de silencio. En las muy conocidas pinturas de **Kazimir Malevich**, *Blanco sobre blanco* y *Negro sobre negro*, se puede apreciar un silencio visual por la ausencia de contraste, mientras que por el contrario en sus obras como *Negro sobre blanco* y debido a este contraste mayor, se puede interpretar como un sonido alto. En prácticamente todas las disciplinas artísticas el silencio es un componente clave. La ausencia de fonemas, colores o sonidos son incluidos de manera premeditada por el autor para darle vida a su obra. En dramaturgia, por ejemplo, los silencios son herramientas muy importantes para el creador y el intérprete. Cada pausa construye al texto y al contexto. A veces un silencio puede decir algo que muchas palabras no podrían. En otros medios como la pantomima, una expresión corporal no auditiva, el silencio por lo tanto es esencial tanto en los artistas como en el público. Un artista en este medio es el puertorriqueño **Luis Oliva** discípulo del gran **Marcel Marceau**. (1923-2007. Máximo exponente de la pantomima en el siglo XX)

El silencio en la Masonería es esencial para el aprendizaje del Primer Grado especialmente, pero además se espera que todas las Ceremonias y Tenidas se den dentro de un ambiente de formalidad donde impera el silencio con la excepción de cuando se le dispensa. El concepto del silencio en términos masónicos incluye no sólo todo tipo de verbalización y/o ruido, sino además un comportamiento de abstención que induzca a las Hermanas a la distracción e interrupción de la ceremonia que se esté llevando a cabo. Se supone que incluye, todo tipo de acción que desvíe la atención al desarrollo conceptual y simbólico de lo que se considera esencial en la masonería.

En las Tenidas Masónicas, cuando reina el silencio, se acostumbra a escuchar la música de **Wolfgang Amadeus Mozart** (1756-1791), quien era masón. Perteneciendo al periodo del Clasicismo, su obra se caracteriza precisamente por la magistral utilización del silencio o pausa musical.

Conclusión: Semejante a su interpretación dentro del marco conceptual del arte, Cuando hablamos del silencio en la filosofía nos referimos a un acercamiento ya que son muchos los filósofos que se han planteado el alcance real y conceptual del silencio. Podemos afirmar que planteamiento filosófico del silencio es el hilo conductor de una reflexión del concepto a una mayor profundidad. Se pondera este tema para un segundo postulado sobre el silencio.

Referencias:

Powell, Arturo E. (1984) *La Magia de la Francmasonería*. México, Editorial Orión.

Tessi, Manuel: (2010) *Decodificar el silencio: el arte de la comunicación interna* Publicado por Xial (Recuperado 2 de mayo de 2011)

Francis Schwartz, Gestión cultural de vanguardia- Recuperado 2 de mayo de 2011
<http://post-data-post.blogspot.com/2008/09/francis-schwartz-gestin-cultural-de.html>

¿QUÉ ES MÚSICA POPULAR Y CÓMO LA DEFINIMOS?

POR ÁNGEL LUIS OLMEDA

PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
RECINTO DE RÍO PIEDRAS Y RECINTO DE CAROLINA,
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES/
UNIVERSIDAD INTERAMERICANA RECINTO METROPOLITANO
DEPARTAMENTO DE HISTORIA Y DEPARTAMENTO DE MÚSICA

La música popular muy bien podemos advertir existe en medio de una serie de relaciones entre la industria y la audiencia como producto de consumo. Sin embargo, la música popular tiene igualmente significados y procesos sociales que intervienen entre la producción y el consumo. En la música popular media, la cultura, la historia, la política, la geografía, la tecnología, entre otros factores. Por lo que debemos atemperar todos estos elementos para entender qué es lo que llamamos “música popular”.

Entre el siglo 18 y 19, se desarrolla en Inglaterra una afluente burguesía comercial al tiempo que se enfila la Revolución Industrial. A la par de estos procesos históricos da inicio un mercadeo agresivo de la música como producto. Los constructores de instrumentos musicales para mercadear sus productos incluyen un libro con canciones que denominan *Popular Songs*. Libro de canciones que tenían el claro propósito de mercado, de ser validado por el favor público de la creciente burguesía. Se aplicará posteriormente en el siglo 19 la misma fórmula para las canciones (nacionales o tradicionales), denominadas *Folk Songs*, respondiendo a los mismos principios de validación y mercado.

Richard Middleton en su libro *Studying Popular Music*, examina varios textos de consulta y las definiciones más comunes que en torno a la música popular ofrecen. Aquí traducimos del inglés las siguientes categorías que Middleton organiza: (Middleton, 2002):

- (Definición normativa). *La música popular es una de tipo inferior a la docta.*
- (Definiciones negativa): *La música popular es música que toma diferentes componentes de la música folklórica y o de arte.*
- (Definición sociológica): *La música popular es asociada con la producción para o por un grupo social particular.*
- (Definición tecnológica-económica): *La música popular es la música diseminada por los medios masivos y o por el mercado de masas.*

Es evidente que estas categorías no son satisfactorias. La primera definición provista es totalmente arbitraria y excluye cualquier posibilidad de que podamos entender la música popular con cualidades similares o iguales a la llamada música docta. La segunda definición es también problemática, máxime al dividir la música folklórica y popular, o popular y de arte, reduciendo la música popular a componentes de alguna de las anteriores y nada más. Con un criterio que define entonces a la música popular en simple componente de la música folklórica o de arte, -la cual es considerada de naturaleza compleja y difícil-, resulta definida la llamada “música popular” como simple, accesible y fácil. Sin embargo, obras como el *Aleluya* de Frideric Handel para coro, las canciones de Franz Schubert, o las *arias* de Giuseppe Verdi tienen cualidades de simpleza.

La tercera definición tampoco es satisfactoria porque ninguna práctica musical contiene particularmente un solo contexto social. Mucho menos hoy día, cuando existen una movilidad constante humana e incremento de los medios de difusión y del mercado cultural.

Si colocamos todo lo antes dicho en contexto y a un nivel más teórico, el campo de la música y las estructuras sociales claramente no están desconectados en ningún momento en la historia. Componen diferentes espacios en el mapa social y cultural por lo cual, no se pueden reducir unos a otros.

La cuarta definición o categorización igualmente no satisface por dos razones principales: primero, el desarrollo de los métodos de difusión masiva como la imprenta, luego electromecánicos y electrónicos han afectado todo tipo de formas musicales, es por ello que una versión de una sinfonía de Peter Tchaikovsky puede tornarse en una pieza “popular” teniendo exposición por la misma diversidad de medio; segundo, la “música popular” puede diseminarse cara a cara por conciertos y puede obtenerse por diversos medios gratuitos al igual que la llamada de arte. “Lo que es igual no es ventaja”, “o no hace la diferencia”.

Los haberes de la llamada “música popular” son bastos, y las definiciones de los textos de consultan no necesariamente se ajustan al amplio espectro de tipos de música que pretenden representar. Quede como reflexión pendiente en nuestras universidades y conservatorio donde la llamada “música popular” comienza a ser parte de los programas de escuelas y departamentos.

Referencias:

- Bartok, B. (1979). *La importancia de la música popular: escritos sobre música popular*. (pp. 86-89): Siglo Veintiuno.
- Caves, R. E. (2000). *Creative industries: contracts between art and commerce*. Cambridge, Mass. ; London: Harvard University Press.
- Clayton, M., Herbert, T., & Middleton, R. (2003). *The cultural study of music: a critical introduction*. New York: Routledge.
- Grout, D. J., & Palisca, C. V. (2005). *Historia de la música occidental* (Nueva edición ampliada ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Kennedy, M. (Ed.). (2001). *The oxford dictionary of music* (2 ed.). New York: Oxford University Press.
- Méndez-Rubio, A. (2001). Popular music as cultural criticism. *Journal of Spanish Cultural Studies*, 2(1), 119-126.
- Middleton, R. (2002). *Studying Popular Music*. Philadelphia: St. Edmundsbury Press.
- Ochoa, A. M. (2003). *Músicas locales en tiempos de globalización*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Peacock, A. T., & Weir, R. B. (1975). *The composer in the market place*. London: Faber Music.
- Penin, J. (2003). Musica popular de masas, de medios, urbana o mesomusica venezolana. *Latin American Music Review*, 24(1), 62-94.
- Wade-Matthews, M., & Thompson, W. (2002). *The encyclopedia of music: instruments of the orchestra and the great composers*. London [England]; New York: Hermes House.

**Reseña de libro del Dr. Luis Felipe Díaz, *Modernidad, postmodernidad y tecnocultura actual*,
Río Piedras: Publicaciones Gaviota, 2011**

Rafael Aragunde, Catedrático, Recinto Metro de la Universidad Interamericana, Escuela de Educación y Profesiones de la Conducta

Comienza el autor su ambicioso proyecto escribiendo de esta forma: "En este libro perseguimos el desarrollo del pensamiento moderno emprendido más o menos desde el siglo XV (en el Renacimiento) hasta su amplia transformación surgida para la segunda mitad del siglo XX, mediante el postmodernismo y la tecnocultura mediática y post capitalista" (7).

Naturalmente, una aseveración de esta naturaleza ya resulta ser un reto para el lector. Las primeras oraciones, ya sabemos, se quedan para siempre con nosotros. "En el medio del camino de nuestra vida"; "Canta oh Diosa la cólera del pálido Aquileo"; "En un lugar de la Mancha de cuyo nombre"; "Todas las familias felices se parecen entre sí; las infelices son desgraciadas en su propia manera".

Desde luego, se trata de un libro que se propone mucho, pero mucho de verdad. En sus cuarenta secciones muestra Luis Felipe Díaz que se ha familiarizado con los pensadores y movimientos teóricos más importantes de la llamada cultura occidental. Parte de Descartes, se podría decir que olvidando sintomáticamente y como lo hace cierta tradición, a Francis Bacon, hasta llegar a Baudrillard, Paul Virilio y Eduardo Mendieta.

Luis Felipe Díaz "reclama al lector una lectura moderna", dice él mismo, "de ciertas teorías muy contemporáneas y postmodernas". Sigue diciéndonos que le ofrece al lector "un texto escrito para ser entendido por medio de la racionalidad que nos ha formado, sobre todo, desde la Ilustración. Y esto es a pesar de que el contenido de esta exposición refiere precisamente al pensamiento que deconstruye y se enfrenta al saber ilustrado". Y añade que se trata de "un trabajo escrito con la intención de provocar el entendimiento de los inestables criterios postmodernos, pero en la medida de lo posible, dentro de lo preciso y estable que ofrecen los modos modernos de explicar la complejidad cultural" (11).

¿Cómo debemos entender este planteamiento? Se podría ver como una invitación a leer "modernamente" las expresiones de algunos de los pensadores identificados como postmodernos, de alguna forma mostrando cierta tolerancia cortés por argumentos que desde tal posición parecerán necesariamente incoherentes, pero no desde "un pensamiento que deconstruye y se enfrenta al saber ilustrado" con "inestables criterios" (11).

Volvemos a ver la misma tensión, aunque no la misma respuesta, cuando hacia el final del libro escriba que "el sujeto autónomo y moderno, autoconsciente, crítico y de voluntad transformadora, viene a ser interceptado entonces por un yo inmediateista, repleto, saturado de información que prescinde de la comunicación intersubjetiva y analítica". En este caso, según adelantamos, responde que ante esto "se desploma el argumento de Habermas" (422), que

debemos suponer que representa algo de aquella "racionalidad que nos ha formado" de las primeras páginas del libro (11).

Es esta tensión la que le da vida al texto, me atrevo a decir. De la obra, digo de la obra y no de conversaciones que uno tiene con él, pues de la obra no se colige cuál es la posición de LFD en torno al postmodernismo, porque si por un lado indica que "lo postmoderno se entiende como una perspectiva crítica (un manifiesto) que se asume ante lo que se considera la caduca y anacrónica cultura moderna y su racionalidad" (10), por el otro también escribe sobre "una nueva era, la cual muchos han insistido en llamar postmoderna" (28). Parece tener en mente a F. Jameson y su ensayo *El posmodernismo o la lógica del capitalismo avanzado* cuando señala que "es un proceso que indudablemente nos afectará de manera similar a que el Renacimiento afectó a los que vivenciaron el último estadio del Medioevo" (15). Acercarse a capítulos importantes de la reflexión occidental, sin reflejar esta tensión entre lo que podría ser el reconocimiento de una etapa histórica y una manera de concebir la realidad, sería perder de vista uno de los debates más importantes de finales de siglo veinte y comienzos del veintiuno.

A través de la mayor parte del recorrido que hace de la tradición conceptual occidental LFD logra proyectarse ante el lector como un narrador que no se identifica con una escuela en particular, pero cada cierto tiempo hace expresiones que parecen mostrar que sí tiene sus favoritos y esto ocurre sobre todo con aquellos pensadores descendientes de Saussure y su *Curso de lingüística general* que proclaman que "no hay nada fuera del texto" (8). Desde la introducción ya escribe que "nos interesa primordialmente el sujeto y el lenguaje ante la cultura (la realidad) que los ordena y dirige en el devenir de continuidades y también de rupturas. Al así exponerlo primeramente consideramos que para los estudiosos más influyentes en las ramas del saber de las últimas décadas la realidad se presenta como fenómeno antes que nada aprehensible mediante la mediación que ofrecen los signos del lenguaje. No se puede conocer lo real y los histórico (el devenir) si no es a través de la capacidad de simbolizar de nuestra conciencia" (7 y 8). Y más adelante añade que "no se trata de que no exista el referente real sino que éste aparece siempre agenciado desde nuestra conciencia discursiva (lingüística)" (8). Cubre todas las bases, por decirlo de esta forma, pero LF le presta atención especialmente a lo que se conoce como semiótica. Por cierto, sobre esto muestra un peritaje extraordinario (93) que se le tiene que celebrar.

Desde la primera sección, "Inicios de la Modernidad", LFD hace un esfuerzo por atender tanto la dinámica histórica, social, económica y política como la del mismo pensamiento. No pierde de vista eventos concretos como el "amplio desarrollo del capitalismo industrial", la tecnología, la circulación de libros, pero no olvida los esfuerzos del pensamiento que pugna, como dice él, por alcanzar su autonomía (24). Pronto se encuentra con Descartes, a quien le atribuye la zapata de "los modos de pensar y razonar de la modernidad" (26). Allí, según lo hará en otros lados, no se abstiene de remitirse a pensadores más cercanos a nuestra época para poner en su sitio a quien explica, si tiene a mano una crítica específica. A Descartes pues lo confrontará en lo que respecta

a su pretensión de constituirse “a sí mismo separado del objeto” (30), con la sugerencia lacaniana

¹ Llama la atención que por esto o por la vía de la semiótica, no traiga a colación a Giambattista Vico.

de que "el origen del pensamiento puede ser localizado en el Otro" ("los símbolos implícitos de la cultura") (31).

El sujeto ilustrado es quien le sigue a Descartes. El autor dialoga con sus personajes más importantes, sobre todo Rousseau, trayendo a colación, como corresponde, su concepto de voluntad general, pero sin cuestionarlo. Más bien, con éste se interna en territorio kantiano, donde una vez más se remite a interpretaciones más cercanas a nosotros, provistas por Adorno, Horkheimer y Althusser, para criticar el supuesto "distanciamiento ideológico del mundo social" del autor de las *Críticas* (49). Aquí, como con el señalamiento que le dirige a Descartes, basándose en el catalán Subirats (53), porque "vivió aislado en una ciudad durante ocho años sin prestar atención a su entorno", LFD, probablemente sin darse cuenta, se convierte en el censor que tiende a dividir el mundo entre buenos y no tan buenos, por decirlo así. Lo mismo podría estar haciendo al criticar con demasiada insistencia la "perspectiva filosófica logocéntrica" (53), perdiendo de vista, según lo hace el mismo Nietzsche, el impulso que recibió el materialismo ilustrado y post ilustrado del cultivo de las ciencias y la tecnología.

En Hegel ve LF "el reconocimiento de la historia como categoría totalizante en la actividad humana" (59)¹. En una sección demasiado apretada también trae a colación, junto a otros, a Augusto Comte y a Marx, reconociendo la importancia de ambos en el cerco del pensamiento moderno. Las referencias inmediatas a Ortega y Gasset y a las "ideas de la Escuela de Frankfurt en Alemania" en el contexto del "desarrollo de las grandes ciudades y su cultura de masas" (65) podrían prestarse a equívocos. Las que hace a la importantísima y prolija producción literaria de aquellos tiempos son importantes porque revelan no sólo la creatividad de la época sino la variedad de perspectivas.

Pasa LFD entonces a atender a Freud, sugiriendo el contraste de éste con contemporáneos como Wittgenstein y Husserl, viendo en ambos, aunque más en el primero, anticipaciones del "giro lingüístico" con el cual se sentirá tan cómodo. Uno de sus próximos interlocutores será Nietzsche, pero un Nietzsche (73) a quien, según escribe, "no se le considera un filósofo en el sentido estricto, pero sí un pensador sumamente perspicaz, que pudo teorizar mediante sus inquisitivas y atrevidas metáforas de ensayista y poeta (74)". LFD afirma que su pensamiento es "obtusos y obscuro" y que a sus contemporáneos se le pudo hacer difícil entenderlo, a la vez que escribe que "no posee una obra rigurosamente filosófica como Kant y Hegel" (74). Nietzsche, quien nunca desperdició una ocasión para ufanarse de sus dotes, nunca les envidió nada a Kant y a Hegel, filósofos por cierto que han echado a perder la escritura en la filosofía alemana. Del primero decía que escribía para burócratas y del segundo que los alemanes hubieran sido hegelianos de todos modos, aun sin Hegel, por su idealismo. Además, escribió que la prosa alemana más exquisita era la de Heinrich Heine y la suya propia, juicio con el que parece estar de acuerdo Thomas Mann.

De todos modos, tras Nietzsche, Martín Heidegger, otro teutón que no se distinguió por su claridad, llevará LFD a anticipar los post estructuralistas. Es la crisis de la Modernidad que se avecina. Y si los dos anteriores lo hacen desde el flanco de cierto irracionalismo, G. Lukaçs lo hará desde la reinterpretación del marxismo que lleva a cabo en su libro *Historia y conciencia de clase* (83).

Con Saussure y la semiología LFD entra en lo que, como ya he dicho, creo que es su campo preferido. Plantea que "el sujeto humano ... (es) ... un ser discursivo en cuanto es producto y produce, por encima de su vida biológica, estructuras de expresión y comunicación simbólicas (cultura)" (89). Y define la semiología como "la ciencia de los signos que distingue a los individuos como construcciones discursivas de la realidad social y cultural, se concibe antes que nada, como un lenguaje que estudia la naturaleza y el comportamiento de los signos"(90). Las importantísimas reflexiones de Levi-Strauss, Roland Barthes, Lacan, Althusser, Foucault y Derrida habrán de beneficiarse del Saussure que privilegiaba la "sincronía y las formas independientes del devenir" (97) y que postulaba que "el lenguaje forma al sujeto y no al contrario" (98). Para LF es de esta forma que comienza a desmoronarse la "falacia moderna" de un "sujeto con voluntad total ante el lenguaje y el mundo" (98).

Muy poco podrá hacer un filósofo como Sartre, desde un existencialismo moralizante, o un primer Martín Heidegger más atento a los ek-sistenciaros que al pensamiento que nace de un ser olvidado por la metafísica, por detener la transformación que supone Roland Barthes, por ejemplo, al sugerir que "la revolución no se realiza sólo sobre lo que ocurre en el mundo ... sino inicialmente sobre la palabra y el lenguaje mismos"(105). Tras la Segunda Guerra Mundial, nos dice LF, mucho cambia. Ahora, por lo menos para el estructuralismo y la semiología, "el objeto de análisis no es la realidad sino la manera en que se simboliza o semiotiza esa realidad". Le he citado.

En Roman Jakobson distintas corrientes de la semiótica inciden. Peirce, los formalistas rusos, la herencia de Saussure, contribuyen a hacer de este estudioso una figura clave en la lingüística y LF sostiene un diálogo intenso con él que le permite volver al último y referirse a estudiosos posteriores. Trae a colación a Chomsky, vuelve a Barthes, repasa a Julien Greimas, a Teun Van Dijk, a Austin, regresa a Peirce y se detiene en Claude Levi-Strauss, el autor de muchos escritos, pero significativamente uno llamado *Las estructuras elementales de parentesco* (137). "Para Lévi-Strauss, en el inconsciente de los humanos subyacen estructuras universales capaces de organizar y exteriorizar sistemas tan complejos como los de parentesco y los mitos" (137). A partir del antropólogo francés se hace evidente que habrá una corriente de pensamiento que sostiene que "el fin de las Ciencias Humanas no es constituir la noción de "hombre" sino de abolirla" (139).

Para LF "la originalidad de Jacques Lacan estriba en haber puesto las teorías modernas del inconsciente en consonancia con la idea del estructuralismo de nuestros tiempos, para ofrecerle

¹ Llama la atención que por esto o por la vía de la semiótica, no traiga a colación a Giambattista Vico.

mayor rigor "científico" y analítico a la constitución del sujeto y su interacción con la realidad y

consigo mismo" (149). Según Lacan, "desde su nacimiento el infante es situado por el lenguaje en un universo simbólico que lo somete a la ley de un grupo social con un sistema organizado de signos, hasta su muerte biológica" (155). No sorprende, por lo tanto, que para el psiquiatra francés la posición del significante sea más importante que la del significado (165).

Tras Lacan regresa LF otra vez a la crítica literaria y a la semiología, presentándonos las aportaciones de Propp, una vez más Greimas, Genette y Todorov, entre otros. Nos repasa las tesis de Althusser, sobre todo su sugerencia de que la ideología es "un espacio de significación y acción" y no "la falsa conciencia de la sociedad burguesa que distorsiona la "verdadera" razón y la realidad" (186).

LF no pierde de vista las tesis fundamentales del estructuralismo y su pretensión de estudiar al ser humano desde una perspectiva científica, quizás obviando, como él mismo escribe, que "rechaza cualquier tipo de reduccionismo que tienda a explicar el significado de un sistema simbólico por medio de referencia a otro sistema ya sea natural o social", pero sostiene que "el único sistema que puede explicar al sujeto es la estructura simbólica en la cual éste se encuentra inmerso" (188). ¿Es que no hay referencia reduccionista cuando se postula un ser humano inmerso en una estructura simbólica?

Luego aparecerán Mijail Bajtin, Umberto Eco y Jürgen Habermas como instancias claves en este desarrollo de la semiología en que se le va convirtiendo la conclusión de la Modernidad a LF. Gadamer y Ricoeur nos devuelven entonces el análisis del lenguaje a una hermenéutica más moderada. Se acepta que no hay nada que no esté simbólicamente formado (195), pero sobre todo en Ricoeur, se rechaza el "inaceptable nihilismo" hacia el cual, según él mismo, "la hermenéutica de la sospecha" de Marx, Nietzsche y Freud conduce (194).

Concluye entonces la primera parte del extenso libro dedicada a la Modernidad con Barthes una vez más y Derrida, estudiosos ya más atentos a los discursos y no a las estructuras, sin recaer por ello en disquisiciones moralistas. ¿Por qué los incluye en esta sección y no los deja para la próxima, según hace con Foucault, de quien dice que sin quererlo inicia el post estructuralismo?, es una pregunta que el lector inevitablemente se hace.

LF comienza la segunda parte, prestándole atención al surgimiento de lo que llama el "mundo postmoderno. Hace las referencias de rigor a la arquitectura (Le Corbusier), al *Learning from Las Vegas* de Venturi, Scott Brown e Izenour, al fordismo y al post fordismo.

De cara a algunas de sus observaciones nos preguntamos si acaso no simplifica la historia cuando escribe por ejemplo de esta manera: "Los gobiernos se ven entonces obligados a ingresar en un neoconservadurismo para proteger sus Estados de las inestabilidades financieras y de los endeudamientos internos y externos" (220). ¿Podemos escribir sobre los gobiernos y sus Estados como si se tratara de sujetos que no se deben a nadie, que tienen voluntad propia, que no pueden

ser remitidos precisamente a aquellas dinámicas, materiales podríamos decir, que se hacen

² La primera es la de Walter Benjamin, la tercera es la de Habermas y la cuarta es la de Axel Honneth.

desaparecer demasiado fácilmente a nombre de las estructuras simbólicas en las cuales supuestamente estamos inmersos sin posibilidad de estirar el brazo o mejor, la cabeza, y vernos desde fuera del texto?

Considerando post estructuralistas y la post modernidad, Luis Felipe nos llevará hasta las apreciaciones de Jameson sobre la incorporación de la cultura a la producción de mercancías, aprovechando para presentar al Baudrillard que le asigna corrientes estéticas a las distintas etapas del capitalismo (226). De hecho parece estar de acuerdo con estos juicios cuando vincula la postmodernidad. Tras éstos, comentará las ideas más importantes de Derrida, recordando la afirmación de éste en *la Gramatología* de que "no hay nada fuera del texto" (235). Pero en una reflexión sobre el tránsito de la sociedad moderna a la postmoderna, en la que reitera la superación del logocentrismo y del falocratismo y tanto de las derechas y las izquierdas, como de Descartes y de Lenin, por sostener certezas problemáticas, muestra conciencia de los peligros que es suponer que no haya nada más que texto (242, 243). Las disputas entre post estructuralistas y sus críticas a los estructuralistas y a la Modernidad, como el recuerdo, que creo muy valioso, de John Kenneth Galbraith, y sobre todo de Daniel Bell, le permiten presentarnos una visión más clara del momento histórico que vivimos. En torno a éste también traerá a colación el post marxismo de Laclau y Chantal Mouffe (252, 253), mostrando de esta forma que no descansa en su intento por cumplir con su ambiciosa agenda de presentarnos el pensamiento moderno y la transformación que sufre en la segunda mitad del siglo veinte.

En un extenso capítulo que le dedica a otras "expresiones de la postmodernidad" se detiene en la Escuela de Frankfurt y (254ss.) vuelve a dialogar con Jürgen Habermas. Se remite a lo que podrían ser la defensa de Deleuze y Guattari de la esquizofrenia condenada por la supuesta racionalidad prevaleciente, para insistir en la crítica que la segunda generación frankfurtiana (Adorno y Horkheimer)² le hará también, aunque a otro ritmo, a la razón burguesa e ilustrada. Entonces le sigue la pista los esfuerzos de Habermas por rescatar ésta, pero para "reconstruirla mediante una actitud guiada por la comunicación" (266). La alternativa es abandonarse a un "neoconservadurismo" que pretende dar al traste con "la esperanza de la emancipación individual y social" (267).

LF parece sentirse cómodo con Michel Foucault, de quien repasa sus obras más importantes, recordando sus tesis más conocidas, tales como sus críticas al control de los sujetos y a la "idea de que la cultura occidental vaya avanzando hacia un estado de progreso, ya científico o ideológico" (277), al igual que su afirmación de que el "hombre es ... una invención reciente" (278) o su insistencia en que "el ejercicio del poder está muy ligado a las formaciones discursivas". Recuerda las dudas de Foucault sobre "proyectos ilusoriamente totalizantes y su respaldo a la "pluralidad de luchas autónomas" (283).

Como con los anteriores, LFD se detendrá para presentarnos la dinámica del pensamiento de Lyotard y luego de Baudrillard. Sobre el primero indica que terminó "abrazando el vitalismo

nietzscheano”, como reclamando, junto a Deleuze y Guattari, “la desterritorialización del deseo para liberarlo de sus ataduras” (292), pero esto después de señalar su sintonía con Wittgenstein en torno a la posibilidad – ninguna - de la existencia de un metalenguaje superior, su oposición a los meta relatos modernos y su defensa de las micro políticas que reconocen los “espacios marginales y segregados” (291).

El autor reconoce que Baudrillard es visto por muchos como el pensador que “ha ido más lejos en su exposición del significado de la postmodernidad” (294). Habitamos un mundo inevitable de cargas semánticas, “en la era del simulacro en que la informática, la cibernética y los sistemas mediáticos de control social pasan a superar la era de la producción como principio organizador de la sociedad controlada por la burguesía” (295). ¿Se habrá referido a esta apreciación de Baudrillard LF cuando en la primera oración escribía que habría de llegar hasta el post capitalismo? Sea como fuera, es trata del “imperio del signo” en el que se “desvanecen las fronteras entre la imagen y la realidad”. Lo hiper-real reemplaza lo real. “De ahí que la realidad tienda a desvanecerse”. LF indica que a la luz de esto, vivimos en un mundo donde no hay “significados precisos”, en un “mundo de nihilismo” (295). Si al escribir esto, describió su parecer, no nos dice. Si sigue el planteamiento de Vattimo al respecto, tampoco.

Vuelve otra vez a Guattari y a Deleuze y su crítica al psicoanálisis y cómo “privilegian el deseo fugaz como fuerza potencial que se encuentra en etapas anteriores a las imposiciones sociales y al orden simbólico de la cultura patriarcal” (303), celebrando la locura y la esquizofrenia (304).

LFD incorpora a Laclau y Chantall Mouffe en el grupo de pensadores que podrían ser descritos como “postmos”. Se da en ellos – en su post marxismo - una crítica de conceptos como el de la verdad, la identidad y la hegemonía que les distancia del marxismo clásico (308). Otras “expresiones del pensamiento (post) moderno” serán para LFD las reflexiones de Girard, Levinas, Kristeva y Zizek, en torno a los que comenta brevemente. En torno a los primeros dos se le podría cuestionar bastante esta filiación; un tanto menos sobre Kristeva; y sobre Zizek mucho menos. Y es que a medida que el libro se acerca a su final, la velocidad parece aumentar debido al afán de incluir más ideas y más pensadores, lo que es desde luego admirable, pero le complica la vida al autor y a quien reseña, desde luego. Los temas continúan siendo interesantes, naturalmente. En lo que respecta al feminismo, a la homosexualidad y al lesbianismo, dialoga sobre todo con estudiosos y estudiosas que combaten el falocentrismo y el logocentrismo masculinos, defienden la escritura femenina, una sexualidad poliforma, cuestionan las “biologías fijas”, la misma categoría “hombre” y los binarismos sexuales convencionales (346). Además no pierde de vista cómo la bioquímica, la tecnología y la cirugía suponen ya una transformación sobre el género y la sexualidad.

Edward Said y Frantz Fanon, como también Spivak y Homi Bhabha, le auspician el diálogo con las teorías postcoloniales que reclaman atención para este sujeto subalterno que escapa, junto a las ideas de mestizaje, mulataje y el realismo mágico, las categorías esencialistas y logocéntricas occidentales. Naturalmente, el cuestionamiento epistemológico de los teóricos más actuales no se

² La primera es la de Walter Benjamin, la tercera es la de Habermas y la cuarta es la de Axel Honneth.

imita a los discursos metropolitanos sino que también confronta los que se desarrollan en las

colonias. LFD mira especialmente a América Latina, donde encuentra interlocutores como Roberto Fernández Retamar, Alberto Moreiras, García Canclini, Carlos Rincón, Walter Mignolo y Benítez Rojo, entre otros, quienes han intentado no sólo explicar las múltiples caras de un mundo que era "otro", sino las del colonizador que quiso definirse a sí mismo y a nosotros para siempre.

En un penúltimo capítulo LFD recapitula partiendo de una reflexión sobre lo que llama "el arte y la cultura en general a partir de los años 60". Insiste en la importancia de espectáculos como *Hair, 2001: A Space Odyssey*, los Beatles y eventos que ya anticipaban la dimensión espectacular de nuestros días, tales como el París del 68, las protestas en contra de la Guerra de Viet Nam, Derrida en Johns Hopkins y el alunizamiento del Apolo. Ya algunos críticos se valían del término post modernidad en una dinámica histórica que reflejaba la tensión entre dos corrientes modernas conflictivas, una racionalista y tecnológica, la otra discursiva y crítica (379). Pero no es la primera la que le interesa a LF; es más bien la segunda, como ocurre y es de esperar que sea así en reflexiones de esta naturaleza. Sin embargo, ¿no nos estaremos perdiendo algo muy importante cuando apenas nos referimos a la racionalidad instrumental según la vio Max Weber y la anticipó Francis Bacon? Los críticos que LFD menciona en estas penúltimas páginas, quienes van de Frank Leavies, que fuera tan importante para el también traído a colación Raymond Williams, a Paul de Man, los dos Bloom, Allan y Harold, y Eliot, son los mejores ejemplo de una indiferencia problemática frente a tal racionalidad. Habría que ver si registrar las diferencias entre Lyotard y Habermas dan suficiente cuenta de lo que ella realmente significa (405).

LFD concluye con unas reflexiones en torno a la tecnocultura mediática en las que va de Mc Luhan a Paul Virilio y desde Guy Debord a Carlos Fajardo Fajardo y Eduardo Mendieta, con los que reconoce el impacto que han tenido los medios en la dinámica social, para bien o para mal. Pero no sabemos por qué opta LFD, aunque si le seguimos bien, no se tiene por qué optar. ¿Quizás se podría vivir reconciliado con todo? ¿O con nada? ¿No es lo que plantea Mendieta cuando nos habla de la "ilusión de la ubicuidad" (422)? ¿No es esto lo que nos ha querido decir a través de esta reflexión des-territorializante en la que no hay fronteras entre disciplinas, tiempos, escuelas de pensamiento, países, géneros, modas, estados mentales y racionalidades?

Se trata de un libro interesantísimo y muy valioso.

BIENALES DE BRASIL:

Bienal de Curitiba y Bienal de Porto Alegre

Por: Myrna E. Rodríguez Vega, Catedrática en Arte Universidad Interamericana, Recinto Metropolitano y Vice-Presidente Internacional AICA.

El presente trabajo es un breve acercamiento a dos eventos internacionales de arte contemporáneo de suma importancia y que se llevan a cabo en dos ciudades en Brasil: Curitiba y Porto Alegre. Cada evento tiene sus particularidades, producto no tan solo de la visión de sus curadores sino además que la topografía de cada región le imparte un carácter único a las obras e intervenciones artísticas ubicadas tanto en museos y galerías de exhibición así como en espacios abiertos de gran amplitud e interiores variados donde no es usual que se muestre producción artística. En ambas Bienales participan tanto artistas locales como de otros continentes.

El arte contemporáneo se nutre de una amplia gama de planteamientos estéticos así como de medios artísticos. Incide además de la percepción visual y táctil en sugerencias de situaciones mediante la expresión puramente auditiva la cual induce en el espectador diversas sensaciones a veces evocando una experiencia diferente de la ciudad al captar los ruidos cotidianos. Se manifiesta, en gran parte, dentro de un contexto mayormente social urbano y que induce a una gran diversidad de sensaciones y efectos que pueden ser controversiales así como placenteros. Cada obra o presentación produce un efecto distinto en el espectador. Las experiencias derivadas del proceso de apreciación serán siempre diversas dependiendo tanto del entorno como de la intención artística.

Bienal de Curitiba



**El curador de la Bienal de Curitiba Ticio Escobar
frente a obra de Ricardo Lanzarini de Uruguay**

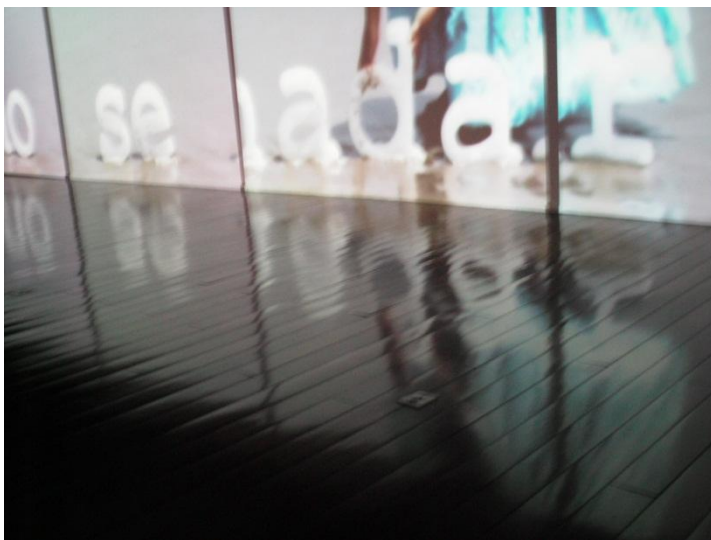
La Bienal de Curitiba se desarrolla en una diversidad de espacios pero es sumamente imponente el Museo Oscar Niemeyer, en una estructura diseñada por el arquitecto y designada como museo con su nombre en la última década. El piso bajo alberga la colección permanente de fotos de sus obras así como de su vida.

Instalaciones de gran tamaño cubren tanto las paredes como el piso y plafones, en la mayoría de las instalaciones. La fotografía es un medio muy utilizado en el arte por muchas décadas y está muy

presente en la actualidad. Hay obras en secuencia, utilizando la fotografía como el montaje del cubano **Adonis Flores**, que presenta un gran impacto psicológico.



Estrellado,(2009)-Adonis Flores,Cuba (Museo Oscar Niemeyer)

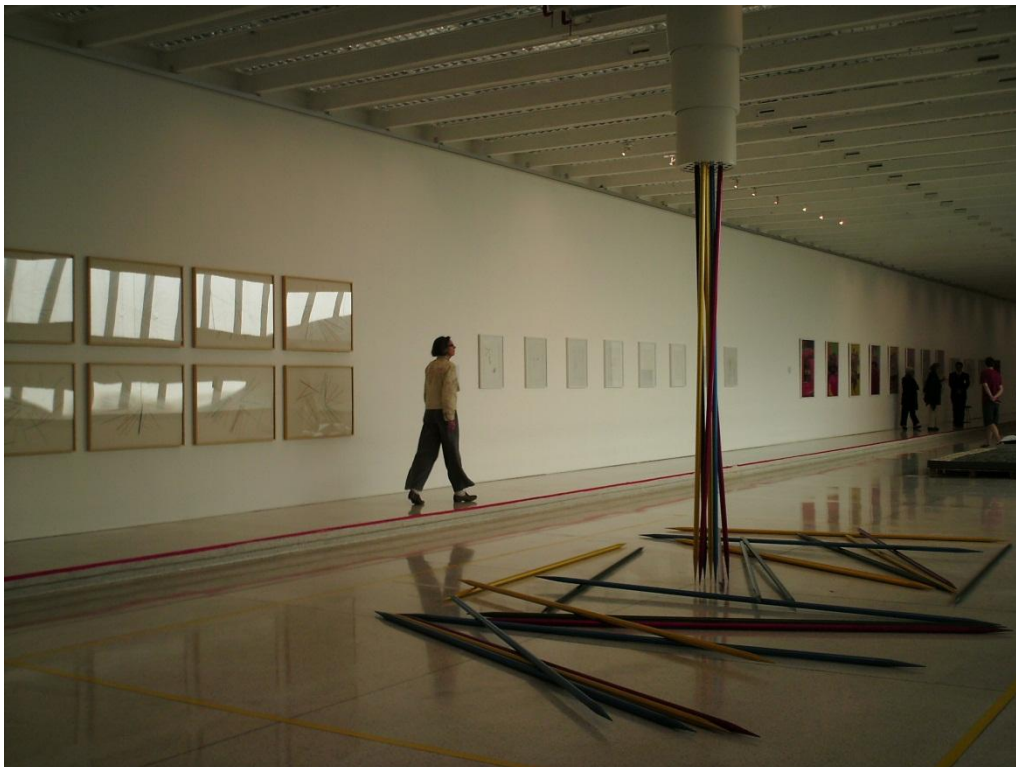


Línea de agua, un video de **Joaquín Sánchez**, de Paraguay (vive en Bolivia) presentado en el Museo UFPR, nos enfrenta a la problemática de la emigración en un juego de formas y palabras “no sé nada- no sé nadar”.

Esto es una pipa, (2009) del colombiano **Camilo Restrepo** nos induce a la reflexión sobre las diversas problemáticas sociales.

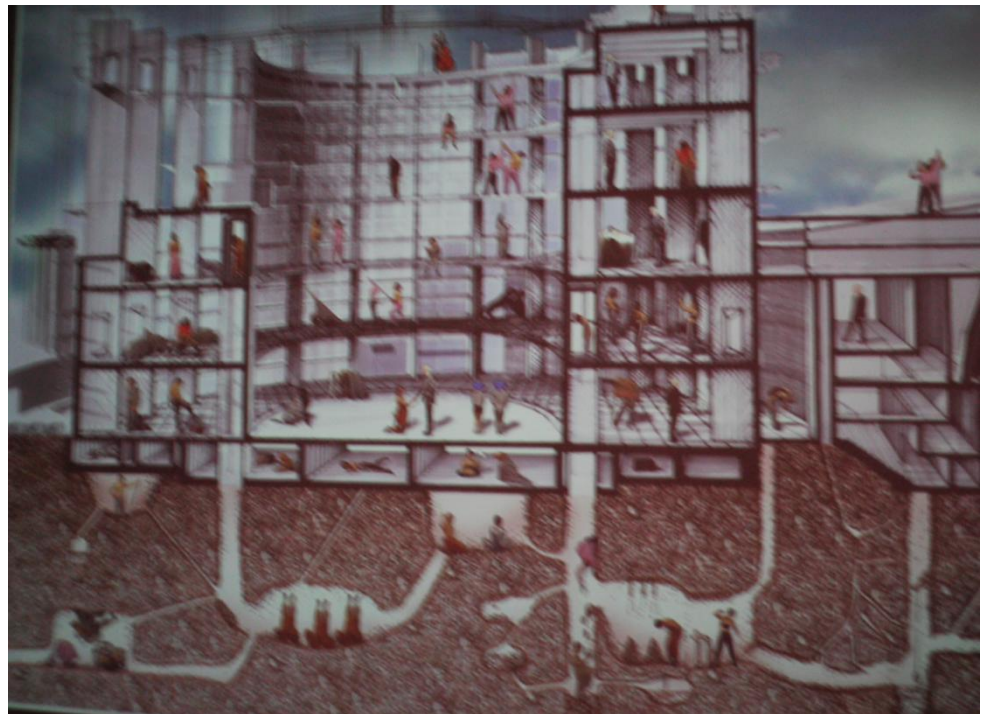
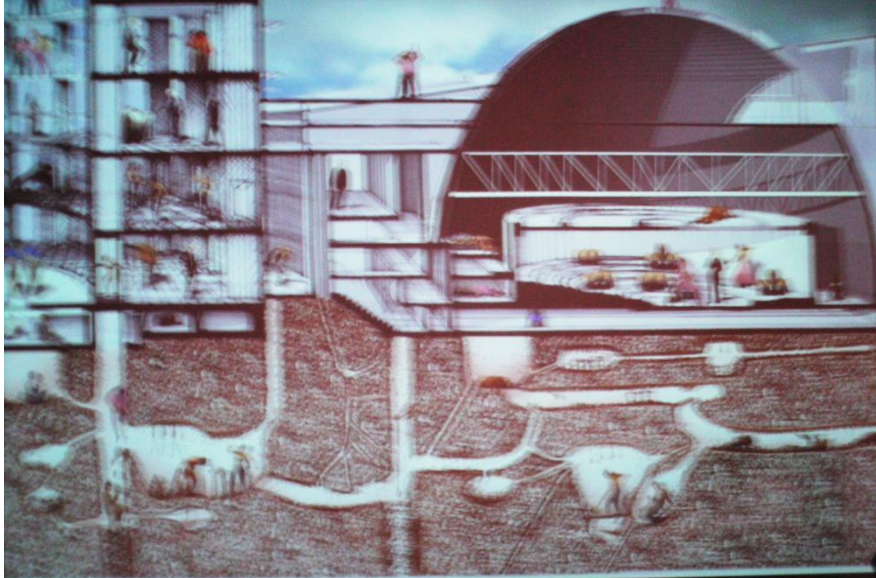


Esta obra fotográfica, precisamente, causa un efecto interrogante en el espectador.



En otro contexto, la distribución de largas piezas de madera que aparentan haber caído al azar, como el juego que sirvió de modelo, realizada por **Paulo Klimachauska**, de Brasil, nos ofrece otra dimensión del arte contemporáneo que tiende a apelar mas al gusto del espectador por su rico colorido.

En el Museo del grabado y de la fotografía de Curitiba, pudimos observar una magnífica proyección de una obra realizada en técnica digital que muestra no sólo la gran imaginación de su autor **Inci Eviner**, de Turquía sino una aseveración a la vez crítica de la sociedad contemporánea.



Bienal de Mercosur (Bienal do Mercosul) Porto Alegre

La Bienal de Mercosur se extiende por toda la ciudad abarcando su interesante y

variado territorio de distintos niveles, cubriendo o transformando el espacio significativo. Un aspecto sumamente interesante es la inclusión de obras de sonido como la del español **Santiago Sierra** que reproduce en forma simultanea los himnos de varios países incluyendo Brasil y la cual está ubicada en un jardín público urbano.

Tuvimos la oportunidad de apreciar la obra sonora de **Pedro Palhares** y compartir con el artista sus vivencias. Las fotos muestran al artista contestando nuestras interrogantes como con el joven crítico de África, Frank Egra. La obra consiste en tobos de PVC colocados en un lugar estratégico y que recogen los ruidos de la ciudad.



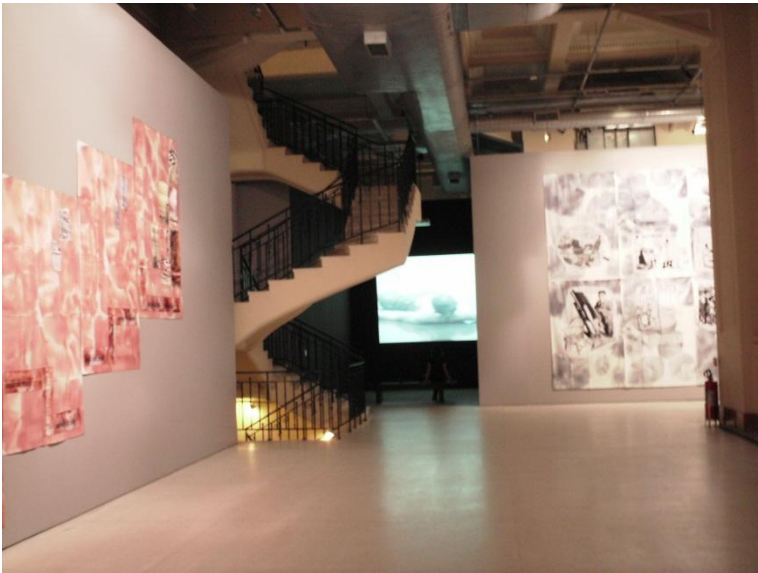
En la parte inferior podemos apreciar el escenario urbano de la instalación.





La compleja instalación de **Elida Tessler**, también de Porto Alegre, presentada bajo la categoría de *la Ciudad no vista*, evoca emociones y reflexión sobre vivencias que pueden ser comunes en toda nuestra América. Una humilde librería sirve de entorno a su planteamiento conceptual que incluye libros viejos y sonido.

El ascenso a la instalación del japonés **Natzu Nishi**, no es fácil pero en cambio produce relaciones variadas con monumentos urbanos.



Una exhibición muy especial es la del conocido artista chileno **Eugenio Dittborn** en el antiguo banco ahora un espacio cultural del Banco Santander. De fuerte contenido socio-político es una producción que no deja de tener un efecto impactante aunque sea vista muchas veces.



De gran efecto psicológico es el video-instalación

del colombiano **José Alejandro Restrepo**. **Fernando Bryce** de Perú y **Fabio Morais** de Brasil, son artistas cuyas obras son siempre impactantes. La presentación del video de **Coco Fusco** de Estados Unidos, sobre Cataluña es excelente a la vez que sumamente emotivo. La producción de **Cristina Lucas** escenificando con movimiento la pintura de Delacroix, sobre la libertad guiando al pueblo de Francia, es también impresionante.

La Bienal presentó obras de los artistas puertorriqueños Beatriz Santiago (video) y Miguel Luciano (pintura).



Parte del grupo de críticos de arte de la Asociación Internacional de Críticos de Arte AICA, que visitaron ambas Bienales. La foto presenta críticos de Estados Unidos, Pakistán, Eslovenia, Suecia, Países Bajos, Irlanda del Norte, Argentina y Francia.

Presentamos solamente algunas obras e instalaciones de ambas Bienales como un acercamiento a estos eventos de tanta magnitud e importancia. Lamentablemente solamente pudimos ver una parte de las obras presentadas.

La visita a ambas ciudades tuvo lugar como Post-Congreso de **AICA**-Asociación Internacional de Críticos de Arte, luego de celebrarse el Congreso Anual Internacional en Asunción, Paraguay.

Fotografías por Myrna E. Rodríguez Vega

¡Es todo un privilegio servir!

Rodolfo Chacón Chalusán: Estudiante del Departamento de Ciencias Políticas, Inter-Metro

Para mí no hay nada más inspirador en esta vida que ver a los jóvenes, de mi país y de otros países, hacer la diferencia. Cada vez somos más los que nos unimos a grupos solidarios y que estamos dispuestos a dar de nuestro tiempo para servir al prójimo. Cuando formamos parte de algún viaje de solidaridad o voluntariado, no sólo vamos en representación de una institución de ayuda, si no que vamos representando a Puerto Rico. Sobre nuestros hombros recae una gran responsabilidad y somos conscientes de que debemos ser un ejemplo para las próximas generaciones. Como nuestra labor muchas veces consiste en trabajar con los niños, que son el futuro de toda nación, debemos tratar de ser una influencia positiva para poder marcar sus vidas. Mi deseo es poder inspirar a más jóvenes a unirse a las causas solidarias y que descubran la grandeza de servir en sus comunidades, escuelas, hospitales o universidades.

Pertenecer al movimiento de solidaridad de mi escuela me ha abierto muchas puertas. En mayo me gradué del Colegio Marista de Guaynabo y fui escogido para formar parte del programa de voluntariado de FUNDAMAR; una fundación del Colegio Marista. El colegio me brindó la oportunidad de ir a trabajar en una escuela Marista de bajos recursos en Guatemala, por un periodo de dos semanas. Mi misión consistiría en asistir a los profesores en sus clases, además de compartir con los estudiantes en sus diversas actividades, pero el panorama cambió una vez llegué a Guatemala. Surgió la necesidad y a la vez la oportunidad, de fungir como maestro y darle clases de lectura, ciencias, geografía y español a cuatro grupos de 48 estudiantes de quinto grado. Acepté con emoción y determinación este nuevo reto ya que uno cuando enseña, tiene una gran responsabilidad de ser un modelo y de transmitir un mensaje positivo a los niños. En un corto tiempo me encariñé con mis estudiantes, aprendí mucho de ellos y sé que fue mutuo. Visité las remotas comunidades desde donde se trasladaban los estudiantes todos los días y me impactó sobremanera ver las condiciones en que vivían y aun así, lo agradecido que se mostraban por la oportunidad de educarse y salir hacia delante. Cada tarde

se me hacía realmente difícil verlos irse del colegio sabiendo la dura realidad a la que se enfrentarían para llegar a sus hogares.

En Guatemala, actualmente, se viven momentos de mucha inestabilidad política y social. El próximo 11 de septiembre de 2011 se llevarán a cabo las elecciones presidenciales y como resultado, una inversión exagerada en publicidad por doquier que bien pudiera ser destinado a obras para el pueblo. La situación económica de la mayoría es tan crítica que, según testimonios que escuché, algunas pandillas Maras, obligan a la gente a pagar impuestos para poder vivir en su comunidad, haciéndole amenazas a su vida de no cumplir con dichos requerimientos. Me relató una mujer, madre de ocho hijos, que había recibido un sobre con el igual número de balas, queriendo señalar el destino que les esperaba a sus hijos, de no someterse al pago del impuesto ilegal. La población indígena de Guatemala, muchas veces marginada y esclavizada a través de la historia, sufre hoy la realidad de que un 80% de su población vive bajo los niveles de pobreza y un 40% son analfabetos. Somos muchos los que consideramos que la peor parte la vive la mujer indígena, que en muchos casos son analfabetas y no encuentran trabajo. Esto crea una clara desigualdad entre géneros y hay evidencia de que han muerto miles de mujeres en la pasada década, víctimas de la violencia contra ellas. Por estas razones, considero que debemos estar al tanto de lo que sucede un poco más allá de nuestro entorno y no permanecer indiferentes ante las dificultades de nuestros pueblos hermanos.

En Puerto Rico hay muchos jóvenes que están dispuestos a dar de su tiempo y ayudar en sus comunidades. Hay que descubrir a esos líderes y fomentar la solidaridad como un estilo de vida. Exhorto a todos los jóvenes a que se involucren en las iniciativas de ayuda de sus escuelas y universidades. Que se den la oportunidad de expandir su visión del mundo y de crecer como seres humanos. Mi consejo como joven es que debemos abrirle camino a las generaciones venideras, inspirar a otros jóvenes como quisiésemos que nos inspiraran a nosotros mismos. El poder compartir, sentir y dar la mano a un hermano, es verdadera solidaridad. ¡Es todo un privilegio servir!

“Buscamos la solidaridad no como un fin sino como un medio encaminado a lograr que nuestra América cumpla su misión universal.” José Martí



Niños Soldados

Rodolfo Chacón Chalusán, Estudiante de Ciencias Políticas, Inter-Metro

El uso de niños soldados en conflictos armados, ha escandalizado al mundo y sin duda dejará una cicatriz en la conciencia de la humanidad. Como consecuencia de esta práctica, según fuentes oficiales, dos millones de niños han sido asesinados y seis millones gravemente heridos o mutilados. Además, de acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia hay aproximadamente trescientos mil niños menores de dieciocho años que actualmente se desempeñan como niños soldados en treinta países de todo el mundo, y en más de cincuenta países se permite el reclutamiento de los niños en las fuerzas militares. El hecho de que estas atrocidades tengan lugar en el mundo de hoy, debe hacernos sentir avergonzados. Y además debería causarnos indignación el que estas prácticas sean ignoradas por quienes tienen el poder y la responsabilidad de acabar con ellas. Aunque en algunos países el número de niños que son utilizados en conflictos armados ha disminuido, existen informes de que en muchos otros el número ha aumentado significativamente. El uso de niños soldados constituye una violación fundamental de los derechos de los niños, según se definen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Los niños representan el futuro del mundo por lo que su seguridad y bienestar deben ser una de las principales preocupaciones de las naciones.

Un niño soldado, es un niño o una niña menor de dieciocho años que es secuestrado o reclutado a la fuerza para servir en un conflicto armado. Solo un pequeño grupo de niños se une a las fuerzas armadas de forma voluntaria. Algunos niños participan como combatientes, mientras que otros son utilizados para realizar funciones de apoyo: espías, mensajeros, escudos humanos o esclavos sexuales. Ya sea que estén involucrados directa o indirectamente en el conflicto armado se consideran niños soldados. Estos niños son reclutados por fuerzas del gobierno o por grupos rebeldes armados. Como regla general, sufren grandes daños físicos tales como golpes y abusos sexuales y en el peor de los casos, son asesinados. Las niñas también son sometidas a todo tipo de explotación, abusos sexuales y en muchos casos se convierten en las "esposas" de los comandantes y en consecuencia llegan a tener hijos de sus violadores. Al ser violadas pueden contraer enfermedades de transmisión sexual como VIH, gonorrea o sífilis. Los niños soldados también sufren de desnutrición y de maltrato mental. Les administran drogas y los obligan a consumir alcohol para que sea más fácil saltar las barreras psicológicas y cometer los terribles crímenes que les imponen tales como: como matar a sus amigos o a sus propias familias. Todo lo anterior explica por qué la comunidad internacional debe dirigir todos sus esfuerzos a erradicar el reclutamiento de niños soldados de la faz de la tierra.

Se han acogido varias alternativas en el derecho internacional, para proteger los derechos de los niños reclutados en conflictos armados. En los últimos diez años, las Naciones Unidas han ratificado numerosas resoluciones condenando el uso de niños soldados y han propuesto múltiples soluciones a esta práctica. A pesar de los crecientes esfuerzos internacionales para evitar este abuso, todos los días cientos de niños alrededor del mundo son reclutados para

participar en situaciones de conflictos armados. Cada vez es más difícil llevar ante la justicia a las personas involucradas con el reclutamiento de niños, porque la mayoría de los países donde surge este problema enfrentan dificultades en la aplicación de la ley, ya que los sistemas judiciales se encuentran débiles o desmantelados debido a la inestabilidad política y social que impera en los mismos. Por lo tanto, la comunidad internacional debe tomar medidas urgentes para ayudar a estos gobiernos a actuar en contra de los infractores. Por ejemplo, el país africano de Sierra Leona, tuvo, en los tiempos de la post-guerra, un tribunal especial que representaba el esfuerzo conjunto entre el gobierno y las Naciones Unidas, para hacer frente a esta práctica. Como resultado de este esfuerzo, doce hombres fueron juzgados y declarados culpables de violaciones en contra de los derechos fundamentales del niño, durante la guerra civil en Sierra Leona. Las Naciones Unidas deben unir esfuerzos con los gobiernos de otros países para crear tribunales especiales donde sean necesarios, con el fin de poder enviar a los violadores a la cárcel y poner fin a esta práctica.

Además de los mecanismos provisionales que se crean para luchar contra el uso de niños soldados, como lo fue el Tribunal Especial de Sierra Leona, podemos mencionar otros mecanismos fijos que trabajan con este problema: el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas que se guía por el Mecanismo de Seguimiento y Presentación de Informes (“Monitoring and Reporting Mechanism – MRM”), la Corte Penal Internacional, y las leyes nacionales. En relación a las leyes nacionales, las Naciones Unidas no pueden hacer mucho para influir en la manera en que se penaliza la participación de niños en los conflictos armados en cada país, ya que tienen una política de respetar la soberanía nacional, aunque varias de las resoluciones del Consejo de Seguridad han obviado tales políticas. Sin embargo, las Naciones Unidas sí pueden exigir que los países penalicen la utilización de niños en los conflictos armados y que hagan su mejor esfuerzo para llevar a los violadores ante un tribunal. El mecanismo para el Seguimiento y Presentación de Informes juega un papel trascendental en este esfuerzo, ya que por primera vez permite la creación de grupos de trabajo en cada país para identificar a las personas que reclutan a los niños y preparar unos informes que, entre otras cosas, recogen los nombres de los que cometen estas violaciones a los derechos de los niños. El Consejo de Seguridad presenta un informe ante el Secretario General de las Naciones Unidas. Por último el Secretario General realiza una reclamación a los países para que se tomen medidas contra los infractores.

La Corte Penal Internacional (International Criminal Court - ICC) es en la actualidad la institución más eficaz en la aplicación de ley internacional. De acuerdo con los documentos que se crean en este tribunal, se considera un crimen de guerra el uso de menores de 15 años en conflictos armados o en las fuerzas armadas nacionales. No hay duda de que los menores de 15 años de edad, son casi universalmente protegidos por el derecho internacional. Un documento conocido como el Protocolo de la Convención sobre los Derechos del Niño (Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child, 2002), establece los 18 años como la edad mínima para participar directamente en algún conflicto mediante reclutamiento compulsorio. Por otro lado, los gobiernos pueden aceptar reclutas voluntarios de tan sólo dieciséis años, pero sólo con

ciertas garantías, incluida la autorización de los padres y un comprobante de edad. Al ratificar el Protocolo, los Estados deben hacer una declaración con respecto a la edad en que las fuerzas armadas nacionales permitirán el reclutamiento voluntario. Este requisito es especialmente importante porque el Protocolo no establece 18 años como mínima para el reclutamiento voluntario en las fuerzas armadas. El presente Protocolo, firmado hasta la fecha por 122 Estados y ratificado por 110 Estados, debe ser sustituido por uno que prohíba específicamente a los gobiernos a aceptar voluntarios menores de 18 años. Así se creará un estándar para todos los países, en donde los jóvenes menores de 18 años, no entren bajo ningún concepto a las fuerzas armadas. Por lo tanto la posición conocida en derecho internacional como “Straight eighteen” o “No menor de dieciocho”, debe prevalecer para triunfar en la lucha contra el uso de niños soldados en conflictos armados.

Para moverse en una dirección que sin duda beneficiará a todos los niños del mundo, es esencial que las Naciones Unidas adopten una definición universal del término "niño" que no deje espacio para la especulación o la interpretación, como sucede en la actualidad. Igual de importante es enfatizar en perseguir a los que no respetan los derechos de los niños, para hacerles pagar. Pero lo más importante es convencer a la comunidad internacional de que debemos actuar ahora para evitar la participación de niños en conflictos armados, a cualquier costo. Finalmente, aquellos que por desgracia han experimentado los horrores de la guerra a tan temprana edad, deben recibir la oportunidad de reintegrarse a una vida nueva con sus familias y en la sociedad. Seguramente podemos hacer un mundo mejor si logramos garantizar una vida sin violencia para todos los niños.

**“EL IMPACTO DE TOMAR EL CURSO DE LA FE CRISTIANA
DESDE EL ENFOQUE CORRELACIONAL Y LA TEOLOGÍA ACADÉMICA”**

Por

Jennifer Lynne Martínez Bocanegra

Estudiante del curso de Fe Cristiana
Inter-Metro

“Y conoceréis la verdad, y la verdad os hará libres.”¹ Tal frase parece representar un ideal que apoya la educación y la orientación hacia una verdad absoluta. Sin embargo, la frase podría guardar muchos significados. Es a través de esta diversidad de interpretaciones que me referiré al curso “La Fe Cristiana”.

Aunque literalmente desde el momento en que nací, fui expuesta a las creencias religiosas de una iglesia ultraconservadora, tomar un curso de religión ha sido un proceso de aprendizaje para mí. Este curso me ha brindado contestaciones a interrogantes que muchos ministros habían sido incapaces de ofrecer y ha saciado mi sed por la búsqueda del entendimiento de la religión. Más adelante explicaré cómo esta clase me ha ayudado a crecer espiritualmente y explicaré su importancia para los ideales que desea plantear el Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

A continuación, veremos, desde mi perspectiva, la importancia académica de comprender lo que significa la fe en Cristo. Al comienzo del curso “La Fe Cristiana” hablamos de las diferencias entre la teología confesional y la teología académica. Según lo expuesto, la teología confesional resulta de las creencias o la confesión de fe teológica de un grupo o una denominación religiosa en particular; de ahí el término "teología confesional". Usualmente, este tipo de teología tiene dificultades al tener que comprobar sus reclamos empíricamente porque sus argumentos se basan en creencias que en ocasiones no han sido demostradas. En contraste, la teología académica se basa en aquello que se puede evidenciar empíricamente, se inclina hacia el análisis crítico literario y busca correlacionar los argumentos y los fenómenos espirituales con los saberes de otras disciplinas. Este tipo de teología se distingue de la teología confesional por su carácter interdisciplinario.

La idea de que todo se puede explicar meramente por pensamientos confesionales y no por demostraciones empíricas, puede ser problemática; conlleva a la búsqueda de una verdad absoluta. Una institución universitaria académica como la nuestra hace bien al no darse a la tarea de la búsqueda absoluta de la verdad, ya que esto es contrario a los principios básicos de la educación; respetar la diversidad de ideas hacia los que ahí acuden para comprender mejor el mundo que les rodea. Por esta razón, considero que es de suma importancia incorporar la enseñanza de la religión de una forma empírica, donde el mismo estudiante sea capaz de comprender el valor de la religión y la espiritualidad por su propia cuenta, a través de evidencias que lo ayuden a entender mejor la naturaleza de los hechos de la misma. En mi experiencia, que fue marcada por una teología confesional, sucedió que, al momento de comenzar a cuestionarme cómo el entendimiento que me dieron se correlacionaba con otros saberes, ésta no pudo satisfacer mis deseos de comprensión. Fue entonces, en este punto donde me adentró, en mi experiencia como estudiante, la teología académica. La misma pudo demostrarme la manera en que la religión se relaciona con las distintas áreas del conocimiento y las ciencias modernas que en estos últimos años han ido tomando auge.

En el campo investigativo, las universidades nos han demostrado lo importante que es buscar una evidencia para justificar una opinión, pero primero hay que descartar las posibles variables que pueden ser malinterpretadas o que pueden afectar un hecho; esto es parte del método científico. Este proceso también aplica al campo de la religión y explica la importancia de aplicar lo teológico, lo psicológico, lo sociológico y lo neurológico a la comprensión de cómo funciona la mente humana o el homo-religioso. Si

¹ *Santa Biblia, versión Reina Valeria 1960*, Evangelio de San Juan, 8:32.

bien podemos comprender que el ser humano es un producto de Dios, según nos dice la religión cristiana, también podemos comprender que nuestra fe es producto de nuestro cerebro humano y, este cerebro, que ha evolucionado a través de los tiempos; es capaz de creer en Dios mismo. Aquello que nos permite comprender las enfermedades comunes que aquejan a muchos miembros de la sociedad es también capaz de explicar la manera en que funciona el pensamiento humano; así que no considero que se debería descartar esta posibilidad cuando se intenta comprender empíricamente la religión. En este curso aprendimos las distintas explicaciones científicas y teológicas que se ofrecen acerca de la religión, algunas de las cuales pudieron contestar preguntas que por mucho tiempo, para mí, se encontraban no resueltas.

La misma religión cristiana nos recalca la importancia de la fe, pero de igual forma nos habla de lo genuino, la sencillez y la humildad; siendo Jesucristo el ejemplo perfecto de la misma, pues murió por nuestros pecados. Así que, el deber de dirigir a uno hacia la salvación no debe ser por medio de la obligación; sino, mediante contestaciones genuinas y sencillas a las preguntas que el estudiantado nos hacemos. Cuando una persona que toma un curso académico en religión puede cuestionar críticamente la importancia del cristianismo en la sociedad y en el ser humano y puede hallar una contestación a esa interrogante, se están cumpliendo dos propósitos, los fines religiosos de compartir el mensaje de Dios y el fin académico de demostrarlo con evidencia empírica, como lo ha demostrado para mí el curso "La Fe Cristiana". En mi experiencia he aprendido que la mejor forma de enseñar es convirtiéndose uno mismo en modelo ejemplar de la idea que uno intenta expresar. Por eso entiendo que, obviar las preguntas duras de los estudiantes en cuanto a la religión, es muestra de una oposición a la importancia de la educación; además, presenta una perspectiva intolerante hacia ideas opuestas y, en lugar de convertirse en una posibilidad de conversión, hace que el estudiantado se vuelva rebelde en contra de la religión. Por el otro lado, si se le explica la idea de Dios a través de múltiples disciplinas, se le otorga al estudiantado una oportunidad, una guía para diferenciar entre la fe y la razón y lo racional e irracional. En mi caso personal, comprender las diferencias entre un factor neurocientífico y uno espiritual y una idea teológica vaga y una fundamentada en lo interdisciplinario me ha ayudado a entender mucho mejor la manera en que mi cerebro puede funcionar y me brinda el poder para distinguir entre las mismas.

Anteriormente, mencioné que literalmente desde el momento en que nací en este planeta fui presentada ante Dios desde la manera en que lo hacen los cristianos. No obstante, en el momento en que comenzó a surgir mi curiosidad por el mundo (o como se explicó durante el curso, cómo la Fe Investigativa nos conduce a la Fe Propia), me fui alejando periódicamente más y más de lo que me habían enseñando, pues no había podido hallar la razón de ser de las discrepancias que había encontrado en ese libro que tanto ha influenciado la cultura occidental, la Biblia. Por eso, pensé que jamás podría volver a comprender la importancia de las enseñanzas de Jesús en dicho libro. No obstante, durante el curso "La Fe Cristiana" pude ver la filosofía de Cristo encarnada a través de un profesor que me ayudó a entender lo que hasta el momento no había comprendido, y simultáneamente mostrarme de forma ejemplar como se podría vivir de acuerdo a las enseñanzas de Jesús sin comprometer, ni la fe ni la razón y, especialmente, sin comprometer la pasión por el aprendizaje.

“He aquí, tú amas la verdad en lo íntimo, y en lo secreto me has hecho comprender sabiduría”². El mismo Dios es ejemplo de sabiduría y pienso que si me hubiesen enseñado de niña lo que Él realmente es, no hubiese sido necesario confrontar las interrogantes que tuve. En fin, mi opinión es que el curso me ha ayudado a comprender mejor la religión Cristiana y me ha sido de gran provecho aplicar la perspectiva teológica y científica para demostrar empíricamente lo que la fe nos ha querido brindar a través de todos los siglos: la satisfacción de comprender que la verdad absoluta es Dios, quien se puede manifestar de diferentes formas y no solo de la manera en que algunos pocos lo interpretan. Por tanto, exhorto al estudiantado que habrá de tomar este curso a que vengan con sus oídos abiertos y con su mente atenta. ¡La verdad los hará libres!

² Santa Biblia, versión Reina Valeria 1960, Libro de los Salmos 51:6.